



УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

UNIVERSITY PEDAGOGICAL JOURNAL

Издается с апреля 2021 г.

Выходит один раз в полугодие

2

2025

МИНСК
БГУ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор	КОРОЛЬ А. Д. – доктор педагогических наук, профессор; ректор Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: rector@bsu.by
Заместители главного редактора	БРОВКА Н. В. – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой теории функций механико-математического факультета Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: n_br@mail.ru ПАЛЬЧИК Г. В. – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: palchyk@bsu.by
Ответственный секретарь	ЗАХАРОВА С. Н. – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: zakharava@bsu.by
<i>Аршанский Е. Я.</i>	Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Витебск, Беларусь.
<i>Болотов В. А.</i>	Российская академия образования, Москва, Россия.
<i>Волочко А. М.</i>	Национальный институт образования, Минск, Беларусь.
<i>Казаченок В. В.</i>	Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь.
<i>Кандыбович С. Л.</i>	Российская академия образования, Москва, Россия.
<i>Кусаинов А. К.</i>	Академия педагогических наук Казахстана, Алма-Ата, Казахстан.
<i>Медведев Д. Г.</i>	Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь.
<i>Русецкий В. Ф.</i>	Национальный институт образования, Минск, Беларусь.
<i>Сендер А. Н.</i>	Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест, Беларусь.
<i>Хуторской А. В.</i>	Российская академия образования, Москва, Россия.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief	KAROL A. D. , doctor of science (pedagogy), full professor; rector of the Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: rector@bsu.by
Deputy editors-in-chief	BROVKA N. V. , doctor of science (pedagogy), full professor; head of the department of theory of functions, faculty of mechanics and mathematics, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: n_br@mail.ru PALCHYK H. V. , doctor of science (pedagogy), full professor; head of the department of pedagogy and problems of education development, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: palchyk@bsu.by
Executive secretary	ZAKHARAVA S. N. , PhD (pedagogy), docent; associate professor at the department of pedagogy and problems of education development, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: zakharava@bsu.by
<i>Arshansky E. Ya.</i>	Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Viciebsk, Belarus.
<i>Bolotov V. A.</i>	Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
<i>Kandybovich S. L.</i>	Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
<i>Kazachenok V. V.</i>	Belarusian State University, Minsk, Belarus.
<i>Khutorskoy A. V.</i>	Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
<i>Kussainov A. K.</i>	Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan.
<i>Medvedev D. G.</i>	Belarusian State University, Minsk, Belarus.
<i>Rusetsky V. F.</i>	National Institute of Education, Minsk, Belarus.
<i>Sender A. N.</i>	Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest, Belarus.
<i>Volochko A. M.</i>	National Institute of Education, Minsk, Belarus.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

THEORY AND METHODOLOGY

УДК 37:378.4(476-25)096(091)

СТАНОВЛЕНИЕ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

О. И. ЕРШОВА¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Рассмотрено создание в Белорусском государственном университете в 1920–1930-х гг. структурного подразделения, объединившего преподавателей педагогических дисциплин в целях осуществления их образовательной, научной и учебно-методической деятельности. Показано, что первой формой данного подразделения была методико-педагогическая предметная комиссия, сформированная в 1924/25 учебном году на педагогическом факультете. В результате изменений организационной структуры университета на базе данной предметной комиссии в 1930 г. заработала кафедра педагогики.

Ключевые слова: университет; предметная комиссия; кафедра; научные сотрудники; профессор; доцент; ассистент.

FORMATION OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT PROBLEMS AT THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY

O. I. ERSHOVA^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Abstract. This article is devoted to the creation of the Belarusian State University in the 1920–1930s a structural unit uniting teachers of pedagogical disciplines in order to ensure their educational, scientific and educational-methodological activities.

Образец цитирования:

Ершова ОИ. Становление кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:3–16.
EDN: ECSQDL

For citation:

Ershova OI. Formation of the department of pedagogy and educational development problems at the Belarusian State University. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:3–16. Russian.
EDN: ECSQDL

Автор:

Ольга Игоревна Ершова – кандидат исторических наук, доцент; доцент кафедры истории России исторического факультета.

Author:

Olga I. Ershova, PhD (history), docent; associate professor at the department of Russian history, faculty of history.
ershova_olga@tut.by

It is shown that its first form was a methodological and pedagogical subject commission, formed in the 1924/25 academic year at the faculty of education. As a result of changes in the organisational structure of the university, a department of pedagogy was created on the basis of this subject commission in 1930.

Keywords: university; subject commission; department; researchers; professor; associate professor; assistant.

Введение

Термин «кафедра» (греч. *καθέδρα* – сидение) стал применяться в Древней Греции в связи с появлением высших школ, в которых преподавались право, риторика, философия, медицина, архитектура. Сиденье (кресло), которое занимал преподаватель, называли кафедрой. В европейских университетах термин «кафедра» до XIX в. обозначал единицу финансирования, т. е. штатного места профессора [1, с. 57–58]. Профессор читал лекционные курсы в рамках научной области, обозначенной в названии кафедры. В уставах российских императорских университетов кафедра также отождествлялась с должностью профессора. В уставе 1884 г. указывалось: «Науки, входящие в состав университетского преподавания, распределяются по факультетам и кафедрам»¹. Для каждого факультета определялось количество и названия кафедр, а также число профессоров.

В современном отечественном университете кафедры являются структурными подразделениями, обеспечивающими осуществление образовательной и научной деятельности, а также научно-методической работы по одной или нескольким учебным дисциплинам, модулям². История формирования подобных организационных подразделений в Республике Беларусь восходит к реформированию отечественного высшего образования в 1920–1930-х гг. Данный процесс в истории образования не стал предметом специального исследования, что зачастую приводит к отождествлению дореволюционного и современного смысла понятия «университетская кафедра». Предметом данного исследования является процесс становления кафедры педагогики Белорусского государственного университета в 1920-х – начале 1930-х гг. в контексте реформирования высшего образования в СССР.

Материалы и методы исследования

Исследование базируется на документальных архивных и опубликованных источниках. Использованы материалы из фондов Национального архива Республики Беларусь, относящиеся к истории народного образования и истории БГУ. В числе опубликованных источников важное место занимают нормативные акты советских органов власти, документы Народного комиссариата просвещения (НКП), решения РКП(б) – ВКП(б) и статьи их видных деятелей (В. И. Ленина, Н. К. Крупской и М. Н. Покровского). В качестве источников использовались труды профессорско-препо-

давательского состава педагогического факультета БГУ, относящиеся к периоду 1920–1930-х гг., учебно-методическая литература межвоенного периода.

Изучение проблемы строилось на принципах объективности, системности и историзма. Выявленные в результате научного поиска данные обработаны с использованием общенаучных и специальных историко-педагогических методов (сравнительно-исторический, историко-типологический методы, метод интерпретации), что позволило реализовать принципы объективности и историзма.

Результаты и их обсуждение

После Октябрьской революции 1917 г. в России вместо сложившейся системы образования начала создаваться новая, советская система образования, которая должна была, в соответствии с целями правящей партии большевиков, обеспечить воспитание строителей коммунистического общества. Реформа высшего образования предполагала его структурное и содержательное обновление. Все прежние нормативные акты, регламентировавшие работу высших учебных заведений (далее – вузы), потеряли свою силу. По инициативе Совета народных комиссаров (СНК) РСФСР была создана комиссия по раз-

работке нового устава высшей школы. Основным направлением реформы высшего образования стала его демократизация, подразумевавшая обеспечение доступа в вузы трудящихся, изменения в управлении и организации учебного процесса [2, с. 457–461]. Декреты и постановления, принятые в период с 1918 по 1922 г., в корне изменили российское высшее образование.

В 1921–1922 гг. было реорганизовано управление высшей школой. Основные принципы управления советскими вузами излагались в Объяснительной записке к проекту положения об управлении государ-

¹Общий устав императорских российских университетов 1884 г. [Электронный ресурс] // Музей истории российских реформ имени П. А. Столыпина. URL: <http://museumreforms.ru/node/13676> (дата обращения: 10.10.2025).

²Об учреждении высшего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 16 сент. 2022 г., № 311 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238818> (дата обращения: 02.08.2025).

ственными университетами РСФСР, разработанной НКП. Они включали коллективность, организационную целесообразность и компетентность. Ликвидировалась университетская автономия, которая, по мнению большевиков, приводила к передаче управления «профессорской олигархии». Текущее управление жизнью университета планировалось передать в руки коллективов: предметной комиссии, совету факультета, президиуму университета, совету университета, тесно связанных с общим аппаратом советской власти и включавших в свой состав представителей не только профессуры и студенчества, но и «всего заинтересованного в правильном функционировании университета трудового населения» [3, с. 481–485]. В соответствии с положением о высших учебных заведениях, утвержденным СНК РСФСР 3 июля 1922 г., вводилась система руководства вузами, обеспечившая сильное влияние на их деятельность правительственных и партийных органов и допускавшая участие в организации учебного процесса пролетарского студенчества³. К середине 1920-х гг. все вузы функционировали в соответствии с положением 1922 г., которое фактически стало уставом высшей школы и действовало до начала 1930-х гг. [4, с. 8–9].

Отношения с профессорско-преподавательским составом советская власть строила в контексте классовой борьбы. Декрет советского правительства от 1 октября 1918 г. отменил все ученые степени и звания, а кандидаты на замещение кафедр определялись путем публичного всероссийского конкурса⁴. Профессорско-преподавательский состав вузов не устраивал власть в идеологическом плане. В. И. Ленин писал: «...почти пять лет спустя после завоевания политической власти пролетариатом в его, пролетариата, государственных школах и университетах учат (вернее, развращают) молодежь старые буржуазные ученые старому буржуазному хламу» [5, с. 51–52]. Профессура сопротивлялась реформе управления высшей школой. Этот протест власть подавляла, во-первых, через пролетаризацию состава студентов, во-вторых, за счет подготовки новых научных кадров [6, с. 99–100]. Формированием профессорско-преподавательского состава советских вузов ведал НКП [2, с. 477–478]. В 1920-е гг. в вузах занятых научной и преподавательской работой называли научными работниками. В их число входили профессора, которые читали основные учебные кур-

сы; преподаватели, которые вели вспомогательные курсы или работали под руководством профессоров; научные сотрудники, которые помогали профессорам и преподавателям или готовились к самостоятельной учебной и научной деятельности⁵. В 1927 г. правительство БССР утвердило Положение о научных работниках высших учебных заведений и научных учреждений БССР, согласно которому к научным работникам вузов относились профессора, доценты, ассистенты и аспиранты⁶.

Число научных работников определялось штатным расписанием вуза. В 1920-е гг. термин «кафедра» обозначал единицу штатного места профессора, который читал лекционные курсы в рамках научной области, обозначенной в названии кафедры. В 1923 г. в БГУ на кафедре психологии предусматривались одна ставка профессора и одна ставка ассистента, на кафедре педагогики – одна ставка профессора и одна ставка ассистента, а также имелась одна ставка сотрудника кабинета на две кафедры⁷ (рис. 1). Как и в дореволюционный период, кафедра отождествлялась с основными изучаемыми учебными дисциплинами. Для каждого факультета определялись количество и названия кафедр, а также число штатных научных работников. По мере развития факультетов и содержания обучения, открытия новых направлений подготовки менялись перечень кафедр и штат научных сотрудников. На педагогическом факультете (далее – педфак) БГУ в 1928/29 учебном году в штатном расписании значились две общефакультетские кафедры (кафедры педагогики, психологии и педологии) и пять кафедр частных методов преподавания (методик преподавания обществоведения, природоведения, физики, математики, языка и литературы)⁸.

Нововведением во внутренней структуре советских вузов являлись предметные комиссии – организационные ячейки, ведавшие учебно-научной и методической работой. Научные сотрудники объединялись в предметные комиссии для решения вопросов, касавшихся преподавания одной дисциплины или нескольких родственных дисциплин. В состав комиссии избирались и представители студентов в количестве, равном половине состоявших в ней научных работников. Предметная комиссия выбирала членов бюро – председателя, его заместителя и секретаря, которых утверждало правление вуза⁹ (рис. 2).

³Декрет СНК. Положение о высших учебных заведениях. 3.7.1922 г. [Электронный ресурс] // Музей истории российских реформ имени П. А. Столыпина. URL: <http://museumreforms.ru/node/13755> (дата обращения: 23.03.2025).

⁴Декрет СНК о некоторых изменениях в составе и устройстве государственных ученых и высших учебных заведений Российской республики. 1.10.1918 г. [Электронный ресурс] // Там же. URL: <http://museumreforms.ru/node/13755> (дата обращения: 16.07.2025).

⁵Декрет СНК. Положение о высших учебных заведениях. 3.7.1922 г. [Электронный ресурс] // Там же. URL: <http://museumreforms.ru/node/13755> (дата обращения: 23.03.2025).

⁶Об утверждении положения о научных работниках высших учебных заведений и научных учреждений БССР : постановление СНК БССР, 8 июня 1927 г., № 141 // Собр. законов и распоряжений Рабоче-Крестьян. правительства БССР. Отд. I. 1927. № 29. С. 355–362.

⁷Нац. арх. Респ. Беларусь (НАРБ). Ф. 205. Оп. 1. Д. 794. Л. 60.

⁸Там же. Д. 267. Л. 407–409.

⁹Декрет СНК. Положение о высших учебных заведениях. 3.7.1922 г. [Электронный ресурс] // Музей истории российских реформ имени П. А. Столыпина. URL: <http://museumreforms.ru/node/13755> (дата обращения: 23.03.2025).

Рис. 1. Проект штатного расписания БГУ (1923).
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 794. Л. 60

Fig. 1. Draft staffing schedule for the Belarusian
State University (1923).

Source: National Archives of the Republic of Belarus.
Fund 205. Regist. 1. File 794. Sheet 60

Рис. 2. Протокол заседания методико-педагогической
комиссии педфака БГУ от 20 декабря 1923 г.
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 781. Л. 3

Fig. 2. Minutes of the meeting of the methodological
and pedagogical commission of the pedagogical faculty
of the Belarusian State University, 20 December 1923.
Source: National Archives of the Republic of Belarus.
Fund 205. Regist. 1. File 781. Sheet 3

Одной из причин создания предметных комиссий стало стремление парализовать воздействие на учебный процесс так называемой буржуазной профессуры. До революции все профессора являлись членами факультетских собраний, на которых решались учебные и научные вопросы¹⁰. Напротив, в предметных комиссиях буржуазная профессура составляла меньшинство. В них все вопросы решались простым большинством голосов, а постановления комиссии сообщались президиуму факультета и вступали в силу, если в течение недели не были им опротестованы¹¹. Тем самым самостоятельность преподавателей ограничивалась решениями предметных комиссий. Именно предметные комиссии стали первым этапом на пути к созданию кафедр как структурных подразделений советского вуза.

Курс советского правительства на осуществление в стране всеобщего обучения требовал расширения подготовки педагогических кадров. Так, НКП утвердил структуру Единой трудовой школы (ЕТШ) и разработал новые комплексные программы обучения. В феврале 1924 г. состоялась Всероссийская конференция по педагогическому образованию, на которой были рассмотрены вопросы подготовки учителя для советской школы. Эта подготовка должна была осуществляться в педагогических техникумах, где готовили учителей начальной школы – I ступени ЕТШ, и в педагогических вузах – пединститутах и педфаках университетов, где готовили учителей школы II ступени ЕТШ, профтехнических школ, рабфаков, техникумов, советско-партийных школ. На конференции перед педагогическими учебными заведениями поставили три задачи: 1) готовить учителя, «пропитанного идеологией пролетариата», «общественника», участвовавшего в решении «живучих проблем современности». Как следствие, студенты вели политико-просветительскую работу и педагогическую пропаганду среди рабочих и крестьян, проходили практику на заводах и в деревнях; 2) превратить педагогическое учебное заведение в педагогический центр, вокруг которого группируются учителя близлежащих территорий. Соответственно, учебное заведение должно было активно участвовать в пропаганде новых педагогических идей, разработке педагогических проблем, изучении педагогического опыта школ, методическом инструктировании учителей, проведении педагогических конференций и курсов; 3) превратить педагогический вуз в «производственную единицу». Преподаватели и студенты выполняли часть педагогической работы, определенной в производственном плане отдела народного образования губернии и уезда [7, с. 97–100].

¹⁰Общий устав императорских российских университетов 1884 г. [Электронный ресурс] // Музей истории российских реформ имени П. А. Столыпина. URL: <http://museumreforms.ru/node/13676> (дата обращения: 10.10.2025).

¹¹Декрет СНК. Положение о высших учебных заведениях. 3.7.1922 г. [Электронный ресурс] // Там же. URL: <http://museumreforms.ru/node/13755> (дата обращения: 23.03.2025).

Работа педфака БГУ, открывшегося в 1922 г., перестраивалась в соответствии с решениями Всероссийской конференции по педагогическому образованию (рис. 3). Его задачей выступала подготовка преподавателей общеобразовательных школ II центра (5–7 групп) ЕТШ, профтехнических школ, рабфаков, техникумов, советско-партийных школ. Согласно новым учебным планам все студенты педфака получали теоретическую и практическую педагогическую подготовку, изучали педагогическую и экспериментальную психологию, педологию, научные основы методики преподавания, проходи-

ли практику в школе¹². В 1926–1930 гг. психолого-педагогический цикл предметов на социально-историческом, литературно-лингвистическом и природоведческом отделениях педфака составлял 18 %, на физико-математическом отделении педфака – 20 % и включал психологию, педологию, педагогику, частные методики преподавания¹³ (рис. 4). Обучение организовывалось в форме лекций, семинаров, лабораторных и практических занятий¹⁴. Делался акцент на лабораторно-групповой, исследовательский и экскурсионный методы преподавания, метод проектов [8, с. 49–51].



Рис. 3. Здание педфака БГУ (1927).

Источник: [4]

Fig. 3. Pedagogical faculty building of the Belarusian State University (1927).

Source: [4]

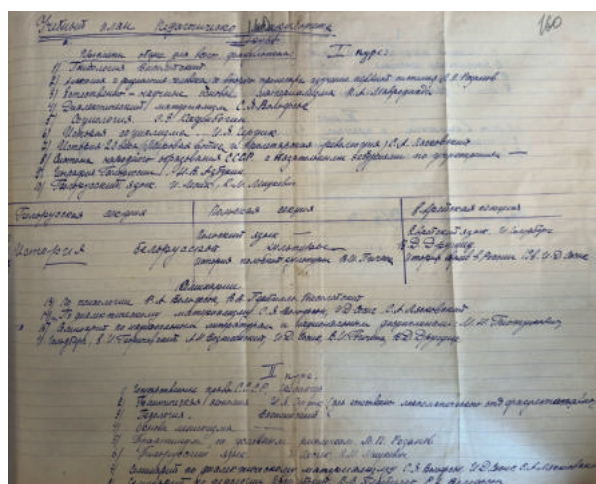


Рис. 4. Учебный план педфака БГУ (1924/25 учебный год).

Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 781. Л. 160

Fig. 4. Curriculum of the pedagogical faculty of the Belarusian State University (1924/25 academic year).

Source: National Archives of the Republic of Belarus.

Fund 205. Registr. 1. File 781. Sheet 160

¹²НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 802. Л. 26–27 ; Агляд выкладання на 1-м курсе педагагічнага факультэту Бел. дз. ун-ту. Мінск : [б. в.], 1926. 66 с. ; Агляд выкладання на педагагічным факультэце Бел. дз. ун-ту. Мінск : [б. в.], 1927. 68 с.

¹³НАРБ. Д. 879. Л. 27.

¹⁴Там же. Д. 795. Л. 4, 6 ; Там же. Д. 802. Л. 28 ; Там же. Д. 819. Л. 10–15 ; Там же. Д. 840. Л. 1–2, 7.

Выполнение установок, сформулированных на Всероссийской конференции по педагогическому образованию, потребовало создания в БГУ предметной комиссии, объединившей преподавателей дисциплин психолого-педагогического цикла. Правление БГУ приняло решение о слиянии философской и методической предметных комиссий в одну методико-педагогическую комиссию и поставило перед ней задачу стать «центром педагогической работы для всей Беларуси»¹⁵. Для этого состав комиссии следовало пополнить квалифицированными специалистами. Осенью 1924 г. к работе на педфаке БГУ приступил профессор по кафедре педологии С. М. Василейский, в 1925 г. – А. А. Гайворовский (в должности ассистента по кафедре педологии)¹⁶. В 1925 г. на должность доцента по кафедре педагогики педфака приняли П. Я. Панкевича и на должность ассистента по кафедре педагогики – С. М. Ривеса¹⁷. Вновь прибывшие вошли в состав методико-педагогической предметной комиссии педфака. Таким образом, процесс формирования состава комиссии завершился в 1925 г. Председателем комиссии до 1927 г. являлся профессор С. М. Василейский, после него эту должность занимал доцент С. М. Ривес (рис. 5–7)¹⁸.

В 1925/26 учебном году в состав методико-педагогической предметной комиссии входили четыре профессора (С. М. Василейский, И. И. Замотин, Д. А. Жаринов, В. Н. Ивановский), три доцента (П. Я. Панкевич, Н. В. Шалауров, А. В. Федюшин) и 12 ассистентов¹⁹. В 1927/28 учебном году в состав данной комиссии входили четыре профессора (С. М. Василейский, И. И. Замотин, Д. А. Жаринов, А. В. Федюшин), шесть доцентов (С. М. Ривес, П. Я. Панкевич, В. Н. Сирочинский, Н. В. Шалауров, А. П. Круталевич, И. И. Гольдберг) и девять ассистентов²⁰. На заседаниях, проходивших один раз в две недели, утверждались учебные программы и тематика дипломных работ по педагогическим дисциплинам, анализировалось проведение педагогической практики, заслушивались отчеты преподавателей об учебной работе, их научные доклады и др.²¹ (рис. 8) Основными направлениями деятельности методико-педагогической комиссии

являлись повышение качества учебно-методической работы на педфаке, подготовка учебной и методической литературы, участие в работе по повышению квалификации педагогических кадров, научно-исследовательская работа.

В повышении качества общепрофессиональной и специальной подготовки студентов большое значение имели учебные пособия, в создании которых принимали участие члены методико-педагогической комиссии. Книга преподавателя психологии профессора В. Н. Ивановского «Методологическое введение в науку и философию» служила учебником для студентов, овладевавших научно-философской культурой, и включала материалы его лекционного курса «Логика и методология наук»²² (рис. 9). Преподаватель педологии и психологии профессор С. М. Василейский подготовил пособие «Основные вопросы педологии в избранных статьях» – своеобразную хрестоматию в помощь студентам педфаков²³. Для студентов педвузов и педтехникумов, учителей предназначалось написанное им же пособие «Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований»²⁴. Преподаватель педагогики доцент П. Я. Панкевич стал автором первого в Беларуси учебного пособия по истории педагогики²⁵. Были изданы учебные пособия по частным методикам преподавания: методике языка и литературы (профессор И. И. Замотин (рис. 10)), методике математики (доцент А. П. Круталевич и ассистент Г. Н. Сагалович), методике физики (доцент Н. В. Шалауров), методике белорусского языка (ассистент В. В. Тепин (рис. 11) и соавторы)²⁶.

Члены методико-педагогической предметной комиссии уделяли много внимания оказанию помощи общеобразовательной школе: готовили учебные пособия, разрабатывали методику преподавания, повышали квалификацию учителей. Большое количество учебных пособий для школы по математике написали доцент А. П. Круталевич и ассистент Г. Н. Сагалович; доцент Н. В. Шалауров (рис. 12) создал учебные пособия по физике.

¹⁵ НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 781. Л. 3 ; Там же. Ф. 205. Оп. 1. Д. 802. Л. 182.

¹⁶ Там же. Д. 819. Л. 10; Ф. 205. Оп. 1 Д. 840. Л. 3.

¹⁷ Там же. Д. 840. Л. 1.

¹⁸ Там же. Л. 1–10; Д. 889. Л. 4.

¹⁹ Там же. Д. 840. Л. 1–10.

²⁰ Там же. Д. 889. Л. 31, 35, 42.

²¹ Там же. Д. 840. Л. 1–10; Д. 865. Л. 1–15; Д. 889. Л. 4–51.

²² Ивановский В. Н. Методологическое введение в науку и философию. Минск : Белтрестпечат, 1923. 239 с.

²³ Основные вопросы педологии в избранных статьях / сост. С. М. Василейский. М. : Ленинград : Гос. изд-во, 1926. 296 с.

²⁴ Василейский С. М. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований : учеб. пособие. Минск : [б. и.], 1927. 306 с.

²⁵ Панкевич П. Я. Гісторыя педагогікі : кароткі нарыс для педфакаў, педтэхнікумаў і школьных працаўнікоў БССР. Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1929. 335 с.

²⁶ Замоцін І. І. Матаэмацічная літаратура ў школьным выкладанні : метадыч. нарысы. Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1927. Вып. 1. 125 с. ; 1928. Вып. 2. 107 с. ; Круталевіч А. Матаэмаціка матэматыкі : падруч. для педтэхнікумаў і дапам. для настаўнікаў. Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1930. 206 с. ; Сагаловіч Г. Матаэмаціка ў комплекснай сістэме выкладання ў школе І канцэнтра. Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1928. 50 с. ; Шалаураў Н. В. Матаэмаціка фізікі : дапам. для студэнтаў педфаку і педін-таў і для выкладчыкаў фізікі. Ч. 1 : Агульныя праблемы арганізацыі заняткаў па фізіцы ў школе. Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1932. 295 с. ; Міцкевіч К., Тэпін В. Матаэмаціка роднай мовы. Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1930. 223 с.



Рис. 5. Профессор Семен Михайлович Василейский
(1888–1961). Фотография. 1920-е гг.
Источник: [9]

Fig. 5. Professor Semyon Mikhailovich Vasileisky
(1888–1961). Photograph. 1920s.
Source: [9]

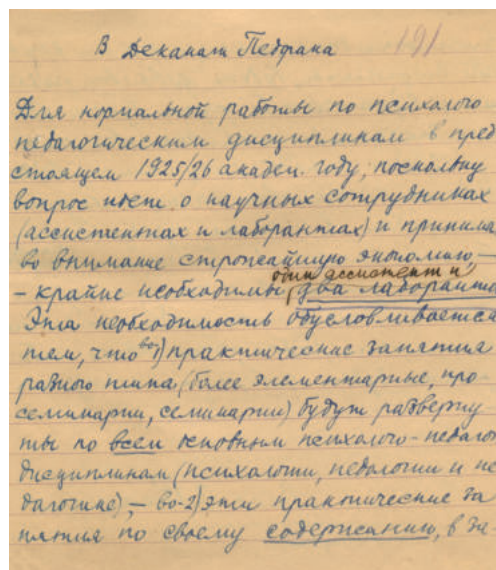


Рис. 6. Докладная записка С. М. Василейского
о расширении штатов научных сотрудников педфака БГУ
в 1925/26 учебном году. С. 1.
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 799. Л. 191

Fig. 6. Report by S. M. Vasileisky on the expansion
of the staff of research staff at the pedagogical faculty of the
Belarusian State University in the 1925/26 academic year. P. 1.
Source: National Archives of the Republic of Belarus.
Fund 205. Regist. 1. File 799. Sheet 191

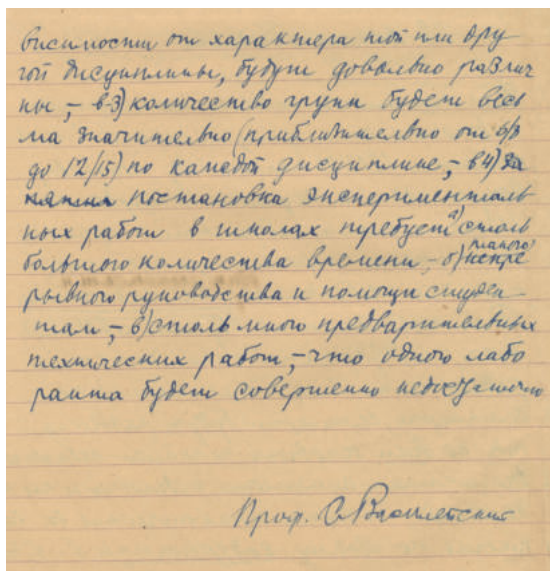


Рис. 7. Докладная записка С. М. Василейского
о расширении штатов научных сотрудников педфака БГУ
в 1925/26 учебном году. С. 2.
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 799. Л. 191 об.

Fig. 7. Report by S. M. Vasileisky on the expansion
of the staff of research staff at the pedagogical faculty of the
Belarusian State University in the 1925/26 academic year. P. 2.
Source: National Archives of the Republic of Belarus.
Fund 205. Regist. 1. File 799. Sheet 191 rev.

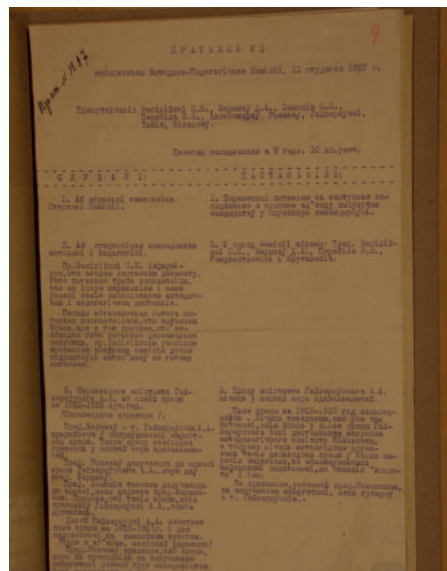


Рис. 8. Протокол заседания методико-педагогической
комиссии БГУ. 13 января 1927 г.
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 865. Л. 19

Fig. 8. Minutes of the meeting of the methodological
and pedagogical commission of the Belarusian
State University. 13 January 1927.
Source: National Archives of the Republic of Belarus.
Fund 205. Regist. 1. File 865. Sheet 19



Рис. 9. Владимир Николаевич Ивановский (1862–1939). Фотография. 1920-е гг.
Источник: <https://mmf.bsu.by/wp-content/uploads/ablameiko/845533.pdf>
Fig. 9. Vladimir Nikolaevich Ivanovsky (1862–1939). Photo. 1920s.
Source: <https://mmf.bsu.by/wp-content/uploads/ablameiko/845533.pdf>



Рис. 10. Профессор Иван Иванович Замотин (1873–1942). Фотография. 1920-е гг.
Источник: <https://mmf.bsu.by/wp-content/uploads/ablameiko/845533.pdf>
Fig. 10. Professor Ivan Ivanovich Zamotin (1873–1942). Photo. 1920s.
Source: <https://mmf.bsu.by/wp-content/uploads/ablameiko/845533.pdf>



Рис. 11. Василий Павлович Тепин (1884–1943). Фотография. 1928.
Источник: [10]
Fig. 11. Vasily Pavlovich Tepin (1884–1943). Photo. 1928.
Source: [10]



Рис. 12. Доцент Александр Прохорович Круталевич (1894–1937). Фотография. 1920-е гг.
Источник: <https://obm.bsu.by/matematiki/krutalevich-aleksandr-prohorovich/>
Fig. 12. Associate Professor Alexander Prokhorovich Krutalevich (1894–1937). Photo. 1920s.
Source: <https://obm.bsu.by/matematiki/krutalevich-aleksandr-prohorovich/>

В освоении новых методов работы в условиях комплексной системы обучения учителям и студентам помогали книги и статьи преподавателя педологии и педагогики доцента С. М. Ривеса. Методическими пособиями для школьных учителей служили статьи преподавателей университета, напечатанные в республиканском журнале «Асвета». В 1924–1928 гг. в нем было опубликовано восемь статей по общим проблемам методической работы и пять статей по методике преподавания обществознания в школе профессора Д. А. Жаринова (рис. 13). В журнале печатались также преподаватели частных методик, как Г. Н. Сагалович (11 статей), Н. В. Шалауров (4 статьи), В. М. Сирочинский (3 статьи), В. В. Тепин (4 статьи), И. И. Замотин (2 статьи), А. В. Федюшин (1 статья) (рис. 14).

Важную роль в повышении квалификации учителей играли всебелорусские научно-педагогические конференции, ежегодно проходившие на базе педфака БГУ (физико-математическая, природоведческая, литературно-лингвистическая, обществоведческая конференции) (рис. 15). Во время конференций преподаватели университета выступали с докладами, организовывались выставки методической литературы, учебных пособий [4, с. 57–58]. В 1926 г. на базе педфака в целях оказания методической помощи открылось Бюро связи с выпускниками [11, с. 20–22].

Преподаватели методико-педагогической комиссии занимались научно-исследовательской работой в рамках педолого-педагогической секции научно-педагогической ассоциации, созданной при НКП БССР. Профессор С. М. Василейский и ассистент А. А. Гайворовский возглавили сравнительное исследование круга представлений ребенка и взрослого, доцент С. М. Ривес изучал социальные представления детей, доцент В. В. Перебилло – асоциальное поведение школьников. В целом члены методико-педагогической комиссии внесли знаковый вклад в развитие психологической и педагогической науки. Профессор С. М. Василейский исследовал вопросы психологии детского мышления. Главным направлением его научной деятельности стала психотехника – отрасль психологии, в рамках которой осуществлялось решение практических вопросов, связанных с психологией труда, профориентацией и профотбором. В 1925–1927 гг. С. М. Василейский возглавлял действовавшую на базе БГУ Центральную психотехническую лабораторию БССР (рис. 16). Основными ее задачами являлись проведение психотехнических исследований, профотбор и профконсультации, разработка и подбор тестов для исследований представителей разных профессиональных групп, составление профессиограмм. Сотрудники лаборатории принимали активное участие в работе Всебелорусской ассоциации научной организации труда [12, с. 20–22]. Кроме этого, лаборатория являлась своего рода центром по снабже-

нию педологических и психотехнических кабинетов белорусских педагогических техникумов необходимыми приборами и тестами [12, с. 125]. Работы по методологии психотехники, методические разработки по анализу полученных результатов психотехнических испытаний, тесты и приборы для исследования С. М. Василейского выдвинули его в ряды ведущих специалистов СССР в области психотехники. Летом 1927 г. С. М. Василейский принял участие в I Всесоюзной конференции по психофизиологии труда и профподбору, а в октябре 1927 г. – в IV Международной конференции по психотехнике и профориентации (Париж). Профессор С. М. Василейский и его ученик А. А. Гайваровский представили научному сообществу разработанный ими сравнительный метод профессиографии [12, с. 28].

После отъезда С. М. Василейского в 1929 г. из Беларуси Центральную психотехническую лабораторию возглавил доцент А. А. Гайворовский (рис. 17). Как педолог, психолог и психотехник, он внес весомый вклад в развитие психологической и педагогической науки в Беларуси. Большинство его книг и статей были посвящены вопросам профориентации и профотбора, а также методам исследования данных проблем. На I Всесоюзном съезде по изучению поведения человека в январе – феврале 1930 г. А. А. Гайворовский выступал дважды (в секции «Социальная психология и изучение поведения» с докладом «Музыка и коллектив» и в секции «Одаренность и профпригодность» с докладом «Основные проблемы методологии и теории теста»). В рамках педологии и психотехники А. А. Гайворовский изучал круг общежизненного и общекультурного опыта детей. На основе результатов исследований он сделал доклад «Круг знаний слов белорусского ребенка», который представил на I Всесоюзном съезде по педологии (декабрь 1927 г. – январь 1928 г.).

Преподаватель педагогики доцент С. М. Ривес, изучавший идеологическое воздействие на детское мировоззрение, провел исследование представлений детей об Октябрьской революции (рис. 18). Было опрошено 1000 учащихся в возрасте от 12 до 15 лет из 30 школ-семилеток Беларуси. По итогам исследования Ривес сделал выводы о степени влияния непосредственного социального окружения на формирование у детей представлений и о необходимости совершенствования их знаний об Октябрьской революции. Он предложил изучать в школе не только статистический, но и фактический материал, позволявший понять причины революционных событий и перспективы развития страны [13]. На I Всесоюзном съезде по педологии С. М. Ривес выступил с докладом «Результаты массового обследования школьной успешности 3 и 4 групп белорусских школ I ступени по методу тестов» [14].



Рис. 13. Профессор Дмитрий Алексеевич Жаринов (1875–1942). Фотография. 1920-е гг.

Источник: <https://mmf.bsu.by/wp-content/uploads/ablameiko/845533.pdf>

Fig. 13. Professor Dmitry Alekseevich Zharinov (1875–1942). Photo. 1920s.

Source: <https://mmf.bsu.by/wp-content/uploads/ablameiko/845533.pdf>



Рис. 14. Профессор Анатолий Владимирович Федюшин (1891–1972). Фотография. 1920-е гг.

Источник: <https://time.bsu.by/ru/bsu-hist/bsu-history/1921-1941/stanovlenie-1926-1929>

Fig. 14. Professor Anatoly Vladimirovich Fedyushin (1891–1972). Photo. 1920s.

Source: <https://time.bsu.by/ru/bsu-hist/bsu-history/1921-1941/stanovlenie-1926-1929>



Рис. 15. I Всебелорусская природоведческая конференция на педфаке БГУ. Фотография. 1926.

Источник: <https://time.bsu.by/ru/museum-bsu/ekspozitsiya/galereya-sozdanie-bgu.html>

Fig. 15. The 1st All-Belarusian natural science conference at the pedagogical faculty of the Belarusian State University. Photo. 1926.

Source: <https://time.bsu.by/ru/museum-bsu/ekspozitsiya/galereya-sozdanie-bgu.html>



Рис. 16. В психотехнической лаборатории БГУ
(второй слева – А. А. Гайворовский, третий слева –
С. М. Василейский). Фотография. 1927.

Источник: <https://time.bsu.by/ru/museum-bsu/ekspozitsiya/galereya-sozdanie-bgu.html>

Fig. 16. In the Belarusian State University psychotechnical
laboratory (second from left – A. A. Gaivorovsky, third
from left – S. M. Vasileisky). Photo. 1927.

Source: <https://time.bsu.by/ru/museum-bsu/ekspozitsiya/galereya-sozdanie-bgu.html>



Рис. 17. Доцент Александр Александрович Гайворовский
(1899–1963). Фотография. 1920-е гг.

Источник: [15]

Fig. 17. Associate professor Alexander Alexandrovich
Gaivorovsky (1899–1963). Photo. 1920s.

Source: [15]



Рис. 18. Доцент Соломон Маркович Ривес
(1892–1953). Фотография. 1930-е гг.

Источник: <https://dates.gnpbu.ru/2-7/Rives/rives.html>

Fig. 18. Associate Professor Solomon Markovich Rives
(1892–1953). Photo. 1930s.

Source: <https://dates.gnpbu.ru/2-7/Rives/rives.html>

Видным деятелем педагогической науки был П. Я. Панкевич – первый в Беларуси доктор педагогических наук (1929), первый директор Научно-исследовательского института педагогики и педологии БССР (1929–1934), академик Белорусской академии наук (1931–1937) [16]. Ряд своих трудов он посвятил научно-теоретическому обоснованию целей, принципов и содержания обучения и воспитания в советской школе на основе марксизма. П. Я. Панкевич изучал педагогические идеи русских революционеров-демократов, марксиста Г. В. Плеханова, деятелей европейского рабочего движения XIX в. [17; 18]. Итогом этой работы стало написание раздела «Основные идеи пролетариата в области воспитания и их исторические корни» для издания «Педагогическая энциклопедия»²⁷.

В сферу научных интересов П. Я. Панкевича входила актуальная в 1920–1930-х гг. проблема политехнического образования, которой он посвятил монографию и ряд статей в педагогических журналах (рис. 19) [19]. Много внимания П. Я. Панкевич уделял и проблемам методики преподавания в советской школе. В сентябре 1927 г. на Первой Всебелорусской конференции обществоведов он выступил с докладом по проблеме изучения обществоведения в советской трудовой школе, в котором высказал свою точку зрения на содержание и принципы построения учебных программ по обществоведению, основные требования к школьному учебнику [20].



Рис. 19. Профессор Павел Яковлевич Панкевич (1895–1938). Фотография. 1920-е гг.
Источник: [21]

Fig. 19. Professor Pavel Yakovlevich Pankevich (1895–1938). Photo. 1920s.
Source: [21]

В 1927 г. П. Я. Панкевич руководил проведением прикладных психолого-педагогических исследований белорусского студенчества. В результате анкетирования 1680 студентов БГУ, Коммунистического университета Белоруссии имени В. И. Ленина и Бело-

русской сельскохозяйственной академии были получены данные о культурном уровне, образе жизни, нравственности и условиях проживания советских студентов. Результаты исследований использовались для совершенствования воспитательной работы в советском вузе [22]. В ноябре этого же года П. Я. Панкевич участвовал в работе Съезда научно-исследовательских ассоциаций при Коммунистической академии в Москве²⁸. Он сотрудничал с Московским институтом методов школьной работы [23]. В январе 1930 г. П. Я. Панкевич участвовал в работе I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека²⁹.

Таким образом, учебно-методическая, общественно-педагогическая и научно-исследовательская деятельность преподавателей, входивших в состав методико-педагогической комиссии педфака БГУ, соответствовала задачам, выдвинутым перед педагогическими учебными заведениями в середине 1920-х гг. Члены методико-педагогической комиссии обеспечивали подготовку учителей для советской школы и повышение их квалификации, вели научно-исследовательскую работу в области педагогики и психологии, одним из главных направлений которой стало теоретическое обоснование путей создания новой социалистической школы и воспитания строителей коммунистического общества.

В конце 1920-х – начале 1930-х гг. по инициативе власти произошли изменения в сети вузов, процессах управления ими и организации учебной работы. Анализ процесса реорганизации внутренней структуры советских вузов в этот период позволяет говорить о постепенном переходе от предметных комиссий к кафедрам. В официальных документах о работе высшей школы термин «кафедра» начинает употребляться в контексте организационной структуры вуза [24, с. 427–433]. В постановлении ЦК ВКП(б) «О преподавании общественных дисциплин в комвузах, вузах, рабфаках и техникумах» от 7 июня 1926 г. указывалось: «В интересах улучшения постановки общественного минимума в специальных вузах произвести объединение преподавания отдельных общественных дисциплин в этих школах в особые обществоведческие кафедры (предметные комиссии)» [25, с. 28–29].

Устав БГУ, утвержденный постановлением правительства БССР 30 января 1929 г., предусматривал создание в университете как предметных комиссий, так и кафедр. На каждом факультете из всех преподаваемых дисциплин выделялись основные дисциплины, которые определяли специализации и квалификации. Все основные дисциплины вместе с относящимися к ним дополнительными дисциплинами и вспомогательными научными учреждениями, в соответствии с постановлением правления БГУ,

²⁷ Панкевич П. Основные идеи пролетариата в области воспитания и их исторические корни // Педагогическая энциклопедия / под. ред. А. Г. Калашникова. М. : Работник просвещения, 1927. Т. 1. С. 439–472.

²⁸ НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 892. Л. 35.

²⁹ Там же. Д. 920. Л. 30.

«составляли кафедру данной науки». Заведовал кафедрой профессор, преподававший основную дисциплину³⁰.

В 1930/31 учебном году в БГУ вместо упраздненных предметных комиссий центром учебно-методической работы стали кафедры. Кафедрой педагогики возглавил профессор, доктор педагогических наук П. Я. Панкевич. Ему поручили совершенствование методической работы на педфаке³¹ [26, с. 55–56].

Сравнительный анализ функций и деятельности предметных комиссий и пришедших им на смену кафедр приводит к выводу о том, что предметные комиссии стали предшественницами кафедр советского и постсоветского времени. Однако существовали и различия между предметными комиссиями и кафедрами. Студенты не входили в состав кафедр и не имели права вмешиваться в административно-учебные распоряжения. Согласно принципу единоначалия заведующий кафедрой лично отвечал за ее деятельность, качество и своевременность подготовки программ, подбор преподавателей и их работу [24, с. 425]. В государственных и партийных документах о высшей школе 1930-х гг. определялись порядок формирования профессорско-преподавательского состава кафедры и основные направления его учебно-методической и научно-исследовательской работы [24, с. 431–432].

Создание в СССР кафедр как структурных подразделений было закреплено в типовых уставах вуза 1934 г. и 1938 г., где обозначались их место во внутренней структуре вуза, кадровый состав и задачи в области учебно-методической и научно-иссле-

тельской деятельности. Кафедра являлась основной учебной единицей, в рамках которой непосредственно осуществлялись учебно-методическая и научно-исследовательская работа по одной или нескольким тесно связанным между собой дисциплинам. Исключалось вмешательство студенческих организаций в административно-учебные распоряжения ректора, деканатов и кафедр³². Кафедры создавались и ликвидировались только по решению Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР. Такой порядок в целом сохранялся до конца советского периода истории.

Судьба созданной в БГУ кафедры педагогики в дальнейшем оказалась связана с реорганизацией системы высшего образования в республике. В соответствии с постановлением правительства БССР «О реорганизации Белорусского государственного университета» от 7 июля 1931 г. на базе педфака был создан Минский высший педагогический институт³³. Кафедры педагогики и педологии в качестве структурных подразделений перешли в состав этого института. В БГУ готовили преподавателей для всех типов средних учебных заведений, младших научных сотрудников и преподавателей для вузов, а также высококвалифицированных научных сотрудников для вузов и научно-исследовательских институтов. Преподавание педагогики и частных методик в университете осуществлялось, но кафедру педагогики в 1932–1941 гг. не создавали, поскольку в БССР не хватало преподавателей, имеющих научные звания и степени по данному научному профилю. Общеуниверситетская кафедра педагогики и психологии открылась в БГУ лишь в 1946 г.

Заключение

Таким образом, структура советского вуза отличалась от структуры дореволюционного университета. Новым учебно-методическим и научным подразделением в 1920-х гг. стали предметные комиссии. В процессе реформирования высшего образования в начале 1930-х гг. функции предметных комиссий начали выполнять кафедры, ставшие основным структурным подразделением вуза, в рамках которого непосредственно осуществлялась учебно-методическая и научно-исследовательская работа по одной или нескольким тесно связанным между собой дисциплинам.

На педфаке БГУ в 1924/25 учебном году была создана методико-педагогическая комиссия, члены которой сосредоточились на совершенствовании

качества учебно-методической работы и развертывании научных исследований в области педагогики и психологии. В результате реорганизации внутренней структуры БГУ в 1930 г. предметные комиссии заменили новыми структурными подразделениями – кафедрами. Функции методико-педагогической комиссии стала выполнять кафедра педагогики, объединившая преподавателей дисциплин педагогического цикла, во главе с заведующим – доктором педагогических наук, профессором П. Я. Панкевичем. Члены методико-педагогической предметной комиссии (сотрудники кафедры педагогики) внесли весомый вклад в теорию и практику педагогической деятельности в Беларуси, в процесс подготовки учителей для системы народного образования.

³⁰Устав Белорусского государственного университета : постановление СНК БССР, 30 янв. 1929 г., № 24 // Собр. законов и распоряжений Рабоче-крестьян. правительства БССР. Отд. I. 1927. № 5. С. 124–128.

³¹НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 935. Л. 32.

³²Типовой устав высшей школы Союза ССР // Собр. законов и распоряжений Рабоче-крестьян. правительства СССР за 1934 г. М. : Упр. делами СНК СССР, 1948. Отд. I. С. 186 ; Типовой устав высшей школы Союза ССР // Собр. постановлений и распоряжений Рабоче-крестьян. правительства СССР за 1938 г. № 29–58. М. : Юрид. изд-во НКЮ СССР, 1938. Отд. I. С. 561.

³³О реорганизации Белорусского государственного университета : постановление СНК БССР, 7 июля 1931 г., № 215 // Собр. законов и распоряжений Рабоче-крестьян. правительства БССР. Отд. I. 1931. № 32. С. 12–13.

Библиографические ссылки

1. Андреев АЮ. *Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы*. Москва: Знак; 2009. 640 с.
2. Покровский МА. *Избранные произведения в четырех книгах. Книга 4, Лекции, статьи, речи*. Бескровный ЛГ, Иванов ЛМ, редакторы. Москва: Мысль; 1967. 592 с.
3. Роговая ЛА, редактор. *Культура, наука и образование. Октябрь 1917–1920 гг. Протоколы и постановления Наркомпроса РСФСР. Книга 3, Январь – декабрь 1920 г.* Москва: Кучково поле; 2016. 760 с. (Архив новейшей истории России. Серия «Публикации». Том XII).
4. Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ул. І. Леніна. *Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт 1921–1927. Да 10-й гадавіны Кастрычнікавай рэвалюцыі. Зборнік артыкулаў*. Мінск: [б. в.]; 1927. 77 с.
5. Ленин ВИ. *Полное собрание сочинений. Том 45, Март 1922 – март 1923*. Москва: Политиздат; 1970. 729 с.
6. Попова НН, редактор. *Одиннадцатый съезд РКП(б). Март – апрель 1922 г. Протоколы*. Москва: Партиздат; 1936. 839 с. (Протоколы съездов и конференций ВКП(б)).
7. Крупская НК. *Педагогические сочинения. Том 3, Обучение и воспитание в школе*. Гончаров НК, редактор. Москва: Академия педагогических наук; 1959. 798 с.
8. Шалаураў Н. Задачы метадыкі ў вучэбнай працы педвузаў. *Асвета*. 1924;3:49–51.
9. Кандыбович ЛА, Стоюхина НЮ. *Психотехники Беларуси: имена и судьбы (20–30 гг. XX ст.)*. Минск: Тесей; 2009. 326 с.
10. Малюгин ОИ, Яновский ОА. Василий Павлович Тепин и его «История Белорусского государственного университета». *Журнал Белорусского государственного университета. История*. 2019;4:82–94. EDN: JAPVLM.
11. Жарынаў Д. Да выпуску студэнтаў пэдфаку Б. дз. у. *Асвета*. 1926;4:160.
12. Кандыбович ЛА, Стоюхина НЮ. *Психотехники Беларуси: имена и судьбы (20–30-е гг. XX ст.)*. Минск: Тесей; 2009. 326 с.
13. Рывес СМ. Беларускія дзеці аб Кастрычніцкай рэвалюцыі і яе заваёвах. *Асвета*. 1927;7:57–82.
14. Бернштейн МС. I педологический съезд. *На путях к новой школе*. 1928;1:37–43.
15. Стоюхина НЮ. Гайворонский Александр Александрович: фотографии. *История российской психологии в лицах*. 2017;3:91–113. EDN: YZGJVV.
16. Ершова ОИ. Павел Яковлевич Панкевич. В: Обламейко СВ, Яновский ОА, редакторы. *Интеллектуальная элита Беларуси. Основоположники белорусской науки и высшего образования (1919–1961)*. Минск: БГУ; 2019. с. 310–322.
17. Панкевич ПЯ. *Мысли Плеханова о воспитании и образовании*. Москва: Работник просвещения; 1926. 76 с.
18. Панкевич ПЯ. *Педагогические идеи Н. А. Добролюбова*. Минск: [б. и.]; 1928. 38 с.
19. Панкевич ПЯ. Политехническая школа в связи с развитием современной крупной индустрии. Минск: [б. и.]; 1928. 189 с.
20. Панкевич ПЯ. Гісторыя і сучаснасць у курсе грамадазнаўства. *Асвета*. 1927;8:32–40.
21. Махнач АС, редактор. *Возвращенные имена: сотрудники АН Беларуси, пострадавшие в период сталинских репрессий*. Минск: Навука і тэхніка; 1992. 120 с.
22. Панкевіч ПЯ. Які ж наш беларускі студэнт? *Асвета*. 1928;4:21–37.
23. Панкевіч ПЯ. Спрэчныя пытанні палітэхнічнага выхавання. *Камуністычнае выхаванне*. 1930;1:33–49.
24. Абакумов АА, Кузин НП, Пузырев ФИ, Литвинов ЛФ, составители. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973*. Москва: Педагогика; 1974. 560 с.
25. Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. *Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Том 4, 1926–1929*. Москва: Политиздат; 1984. 575 с.
26. Ёрадавай камісіі па святкаванні дзесяцігодзя вышэйшай школы ў БССР. *Дзесяць год Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. 1921 – 11/VII – 1931*. Мінск: БАН; 1931. 82 с.

Статья поступила в редколлегию 26.09.2025.
Received by editorial board 26.09.2025.

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПЕЦИАЛИСТА

Г. В. ПАЛЬЧИК¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Обсуждается потенциал педагогической магистратуры как формы подготовки специалистов для формирования профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования. Анализируются теоретико-методологические основы, современные направления, модели и организационно-педагогические условия, необходимые для эффективного развития системы подготовки научно-педагогических кадров в магистратуре. В качестве ключевой методологической основы для подготовки педагогических кадров на уровне углубленного высшего образования рассматривается андрагогический подход.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; магистратура; андрагогический подход; профессорско-преподавательский состав.

ANDRAGOGICAL APPROACH AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A SPECIALIST

H. V. PALCHYK^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Abstract. This article discusses the potential of pedagogical master's programmes as a means of training specialists for the faculty of higher education institutions. It presents an analysis of the theoretical and methodological foundations, current trends, models, and organisational and pedagogical conditions necessary for the effective development of a system for training research and teaching staff in master's programmes. An andragogical approach is considered as a key methodological basis for training teachers at the advanced level of higher education.

Keywords: higher pedagogical education; master's programme; andragogical approach; training specialists.

Введение

Современное педагогическое образование является не просто системой передачи знаний, а многогранным социокультурным феноменом, который оказывает влияние на все сферы общественной

жизни. В условиях стремительных социокультурных изменений и модернизации национальной системы образования возрастает значение качественной подготовки научно-педагогических кадров для

Образец цитирования:

Пальчик ГВ. Андрагогический подход как теоретико-методологическая основа развития педагогического потенциала специалиста. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:17–22.
EDN: CGNVEB

For citation:

Palchyk HV. Andragogical approach as a theoretical and methodological basis for the development of the pedagogical potential of a specialist. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:17–22. Russian.
EDN: CGNVEB

Автор:

Геннадий Владимирович Пальчик – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой педагогики и проблем развития образования.

Author:

Henadzi V. Palchyk, doctor of science (pedagogy), full professor; head of the department of pedagogy and problems of education development.
henadzi.palchyk@gmail.com

учреждений высшего образования. В данном контексте особую роль приобретает углубленное высшее образование (магистратура), которое выступает ключевым механизмом для раскрытия педагогического потенциала личности специалиста, не имеющего базового педагогического образования, но обладающего определенным опытом участия в образовательном процессе, мотивированного на активную научно-педагогическую деятельность и способного пополнить ряды профессорско-преподавательского состава университета.

Целью данной статьи является комплексный анализ теоретико-методологических основ, современных направлений, моделей и организационно-педагогических условий, которые обеспечат эффективное развитие системы подготовки научно-педагогических кадров в магистратуре для их дальнейшей работы в первую очередь в учреждениях высшего образования и (или) продолжения обучения на уровне научно-ориентированного образования (в аспиран-

туре). В ходе исследования определяются ключевые подходы, позволяющие сделать образовательный процесс гибким, индивидуализированным и ориентированным на практические потребности обучающихся, что является неотъемлемым условием для полноценного раскрытия их профессионально-личностного потенциала как педагогов и исследователей.

Педагогический потенциал личности в работе рассматривается как совокупность личностных качеств, способностей и компетенций, позволяющих специалисту эффективно осуществлять педагогическую деятельность. В свою очередь, углубленное высшее образование (вторая ступень высшего образования) понимается как магистерская подготовка, призванная углубить и расширить профессиональные возможности выпускников, которые в ходе написания и защиты магистерской диссертации освоили методологию, логику и технологию проведения научных исследований.

Результаты и их обсуждение

Проектирование системы педагогического образования представляет собой сложный многофакторный процесс, требующий применения глубокого междисциплинарного подхода. Исследование этого процесса необходимо проводить с позиций различных наук, таких как философия, психология, социология образования и собственно педагогика. Такой подход позволяет увидеть процесс подготовки педагогических кадров целостно, упорядочить его компоненты, определить цели, закономерности, принципы, содержание и инструменты, что в конечном счете обеспечивает решение всего комплекса исследовательских задач.

Использование междисциплинарного подхода является не просто академическим требованием, а жизненной необходимостью, продиктованной сложностью современного педагогического труда. Задача раскрытия потенциала личности педагога выходит за рамки формирования узкопрофессиональных навыков. Она затрагивает глубинные психологические аспекты, такие как самоопределение, самореализация, саморазвитие и самосовершенствование [1]. В нее также включены социальные компоненты, например развитие эмпатии и взаимоуважения, а также философские установки, связанные с производством духовности и формированием ценностных ориентаций. Следовательно, методологическая основа подготовки преподавателей-магистров не может быть ограничена одной лишь педагогикой. Она должна органично интегрировать подходы из области психологии для понимания процессов самопознания и самовоздействия, подходы из области социологии для осознания социальной роли педагога и его влияния на общественную среду, а также подходы

из области философии для формирования этических и жизненных ценностей. Только такой комплексный подход позволяет подготовить педагога, способного не только эффективно обучать, но и формировать личность в динамично меняющемся мире.

Ключевым методологическим основанием для подготовки педагогических кадров на второй ступени высшего образования, с нашей точки зрения, может служить андрагогический подход [2]. Андрагогика, как отрасль педагогической науки, изучает закономерности обучения взрослых людей, обладающих жизненным, профессиональным опытом и уже сложившимися личностными установками. Обучение взрослых требует принципиально иной организации образовательного процесса по сравнению с обучением детей.

Образовательный процесс в магистратуре может быть построен на основе следующих принципов андрагогики:

1) принципа приоритета самостоятельности, позволяющего обучающимся активно участвовать не только в планировании, реализации и оценке своего образовательного процесса, но и в подготовке и проведении диссертационного исследования;

2) принципа опоры на жизненный, социальный и профессиональный опыт магистранта, предполагающего осуществление рефлексии и оценки путей его дальнейшего роста как педагога в сфере профессиональной деятельности;

3) принципа контекстности, ориентированного на реализацию стратегических и тактических целей обучающихся в системе непрерывного образования, которые связаны с перспективой научно-педагогической деятельности;

4) принципа элективности, обеспечивающего обучающимся определенную свободу выбора в определении целей, содержания, форм и методов обучения и свободу проведения диссертационного исследования;

5) принципа совместной деятельности магистранта с преподавателями и другими обучающимися не только в рамках проведения учебных занятий, но и на всех этапах подготовки диссертации.

В данном случае андрагогический подход трансформирует традиционную иерархию преподаватель – обучающийся в как минимум равноправные взаимоотношения между научным руководителем и магистрантом с приоритетом роли самого магистранта как основного организатора собственного процесса обучения и подготовки диссертации, что влечет за собой смену роли преподавателя в маги-

стратуре: из транслятора знаний он превращается в наставника, фасилитатора и тьютора. Поскольку магистранты обладают уже сформированной профессиональной идентичностью и опытом, преподаватель должен создавать такие условия, при которых их багаж знаний и практических навыков будет не просто учитываться, а использоваться как ценный образовательный ресурс. Это обстоятельство требует от преподавателей, работающих с магистрантами, наличия таких компетенций, как умение вести групповые дискуссии, организовывать проектную работу и разрабатывать индивидуальные учебные траектории.

В таблице представлены ключевые принципы андрагогики и продемонстрирована их практическая реализация на уровне углубленного высшего образования.

**Ключевые принципы андрагогики и их реализация
в процессе подготовки магистрантов**

**Key principles of andragogy and their implementation in the process
of training master's students**

Принципы	Сущность	Реализация в образовательном процессе магистратуры
Принцип приоритета самостоятельности	Самостоятельная работа является основным видом учебной деятельности магистрантов	Разработка индивидуальных исследовательских проектов, самостоятельное изучение модулей, ориентированных на практическое применение результатов исследования
Принцип опоры на опыт	Жизненный, социальный и профессиональный опыт обучающегося используется как источник обучения	Использование кейсов из реальной педагогической практики, проведение дискуссий и семинаров, основанных на профессиональном опыте магистрантов
Принцип контекстности	Обучение соответствует жизненно важным для обучающегося целям, оно ориентировано на профессиональную деятельность	Ориентация на практические задачи, которые магистранты могут применять в своей текущей или будущей работе, например разработка авторских учебных программ, электронных учебно-методических комплексов, конкретных занятий, дидактического материала
Принцип элективности	Предоставление свободы выбора в определении цели, содержания, методов и средств обучения	Выбор профиля или специализированных модулей в рамках программы, например модулей по менеджменту или инклюзии
Принцип совместной деятельности	Совместное с преподавателем и другими обучающимися планирование, а также реализация и оценка процесса обучения	Проведение групповых тренингов, мастер-классов и семинаров, поощрение обмена опытом между студентами

Процесс развития профессионально-личностного потенциала педагога не является одномоментным актом. Он представляет собой непрерывный многостадийный процесс, который включает самоопределение, самореализацию, саморазвитие и самосовершенствование. На этапе самоопределения личность выбирает профессию и определяет цели ее освоения, на этапе самореализации – применяет полученные в процессе овладения профессией умения и компетенции, на этапе саморазвития – осознает необходимость дальнейшего социально-профессионального и индивидуально-личностного

роста, на этапе самосовершенствования – достигает высокого уровня педагогического мастерства через личностные и психологические изменения.

Развитие личности в этом процессе происходит через различные формы и методы самообразования и самовоспитания, такие как самопознание, самопрограммирование, самовоздействие, самокритика, самовнушение и эмоционально-мыслительный перенос в положение другого человека. В контексте магистерской подготовки цель заключается в том, чтобы запустить и поддержать эти процессы саморазвития, сделать их неизменной ценностью для

личности. Углубленное высшее образование должно не просто сформировать набор компетенций, а вооружить магистранта инструментами и подходами, которые позволят ему самостоятельно непрерывно совершенствоваться на протяжении всей карьеры, что полностью соответствует современным требованиям к преподавателю как субъекту, готовому к постоянному обучению и самообразованию [3].

Система магистерской подготовки педагогов должна быть вариативной и разноуровневой, она должна предлагать разные модели обучения в зависимости от образовательных потребностей и исходного бэкграунда абитуриентов. Можно выделить две основные модели обучения в магистратуре:

1) традиционную (последовательную) модель. Она предназначена для выпускников бакалавриата по педагогическому направлению. Магистратура в этом случае выступает как вторая ступень, углубляющая и совершенствующая уже имеющиеся знания и профессиональные навыки. Большинство классических и педагогических университетов предлагают широкий выбор подобных программ, часто с большим количеством бюджетных мест;

2) модель профессиональной педагогической переподготовки. Эта модель ориентирована на лиц с непедагогическим высшим образованием, которые стремятся сменить профессию и стать преподавателем учреждения высшего образования или учреждения, реализующего программы дополнительного образования взрослых. Углубленное высшее образование позволяет таким обучающимся получить степень магистра и первоначальную педагогическую сертификацию. Содержание и технологии второй ступени высшего образования разработаны таким образом, чтобы помочь студентам получить педагогическую квалификацию в сфере их профессиональной деятельности путем овладения соответствующими педагогическими компетенциями, необходимыми для преподавания в условиях развития информационно-образовательной среды.

Данные модели подготовки являются прямым ответом на андрагогический принцип элективности. Бакалавры педагогики нуждаются в углублении и специализации, в то время как специалистам с непедагогическим образованием для полноценного вхождения в педагогическую профессию необходима дополнительная сертификация. Существование различных моделей подготовки не только способствует привлечению более широкого контингента обучающихся, но и создает условия для удовлетворения их специфических образовательных потребностей, что в конечном счете повышает востребованность программы, популяризирует магистратуру как возможность формирования и профессионального становления профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования.

Организация содержания магистерских программ в виде модулей является практическим механизмом

реализации андрагогических принципов элективности и индивидуализации. Жесткий линейный учебный план не соответствует потребностям взрослых обучающихся, которые, согласно принципам андрагогики, должны иметь возможность создавать индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели. Модульная структура, напротив, позволяет гибко комбинировать курсы и модули в зависимости от интересов и карьерных целей магистранта. Содержание модулей направлено на развитие актуальных компетенций, навыков осуществления научно-исследовательской и проектной деятельности, а также умений в области образовательного менеджмента (управление качеством образовательных программ, разработка и внедрение инноваций в различные области образования и др.), инклюзивного образования (педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями, инклюзивный туризм и др.).

Такая организация содержательно-технологической подготовки педагогических кадров на уровне углубленного высшего образования позволяет системе быть адаптивной и быстро отвечать на меняющиеся запросы рынка труда. Например, будущий администратор может выбрать модули по менеджменту, а педагог, планирующий работать с особыми детьми, – модули по инклюзии, что делает программу не только привлекательной, но и более эффективной с точки зрения подготовки востребованных специалистов.

Эффективное раскрытие педагогического потенциала магистрантов требует создания определенных организационно-педагогических условий в образовательной среде, которая обеспечивает не только усвоение учебных дисциплин учебного плана, но и проведение научных исследований в рамках темы диссертации. Для создания этих условий используются следующие основные тактики:

1) применение активных и интерактивных методов обучения. Исследования показывают, что такие методы, как семинары-тренинги, практикумы и мастер-классы, являются наиболее эффективными для взрослых обучающихся, в то время как традиционные лекции – наименее востребованными. Эти методы позволяют немедленно применять полученные знания на практике, что соответствует принципу актуализации результатов обучения;

2) развитие эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект рассматривается как мощный инструмент для раскрытия личностного педагогического потенциала, поскольку он позволяет соединить рациональное и эмоциональное. Работа над его развитием может стать одним из ключевых элементов магистерской программы;

3) наставничество и поддержка. Механизм наставничества в проектной и научно-исследовательской деятельности является важным условием для

повышения мотивации и самостимулирования обучающихся (в частности, финансовая поддержка в виде стипендии магистрантов, выбравших дневную форму обучения).

Выбор организационных условий и механизмов для второй ступени высшего образования является прямым следствием особенностей целевой аудитории магистрантов [4]. Взрослый обучающийся, как правило, уже работает или планирует работать по специальности. Ему неинтересны абстрактные знания. Он заинтересован в изучении предметов, которые имеют непосредственное отношение к его профессиональной деятельности. Методы, основанные на практике (тренинги, мастер-классы и др.), удовлетворяют эту потребность в полной мере в отличие от традиционных форм обучения. Таким образом, выбор форм, методов и технологий, применяемых на уровне углубленного высшего образования, напрямую зависит от специфики взрослого обучающегося.

Для управления процессом развития педагогического потенциала специалиста необходимо наличие четко сформулированных критериев и показателей эффективности системы подготовки магистрантов. Выделяются следующие основные критерии такой эффективности:

1) профессиональный критерий. Он позволяет оценить владение предметными знаниями, методами преподавания, ориентацию в современных исследованиях, способность к конструктивному решению проблем и креативность, коммуникативные, педагогические и организаторские склонности, а также степень развития личностно-деловых качеств;

2) психологический критерий. Он дает возможность оценить развитие личности магистранта, включая его способность к самооцениванию, организации процесса самообразования, познавательные, коммуникативные, эмпатические и творческие способности.

Наличие доступного инструментария для диагностики педагогического потенциала специалиста позволяет не просто раскрывать потенциал, а управ-

лять этим процессом, предоставлять обучающемуся объективную обратную связь. Это обстоятельство превращает процесс обучения из интуитивного в управляемый и измеряемый.

Для всесторонней оценки эффективности системы подготовки необходимо сочетать как объективные, так и субъективные критерии. Традиционные критерии мониторинга эффективности образовательной подготовки включают востребованность программы, ресурсное обеспечение, контроль качества, контингент обучающихся и трудоустройство выпускников. Эти показатели позволяют проводить ранжирование программ и выявлять отставания, требующие административных мер. Однако поскольку одной из ключевых целей программы является раскрытие потенциала личности, не менее важным становится мнение самих магистрантов. Исследование, проведенное на кафедре педагогики и проблем развития образования БГУ, показало, что магистранты положительно оценивают влияние обучения на их профессиональные и личностные качества. Оно подтверждает, что программы, ориентированные на развитие потенциала, достигают своей цели. Таким образом, для получения информации об эффективности освоения программ на уровне углубленного высшего образования необходимо дополнять объективные метрики (результаты зачетно-экзаменационной сессии) субъективной оценкой удовлетворенности обучающихся, выявляемой с помощью специальных опросов, например опросов, направленных на оценку качества преподаваемой дисциплины. В то же время исследования, проведенные российскими учеными, дают основания предполагать, что современным российским магистрантам необходимо время на осмысление стратегии и перерыв для принятия решения о том, по какому направлению нужно учиться дальше; расширение меню навыков и компетенций; практико-ориентированные программы обучения с возможностью быстрого выхода на рынок труда с более высокой стартовой позицией и заработной платой» [5, с. 28].

Заключение

Анализ теоретико-методологических основ развития системы подготовки педагогических кадров на уровне углубленного высшего образования показывает, что для эффективного раскрытия потенциала личности бакалавра или специалиста как педагога в сфере его профессиональной деятельности необходимо применение следующих мер:

1) переход к андрагогической модели обучения. Он предполагает смещение акцента с традиционного преподавания на самостоятельную и совместную деятельность обучающихся, активное использование

их профессионального опыта и индивидуализацию образовательных траекторий;

2) внедрение вариативных и модульных программ. Существование различных моделей подготовки (традиционная и профессиональной переподготовка) и гибкой модульной структуры позволяет адаптировать образовательный процесс к потребностям абитуриентов с разным образовательным бэкграундом и карьерными целями;

3) ориентация на активные и интерактивные методы обучения. Применение семинаров-тренингов,

мастер-классов, проектной деятельности и наставничества в большей степени соответствует особенностям магистрантов и способствует немедленной актуализации полученных знаний;

4) использование комплексных критериев для оценки эффективности освоения содержания углубленного высшего образования. Для полноценной оценки результатов обучения необходимо сочетать традиционные объективные показатели (академическая успеваемость, востребованность на рынке

труда, трудоустройство) с субъективными критериями, основанными на мнении и самооценке магистрантов.

Дальнейшие исследования должны быть сосредоточены на глубоком изучении долгосрочного влияния андрагогического подхода на профессиональное развитие выпускников, их успехи в реальной педагогической практике и способность к непрерывному самосовершенствованию в условиях постоянно меняющейся образовательной среды.

Библиографические ссылки

1. Ведерникова ЛВ. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2015;5:75–78.
2. Камка СВ, Николенко ОИ. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов. *Педагогическое образование в России*. 2021;3:136–143. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_03_15.
3. Пальчик ГВ, Якубель ГИ, Канашевич ТН. Подготовка педагогических кадров для учреждений высшего образования при реализации образовательной программы магистратуры. *Университетский педагогический журнал*. 2023;1:18–24. EDN: HEOSTG.
4. Бакина ЮА, Ахметова НА, Смирнова ГМ, Исмаков БС. Организационно-педагогические условия формирования готовности магистрантов. *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. 2024;1:5–14. DOI: 10.25587/2587-5604-2024-1-5-14.
5. Гармонова АВ, Щеглова ДВ. *Образовательные стратегии и профессиональные ориентиры современных российских магистрантов*. Москва: Высшая школа экономики; 2020. 36 с.

Статья поступила в редакцию 10.10.2025.
Received by editorial board 10.10.2025.

ПРОПЕДЕВТИКА ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ ПОДГОТОВКИ ДИССЕРТАЦИИ КАК ФАКТОР ЕЕ УСПЕШНОЙ ЗАЩИТЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПЕРТИЗЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ 2021–2025 гг.)

И. А. ФУРСА¹⁾

¹⁾Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь,
пр. Независимости, 66, 220072, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Обсуждаются возможности и перспективы обновления контингента исследователей, имеющих ученые степени в области педагогических наук. Рассматриваются тенденции развития отрасли педагогических наук в период с 2021 по 2025 г. Отмечается, что в этот период профессиональную карьеру ученого выбирали меньшее число исследователей, чем в прошлые годы. В то же время доля защит диссертаций, по результатам которых ученая степень не была присуждена, остается стабильной. Обосновывается значимость и проводится анализ причин принятия отрицательных решений по педагогическим диссертациям, учет которых аспирантами и их научными руководителями может способствовать перспективному снижению данного показателя.

Ключевые слова: диссертация; причины принятия отрицательных решений по диссертациям; научные работники высшей квалификации; экспертиза диссертации; педагогические науки.

PROPEDEUTICS OF PROBLEMATIC ISSUES IN DISSERTATION PREPARATION AS A FACTOR IN ITS SUCCESSFUL DEFENSE (BASED ON THE STUDY OF PEDAGOGICAL DISSERTATIONS 2021–2025)

I. A. FURSA^a

^aHigher Attestation Commission of the Republic of Belarus,
66 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220072, Belarus

Abstract. This article discusses the possibilities and prospects for renewing the pool of researchers holding academic degrees in pedagogical sciences. Development trends in the pedagogical field of science from 2021 to 2025 are examined. It is noted that during this period, fewer researchers are choosing a professional career as an academic than in previous years. Meanwhile, the proportion of dissertation defenses that do not result in an academic degree remains stable. The significance of negative decisions on pedagogical dissertations is substantiated and the reasons for these decisions are analyzed. Taking these into account by graduate students and their supervisors could contribute to a long-term reduction in this indicator.

Keywords: dissertation; reasons for negative decisions on dissertations; highly qualified researchers; expert evaluation of dissertations; pedagogical sciences.

Образец цитирования:

Фурса ИА. Пропедевтика проблемных вопросов подготовки диссертации как фактор ее успешной защиты (на материале экспертизы педагогических диссертаций 2021–2025 гг.). *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:23–29. EDN: BELJNG

For citation:

Fursa IA. Propedeutics of problematic issues in dissertation preparation as a factor in its successful defense (based on the study of pedagogical dissertations 2021–2025). *University Pedagogical Journal*. 2025;2:23–29. Russian. EDN: BELJNG

Автор:

Ирина Анатольевна Фурса – кандидат философских наук; консультант управления аттестационной работы.

Author:

Iryna A. Fursa, PhD (philosophy); consultant at the attestation department.
fursa-irina@yandex.ru
<http://orcid.org/0000-0002-2920-9196>

Введение

В последние годы отмечается устойчивое снижение притока научных работников высшей квалификации в белорусскую науку [1, с. 112]. Эта же неблагоприятная тенденция характерна и для педагогической отрасли. Если в 2012–2022 гг. мы фиксировали ежегодное пополнение педагогического научного сообщества Республики Беларусь в среднем на 23 молодых исследователя [2], то в 2021–2025 гг. среднее значение присуждений ученой степени в области педагогических наук в год составило 18,9. Такие малые показатели (ср.: ежегодный приток ученых-педагогов в российскую науку и образовательную практику составляет около 1000 специалистов [3]) возводят каждый факт неуспешной защиты диссертации в статус события. Здесь следует также учесть, что путь в науку довольно долгий. Период между окончанием аспирантуры (соискательства) и получением ученой степени в 2021–2025 гг. в среднем составил 4 года при широком разбросе значений от 0 (в исследуемый временной интервал 7 аспирантов защитили диссертацию в срок до окончания обучения) до 15 лет.

Проблемы воспроизводства научных кадров и факторов, сдерживающих развитие науки, широко обсуждаются в научной литературе [1; 4–6]. Группа исследователей из Института образования Национального

исследовательского университета «Высшая школа экономики» выявила следующие главные барьеры, препятствующие защите диссертации в срок российскими аспирантами: финансовые барьеры, академические барьеры, организационные трудности, трудности во взаимодействии с научным руководителем и проблемы личного характера [7]. В данном исследовании отмечена любопытная тенденция к массовости в развитии института аспирантуры в мире [7, с. 4]. В Республике Беларусь с учетом неуклонного снижения показателей приема в аспирантуру¹ скорее можно прогнозировать элитарность аспирантуры. Этот вывод снова обращает наше внимание на индивидуальный подход к решению проблемы притока молодежи в отрасль педагогических наук. Фокус обсуждения смещается с количественных показателей в сторону качества исследований (совокупность мер, направленных на улучшение содержания и представления диссертации с точки зрения условного нормативного идеала, способствует минимизации отрицательных результатов в экспертизе квалификационной научной работы). Такие точечные меры раскрывают макроэффект микрособытий [8, с. 30].

Материалы и методы исследования

Цель работы – обсуждение проблем и перспектив развития научно-педагогических кадров высшей квалификации в Республике Беларусь; систематизация причин принятия отрицательных решений по педагогическим диссертациям. Предполагается, что полученные результаты могут быть использованы для проведения превентивных мероприятий и будут учитываться в работе аспирантов, научных руководителей, организаторов науки в целях повышения эффективности подготовки и представления

к защите диссертационных исследований, что будет способствовать росту количественно-качественных показателей деятельности аспирантур по педагогическим специальностям.

Материалами настоящего исследования выступили статические данные о защите педагогических диссертаций в Республике Беларусь в период с 2021 по 2025 г. Использованы общелогические методы исследования, анализ и интерпретация статистических данных, контент-анализ документов.

Результаты и их обсуждение

Динамика и основные тенденции обновления научных кадров в области педагогики. Темп обновления контингента исследователей, имеющих ученую степень по педагогическим специальностям, за последние 5 лет (2021–2025) в сравнении с предыдущим аналогичным периодом (2016–2020) снизился на 15 %. Падение показателя защит педагогических диссертаций менее критично на фоне общего снижения притока новых научных кадров по всем отраслям науки. На рис. 1 показано распределение по годам утвержденных педагогических диссертаций² в пери-

од с 2016 по 2025 г.³ Позитивной выглядит некоторая стабильность в приросте докторского корпуса.

Количество отклоненных диссертаций на разных этапах их экспертизы в сопоставляемые периоды существенно не отличается (в 2016–2020 гг. – 12 диссертаций, в 2021–2025 гг. – 14 диссертаций). Однако в исследуемый период по сравнению с базовым с учетом нисходящего тренда в количестве защит педагогических диссертаций выявляется иная пропорция. В итоге если в 2016–2020 гг. отклонялась каждая девятая диссертация, то в 2021–2025 гг. – каждая

¹Образование в Республике Беларусь // Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. Минск : Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2024. С. 32.

²Под утвержденными диссертациями понимаются квалификационные научные работы, успешно защищенные в советах по защите диссертаций, положительные решения которых в отношении этих диссертаций подтверждены профильным экспертным советом ВАК и утверждены Президиумом ВАК.

³Здесь и далее статистика по аналогичным показателям за период до 2016 г. взята из источника [9].

седьмая диссертация. Иными словами, наблюдается стабильный показатель подготовки диссертаций ниже нормативно установленного квалификацион-

ного уровня на фоне снижения общего количества диссертационных защит по педагогическим специальностям.



Рис. 1. Количество утвержденных педагогических диссертаций в период с 2016 по 2025 г. (за 2025 г. дан перспективный показатель по состоянию на 01.11.2025)

Fig. 1. Number of approved pedagogical dissertations in the period from 2016 to 2025 (for 2025, the projected figure is as of 01.11.2025)



Рис. 2. Количество утвержденных диссертаций по педагогическим специальностям в период с 2021 по 2025 г.

Fig. 2. Number of approved dissertations in pedagogical specialties in the period from 2021 to 2025

Анализ всех неблагоприятных случаев экспертизы диссертаций по инициаторам принятия итогового решения показывает, что в исследуемый период в сравнении с базовым отмечается рост случаев отклонений диссертаций советами по защите диссертаций (в 2016–2020 гг. – 1 случай, в 2021–2025 гг. – 3 случая), увеличение количества диссертаций, снятых соискателями с рассмотрения в Высшей аттестационной комиссии (ВАК) для доработки, вдвое (в 2016–2020 гг. – 4 диссертации, в 2021–2025 гг. – 8 диссертаций), и, со-

ответственно, уменьшение количества неутвержденных ВАК диссертаций. Статистика отклонений Президиумом ВАК диссертаций в связи с выявленными фактами присвоения авторства (плагиат), фальсификации либо подлога материалов, включенных в диссертацию или аттестационное дело, осталась без изменений. Иными словами, ответственность за некачественно подготовленные диссертации несколько сместилась на советы по защите диссертаций и самих диссертантов. Следует признать

это благоприятной тенденцией, поскольку сокращается время представления отклоненных диссертаций к их повторной защите после необходимой доработки.

В разрезе научных специальностей⁴ (см. рис. 2) основной массив педагогических диссертаций в исследуемый период, как и в базовый период, приходился на специальности «теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» и «теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»: почти половина диссертаций защищена по наиболее актуальным темам в рамках этих специальностей. В целом для всех специальностей характерен дефицит докторского корпуса. Однако в области спортивной педагогики ситуация наиболее критичная: в 2021–2025 гг., так же как и в предыдущие три 5-летних периода, не было присуждено ни одной ученой степени доктора наук по специальности «теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры».

В изучаемый период в сравнении с аналогичным предыдущим отмечается небольшой рост исследовательского интереса молодых ученых к специальности «теория и методика профессионального образования», тогда как количество представляемых к защите диссертаций по специальности «общая педагогика, история педагогики и образования», наоборот, значительно снизилось (на 40 %). Замедление темпов прироста научных кадров отмечено среди специалистов в области теории, методики и организации социально-культурной деятельности.

Настоящим прорывом для отечественной педагогики стали защиты докторских диссертаций по специальности «коррекционная педагогика» (С. Н. Феклистова, О. С. Хруль, Е. А. Лемех), что следует признать несомненным успехом белорусской научной школы в этой области. Зоной особого внимания по-прежнему остается развитие теории и методики математических и естественно-научных дисциплин, где количество защит диссертаций остается ниже пороговых значений, необходимых для воспроизводства научных кадров и обеспечения потребностей учреждений образования и научных структур в высококвалифицированных специалистах.

Описанная ситуация развития педагогических наук заставляет обратить особое внимание на поиск резервных возможностей как минимум для замедления пессимистических тенденций, которое возможно, с одной стороны, за счет роста количества защит и, с другой стороны, за счет уменьшения случаев отклонения диссертаций по итогам их экспертизы.

Причины принятия отрицательных решений по педагогическим диссертациям. Следует указать на два момента: во-первых, для отклонения диссертации всегда есть причина, и это очень веская причина, и, во-вторых, причины часто повторяются, т. е. можно выделить типичные причины. Они описаны в научной литературе, в том числе на примере педагогических диссертаций [10], однако наибольшую пользу будет иметь анализ ситуации в белорусской науке.

Следует обратить внимание на причины принятия отрицательных решений по диссертациям на разных этапах их экспертизы. Нормативно закреплены три этапа экспертизы диссертаций. Первый этап – предварительная экспертиза по месту выполнения научной работы – несомненно, самый важный этап научной экспертизы диссертации: от качества ее проведения зависит успех дальнейшего продвижения. Основным этапом научной инициации принято считать защиту диссертации в совете по защите диссертаций. Заключительная экспертиза диссертации осуществляется в профильном экспертном совете и Президиуме ВАК.

Под отрицательными решениями по диссертациям будем понимать документально зафиксированные результаты компетентного коллегиального обсуждения качества выполнения квалификационных научных работ, вследствие которых становится невозможным переход к экспертизе на более высоком этапе. Анализ подверглись документы, обосновывающие отрицательные решения на этапах экспертизы в советах по защите диссертаций по педагогическим специальностям и в аттестационных структурах ВАК, т. е. этап предварительной экспертизы был исключен из анализа. Таким образом, выборочную совокупность составили решения по педагогическим диссертациям, которые были отклонены советами по защите диссертаций на этапе первичной экспертизы либо по итогам защиты диссертации, сняты с рассмотрения после отрицательных отзывов в экспертном совете или не утверждены Президиумом ВАК. Всего с помощью контент-анализа было проанализировано 30 таких событий, состоявшихся в 2016–2025 гг.

Если расположить причины принятия отрицательных решений по диссертациям в каждом из 30 изученных случаев в порядке частотности их упоминания в документах, обосновывающих эти решения, то получится своего рода рейтинг, отражающий типичные причины принятия отрицательных решений по диссертациям. При этом учитывались все аргументы для принятия таких решений, а не определялась главная причина. В большинстве случаев это сделать невозможно, так как на отрицательный результат «работает» сумма недостатков работы.

⁴Об установлении номенклатуры специальностей научных работников : постановление Высш. аттестац. комиссии Респ. Беларусь, 1 июля 2019 г., № 1 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=T21904284> (дата обращения: 05.09.2025).

Первое место в данном рейтинге делят сразу две причины такого рода – ошибки в организации и проведении эмпирического исследования и невысокий уровень проработки теоретической части исследования (в 47 % случаев изученные документы содержали одну из причин либо обе). Почти каждый второй молодой исследователь, столкнувшийся с отрицательным решением по выполненной им диссертации, испытывал сложности с проведением либо теоретического, либо эмпирического этапа исследования (а в ряде случаев отмечены критичные недостатки сразу и в обеих частях диссертации).

К группе причин, связанных с невысоким уровнем проработки теоретической части исследования, относятся следующие позиции:

1) ошибочная фактология, искажение историко-педагогических фактов;

2) небрежность в работе с литературой (некорректное использование и цитирование библиографических источников в диссертационной работе либо включение в библиографический список литературы, которая не соотносится с предметом исследования);

3) размытость понятийного аппарата исследования, которая свидетельствует о недостаточном уровне освоения соискателем ученой степени базовой научной терминологии, принятой в педагогической науке;

4) отсутствие анализа имеющегося научного опыта (поверхностный обзор научной литературы (аналитическая работа подменена перечислением фамилий авторов научных работ в конкретной области) либо выполнение теоретической части исследования без опоры на современные подходы к анализу проблемы исследования (описаны лишь классические и хорошо изученные источники) и актуальные зарубежные работы);

5) отсутствие анализа имеющейся образовательной практики (представлен материал, не отражающий состояние образования в стране и уровень развития педагогической работы, при декларировании кризиса в образовании).

Имеет смысл сделать особый акцент на этом блоке аргументов, использованных для принятия отрицательных решений по диссертациям, поскольку квалифицированная работа с понятиями, научными источниками и качественная подготовка аналитических текстов являются ключевыми навыками ученого-гуманитария. В связи с этим значительная доля диссертантов, не овладевших названными компетенциями, – сигнал для системы подготовки научных кадров.

В организации и проведении эмпирического исследования допускались следующие ошибки:

1) отсутствие организационной схемы исследования или нечеткость структуры экспериментального плана (не описан объем выборки, не дана социально-педагогическая характеристика испытуемых; неясно описаны этапы исследования и конкретная

работа на каждом из них, в частности, отсутствует четкая программа реализации формирующего эксперимента, его организационные и временные параметры; неясно, как фиксируется изменение показателей, отсутствует описание порядка проведения измерений в контрольной и экспериментальной группах; не даны критерии и показатели оценки ожидаемых результатов экспериментальной работы);

2) ошибки в организации экспериментальной работы и представлении результатов, среди которых встречались недостаточная длительность эксперимента, необоснованный выбор параметров диагностики, нерепрезентативная выборка; ошибки в составлении опросных листов, несогласованность в описании результатов эксперимента (разные данные на разных страницах диссертации), отсутствие протоколов наблюдений, применение инструментария, не соответствующего возрастным особенностям испытуемых;

3) ошибки применения статистического метода, а именно необоснованность выбора статистического критерия, ошибки в применении методов статистики, презентация экспериментальных данных без их интерпретации, несоблюдение базовых условий применения статистических методов, необходимых для установления достоверных различий в значениях признаков.

Перечисленные позиции представляют особую важность в оценке диссертаций, поскольку даже небольшие ошибки в статистической обработке данных в некоторых случаях дают основание сомневаться в достоверности полученных и представленных к защите научных результатов.

Второй по частоте использования в обосновывающих отрицательные решения документах причиной отклонения педагогических диссертаций (43 %) являются основания методологического характера. В эту группу включены следующие недостатки диссертаций:

1) нечеткость методологической базы исследования (в диссертации применяется сразу много (до 6–8) методологических подходов, что размывает методологическую основу исследования, вводятся новые подходы или принципы без их обоснования);

2) нарушение логики научного исследования (методологические подходы заявлены декларативно и в исследовании не используются, неверно избран подход к решению задачи (проблемы) исследования);

3) логические ошибки (например, некорректно произведена классификация без учета общего основания).

Перечисленные недостатки, как и некорректно составленный методологический аппарат исследования, приводят к нарушению теоретико-методологического единства содержания диссертационного исследования, которое вследствие этого рискует потерять свою цельность и даже может быть расценено в теоретической и практической частях.

Третьим по повторяемости основанием отклонения диссертаций (30 % изученных случаев) выступает отсутствие научной новизны или невыполнение требований по формулированию положений, выносимых на защиту. Как известно, в Положении о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий законодатель дано определение понятия «положение, выносимое на защиту». Под этим понятием понимается конкретная формулировка, которая содержит отличительные признаки самостоятельно полученных новых научных результатов, включающие сравнительную оценку их научной и практической значимости⁵. Эти результаты характеризуют вклад соискателя ученой степени в отрасль науки, к которой относится тема диссертации. Однако иногда диссертанты забывают учесть оба названных существенных признака положения, выносимого на защиту, результатом чего становятся следующие недостатки текстов диссертаций:

1) псевдоинновационность положений, выносимых на защиту (соответственно, и результатов исследования). Констатируется экспертами в случаях, когда в положения, выносимые на защиту, включаются общеизвестные научные факты или традиционные формы образовательной практики с указанием на их инновационность или когда в положениях нет признаков новизны, т. е. не показаны отличия авторской разработки от существующих;

2) слабая доказательная база полученных результатов. В некоторых диссертациях были сформулированы положения, выносимые на защиту, которые не доказаны в тексте диссертации, а иногда и не связаны с ним.

Четвертой причиной отрицательных решений по диссертациям (23 % изученных случаев) становятся неверно определенная специальность либо допущенные в процессе экспертизы диссертации процедурные нарушения. В исследуемый период имели место следующие нарушения подобного рода: не обеспеченная правомочность заседания совета по защите диссертаций; опубликование основных научных результатов диссертации в научных изданиях, включенных в перечень научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов педагогических диссертаций (далее – перечень), после ее предварительной экспертизы; неполное опубликование всех основных результатов диссертации в научных изданиях, включенных в перечень.

На пятой позиции по частоте использования для обоснования отрицательных решений по диссертациям находятся два аргумента (17 % изученных случаев). Первый аргумент – это установленные правомочными лицами факты авторства (плагиат), фальсификации либо подлога материалов, включенных в диссертацию или аттестационное дело, т. е. нарушения предписания п. 26 Положения о присуждении ученых степе-

ней и присвоении ученых званий. Это основание для отклонения диссертации является самым сложным по процедуре доказывания и последствиям как для соискателя ученой степени (защита новой диссертации возможна не ранее чем через 5 лет), так и для совета по защите диссертаций, принявшего положительное решение по диссертации с подобными нарушениями законодательства в области аттестации научных работников высшей квалификации, а также норм научной этики. Примерами данного нарушения выступают использование научно некорректных и неправомерных заимствований; присвоение авторства учебно-программной документации; представление текста диссертации, идентичного тексту ранее опубликованной авторским коллективом монографии.

Второй в этой группе причиной неудачного представления диссертаций является обстоятельство, которого при качественном обсуждении исследования на самых ранних этапах его планирования вообще не должно быть, – неактуальная тема диссертации. Здесь объединены случаи концептуальной необоснованности формулировки темы исследования с точки зрения возраста ребенка и постановки темы диссертации, которая не содержит научной проблемы.

Шестой причиной, обосновывающей отрицательные заключения по диссертациям, является указание на ошибки в изложении методической части диссертации (13 % изученных случаев), включая неконкретное представление содержания методики (технологии) обучения или воспитания (например, когда не показано место дидактических разработок в содержании соответствующей учебной дисциплины, не дано полное описание компонентов методики, последовательности действий, форм и методов работы на каждом этапе и т. д.), подмену понятий (например, вместо целостной методики на защиту выносятся серия семинаров, тренингов или творческих работ).

Наименее часто встречаемым аргументом против защищаемых результатов диссертационных исследований является отсутствие практических выводов. Этот недостаток был характерен для 7 % диссертаций, получивших отрицательную оценку в период с 2016 по 2025 г. Невысокий, казалось бы, процент на самом деле довольно значителен для педагогических диссертаций, поскольку приращение педагогического научного знания по итогу всегда нацелено на совершенствование образовательной практики, в отличие от исключительно фундаментальных областей науки. Однако в обозначенный период к защите были представлены работы, охарактеризованные экспертами как имеющие низкую практическую значимость (отсутствие апробации научных результатов) либо как вызывающие сомнения в факте внедрения (например, акты о внедрении датированы ранее, чем была внедрена методика).

⁵Положение о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий : Указ Президента Респ. Беларусь, 17 нояб. 2004 г., № 560 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=p30400560> (дата доступа: 05.09.2025).

Заключение

Анализ причин принятия отрицательных решений по педагогическим диссертациям позволяет определить следующие эпицентры особого внимания в контексте решения задачи повышения количества защит диссертаций по педагогическим специальностям при сохранении их качества за счет минимизации отрицательных решений на этапах экспертизы:

1) академическая подготовка. Приведенный выше материал указывает на то, что в ряде случаев отмечается недостаточный уровень теоретико-методологической базы аспирантов, следствием чего являются допускаемые ими ошибки в составлении теоретического обзора, методологического аппарата диссертации, применении базовых для педагогической науки понятий и конкретных методов исследования;

2) активность и коллективная ответственность научного сообщества. Во всех случаях отклонения диссертаций зафиксирована низкая вовлеченность научного сообщества в обсуждение результатов научной работы молодых исследователей, которая приводит к обнаружению критических недостатков работы на поздних этапах экспертизы, когда внесение изменений в диссертацию и иные материалы не допускается;

3) информационно-методическая работа. Очевидно, некоторые соискатели ученых степеней сталкива-

ются с организационно-методическими барьерами, связанными с недостатком информации о формальных требованиях к диссертациям⁶, об особенностях осуществления экспертизы диссертации на всех этапах, действующих нормативных предписаниях в реализации каждого из них и прочих организационных вопросах. Следует отметить, что члены экспертного совета ВАК по педагогическим и психологическим наукам разработали и разместили на официальном сайте ВАК рекомендации по оформлению материалов диссертации.

Между тем формальные требования имеют и значимый практический смысл. По сути, каждое нормативное требование – это способ проверки приверженности молодого исследователя ценностям и нормам научного сообщества (академическая честность, истина, новизна), понимания им основных принципов науки (систематичность, проверяемость и репродуцируемость результатов исследований) и этических императивов научной практики (объективность, организованный скептицизм). Такая позиция снимает дилемму относительно назначения защиты диссертации как социального события, обеспечивая смысловой синтез двух тезисов – защиты диссертации как подтверждения квалификационного уровня молодого ученого и защиты диссертации как презентации нового научного знания.

Библиографические ссылки

1. Шлычков СВ, Гусаков ВГ, редакторы. *О состоянии и перспективах развития науки в Республике Беларусь по итогам 2023 года: аналитический доклад*. Минск: Белорусский институт системного анализа и информационного обеспечения научно-технической сферы; 2024. 350 с.
2. Пальчик ГВ, Фурса ИА. Количественная и качественная динамика диссертационных исследований по педагогическим специальностям. *Университетский педагогический журнал*. 2022;2:18–26. EDN: NEPSGV.
3. Щеголева ЛВ, Пахомов СИ, Гуртов ВА. Кадры высшей научной квалификации по педагогическим наукам: ретроспективный анализ 2011–2020 гг. *Высшее образование в России*. 2022;31(11):30–46. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-30-46.
4. Мкртчян ЕР. *Воспроизводство научно-педагогических кадров в вузах России как система: состояние, проблемы и перспективы функционирования*. Волгоград: Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС; 2018. 304 с.
5. Горшков МК, Шереги ФЭ, Тюрина ИО. *Воспроизводство специалистов интеллектуального труда: социологический анализ*. Москва: Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН; 2023. 383 с.
6. Сизова ИЛ. Перспективы воспроизводства научно-педагогических кадров в российских университетах. *Социологические исследования*. 2023;11:133–138. DOI: 10.31857/S013216250028540-7.
7. Жучкова СВ, Нефедова АИ, Терентьев ЕА, Смирнов НМ. *Барьеры при подготовке диссертаций в российской аспирантуре*. Москва: Высшая школа экономики; 2025. 52 с. (Современная аналитика образования).
8. Штомпка П. *Социология социальных изменений*. Москва; 1996. 416 с.
9. Пальчик ГВ, Фурса ИА. Аттестация научных работников высшей квалификации в области педагогической науки в Республике Беларусь: опыт и направления развития. *Педагогическая наука и образование*. 2018;1:3–9.
10. Весна ЕБ, Сериков ВВ. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы. *Высшее образование в России*. 2023;7(32):67–77. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77.

Статья поступила в редколлегия 03.10.2025.
Received by editorial board 03.10.2025.

⁶Информация о критически важных требованиях к диссертациям [Электронный ресурс]. URL: <https://storage2.me-qr.com/pdf/19854dba-b58d-4ca3-9fa6-ac714567a01d.pdf> (дата обращения: 05.09.2025).

УДК 001.891:[94:37]

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В 1921–1961 гг. (К 105-ЛЕТИЮ ОСНОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА)

Е. В. ТРУХАН¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Обосновывается необходимость ретроспективного анализа гуманизации иноязычного образования в Белорусском государственном университете. Впервые на основе собранных архивных данных рассматривается гуманистический контекст иноязычного образования с начала институализации БГУ в 1921 г. по 1961 г. Гуманизация связана с осуществленной трансформацией в целеполагании, подходах, научно-исследовательском аспекте и содержании иноязычного образования. Предлагаемая летопись развития и историко-педагогический анализ существовавших в обозначенный период тенденций, особенностей и проблем в реализации гуманистического подхода к иноязычному образованию в БГУ призваны способствовать разработке путей достижения личностно ориентированной цели иноязычного образования, предупреждению тиражирования нерациональных действий, применению эффективных ресурсов иноязычного образования и дальнейшему перспективному развитию системы.

Ключевые слова: историческое развитие; иноязычное образование; гуманистический подход; Белорусский государственный университет.

Благодарность. Автор выражает признательность научному консультанту доктору педагогических наук, профессору А. В. Торховой за помощь на всех этапах подготовки исследования.

HUMANISTIC CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT AT THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY IN 1921–1961 (TO THE 105th ANNIVERSARY OF THE UNIVERSITY'S FOUNDATION)

E. V. TRUKHAN^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Abstract. The need for a retrospective analysis of the humanisation of foreign language education at the Belarusian State University is substantiated. For the first time, the humanistic context of foreign language education from the institutionalisation of the Belarusian State University in 1921 to 1961 is examined using collected archival data. This humanisation is associated with the transformation in the goals, approaches, research aspects, and content of foreign language education. The proposed chronicle of development and historical and pedagogical analysis of the trends, characteristics, and challenges in implementing

Образец цитирования:

Трухан ЕВ. Гуманистический контекст развития иноязычного образования в Белорусском государственном университете в 1921–1961 гг. (к 105-летию основания университета). *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:30–38.
EDN: JKAMHC

For citation:

Trukhan EV. Humanistic context of foreign language education development at the Belarusian State University in 1921–1961 (to the 105th anniversary of the university's foundation). *University Pedagogical Journal*. 2025;2:30–38. Russian.
EDN: JKAMHC

Автор:

Екатерина Владимировна Трухан – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры английского языка международной профессиональной деятельности факультета международных отношений.

Author:

Ekaterina V. Trukhan, PhD (pedagogy), docent; associate professor at the department of English for international professional activity, faculty of international relations.
tru-ekaterina@yandex.ru

a humanistic approach to foreign language education at the Belarusian State University during this period are intended to facilitate the development of ways to achieve the personally oriented goal of foreign language education, prevent the replication of irrational actions, utilise effective resources for foreign language education, and further promote the future development of the system.

Keywords: historical development; foreign language education; humanistic approach; Belarusian State University.

Acknowledgements. The author expresses gratitude to the scientific consultant, doctor of science (pedagogy), professor A. V. Torkhova for her assistance at all stages of the research preparation.

Введение

Меняющиеся на протяжении истории политические, экономические, социальные и культурные детерминанты, влияющие на формирование целей и развитие иноязычного образования в Беларуси, имеют комплексный характер. Наряду с изменением отношения к изучению иностранных языков под воздействием перечисленных детерминант трансформировались целевые установки, подходы, содержание, научно-исследовательский аспект иноязычного образования, спектр преподаваемых иностранных языков и др.

На современном этапе социокультурного развития гуманизация иноязычного образования в системе высшего образования Беларуси сталкивается с рисками возврата к традиционной парадигме, основной идеей которой является прагматический подход к подготовке специалистов, обладающих набором заданных обществом и государством компетенций. Этот факт актуализирует ретроспективный, современный и перспективный анализ гуманизации иноязычного образования.

Развитие иноязычного образования в БГУ, как и любая система, подвергается аналитическим и прогностическим действиям: выявлению ошибок и причин их возникновения в историко-педагогическом аспекте, предотвращению тиражирования нерациональных действий, разработке путей достижения цели для дальнейшего перспективного совершенствования. Исследование состояния иноязычного образования в БГУ в определенный исторический период дает представление о динамике развития гуманистического подхода, задействованных и недооцененных способах его реализации.

Хронологические рамки исследования охватывают период с 1921 по 1961 г., они связаны с политическими, экономическими, социальными и культурными детерминантами, отраженными в нормативно-законодательной базе, тенденциями и особенностями развития иноязычного образования в научно-исследовательском, учебно-методическом и воспитательном аспектах. Нижней границей исследуемого периода выступает 1921 г., который сопряжен с началом институализации БГУ и становлением иноязычного образования. Верхняя граница периода связана с историческим Постановлением Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков» и соответствующими изменениями в целеполагании, подходах, научно-исследовательском аспекте и содержании иноязычного образования в БГУ. В рамках данного периода наблюдаются этапы качественного подъема, стагнации и спада реализации гуманистического контекста иноязычного образования, связанные с внешнеполитическими событиями, развитием международных отношений, кризисными явлениями в развитии республики и др.

Существовавшие тенденции в реализации образовательных задач советского периода и подходы к ней дают основания для применения терминологической единицы «иноязычное образование» в ретроспективном анализе, под которой понимается образовательный процесс в единстве всех видов учебной, воспитательной, научно-исследовательской работы на иностранных языках, оказывающих влияние на культурное, духовно-нравственное и творческое развитие обучающихся в контексте профессиональной деятельности.

Результаты и их обсуждение

Вопрос об открытии университета в Минске был впервые поднят передовыми кругами белорусской общественности в 1913 г. Независимость Белорусской Народной Республики была провозглашена 25 марта 1918 г. Новая общественно-политическая ситуация, новые условия развития республики требовали подготовки квалифицированных специалистов во всех отраслях народного хозяйства. В связи с этим в апреле того же года руководством Белорусской Народной Республики была создана комиссия по подготовке

к открытию университета, которая первоначально обсуждала возможность преподавания на белорусском, русском и польском языках с постепенным переходом на белорусский язык, так как провозглашенная республика испытывала дефицит в профессорско-преподавательских кадрах соответствующей квалификации, владеющих белорусским языком. Однако эти планы были нарушены, и обсуждение открытия университета возобновились уже после создания 1 января 1919 г. Советской Социалистической Республики Белоруссии.

Конкретные меры по созданию университета в Минске были определены в Декрете Центрального Исполнительного Комитета Советов Рабочих, Солдатских и Крестьянских Депутатов Советской Социалистической Республики Белоруссии от 25 февраля 1919 г. об открытии государственного университета в Минске. Существенную помощь оказало правительство Российской Советской Федеративной Социалистической Республики. Для БГУ был выделен специальный фонд научной и учебной литературы; приборы, оборудование, литература поступали из старейших университетов Москвы, Петрограда и Киева. Торжественное открытие БГУ состоялось 11 июля 1921 г. после утверждения первого постоянного Правления БГУ во главе с профессором В. И. Пичетой.

Образовательная деятельность в БГУ началась 30 октября 1921 г.¹ Студенты приступили к занятиям на двух факультетах: на медицинском факультете и факультете общественных наук. В 1921/22 учебном году в БГУ обучались 1300 студентов. В штат профессорско-преподавательского состава вошли 14 профессоров, 14 преподавателей, 10 ассистентов. На постоянную работу из Москвы, Петрограда, Смоленска были направлены выдающиеся русские ученые, в том числе профессора В. И. Пичета, В. Н. Перцев, Н. М. Никольский и др.²

На педагогическом факультете, который начал свою деятельность в 1922 г. с двумя отделениями – социально-историческим и естественным (несколько позже были открыты педагогическое и отделение политпросветработы), доля студентов-белорусов была преобладающей. На втором месте по численности были представители еврейской национальности, на третьем месте – представители российской национальности, на четвертом месте – представители польской национальности. Образовательный процесс был организован по соответствующим секциям (белорусская, еврейская, российская и польская), в которых преподавание велось на родном для слушателей языке. В БГУ функционировали кафедры белорусского, русского, польского, еврейского языков, отдельные секции работали над изучением белорусской (дисциплины «История Белоруссии», «Белорусская этнография», «Эволюция религиозных и этнических идей в белорусском народе», «Белорусское искусство» и «География Белоруссии») и еврейской (лингвистические, литературные, исторические, музыкальные, философские и прочие особенности) культур. На этом этапе развития БГУ испытывал серьезные трудности с преподавателями-носителями польского языка. Подчеркивалась необходимость

подготовки выпускников для дальнейшего преподавания на польском языке в БГУ³. Кроме того, изучался немецкий язык как иностранный⁴.

В найденных в архивах учебных планах на 1921/22 учебный год указывалось, что на историко-филологическом факультете в первом семестре отводилось по 10 часов в неделю для изучения греческого и латинского (классических) языков и по 4 часа в неделю для изучения «новых языков» (немецкого, французского, английского и итальянского)⁵.

Со второй половины 1920-х гг. отчетливо прослеживается тенденция к белорусизации образовательного процесса в БГУ. Эта тенденция проявлялась не только в ведении документации на белорусском языке, но и в принятии мер для перевода образовательного процесса на белорусский язык: в переходе на белорусскоязычные учебные пособия, контроле ведения лекций и общения со студентами во внеаудиторное время на белорусском языке и др.⁶ Завершить белорусизацию в БГУ планировалось до 1930 г. Основные затруднения были связаны с тем, что профессорско-преподавательский состав в первые годы деятельности БГУ комплектовался из приезжих профессоров, для которых белорусский язык не был родным. Тем не менее несоблюдение установок отскакивалось и влекло за собой серьезные последствия.

Представление об условиях, в которых осуществлялся образовательный процесс, дают также найденные в архивных документах формулировки причин, по которым в 1930 г. из университета отчисляли студентов: сокрытие социального положения родителей-кулаков, родителей-индивидуалистов, родителей-священнослужителей, родителей без имущественного и избирательного права (лишенцев); связь с вышеперечисленными родственниками; отсутствие ценности в будущем, социальная чуждость, классовая вредность, идеологическая враждебность; контрреволюционная деятельность; в единичных случаях – академическая неуспеваемость.

Как было отмечено выше, основным иностранным языком, преподаваемым в БГУ с момента основания, был немецкий язык. В программе по учебной дисциплине «Немецкий язык» была указана следующая основная цель преподавания: «научить понимать с помощью словаря несложный текст профессионального содержания»⁷. Студенты знакомились с грамматическими формами немецкого языка и основными понятиями (терминами) профессиональной направленности.

На 1-м курсе на изучение иностранных языков отводилось 70 академических часов (35 двухчасовых лекций). Содержание занятий включало чтение

¹Нац. арх. Респ. Беларусь (НАРБ). Ф. 205. Оп. 1. Д. 238. Л. 1–4.

²Там же. Оп. 5. Д. 579. Л. 1–7.

³Там же. Оп. 1. Д. 238. Л. 66–69.

⁴Там же. Д. 7. Л. 6.

⁵Там же. Л. 3.

⁶Там же. Д. 375. Л. 105.

⁷Там же. Д. 484. Л. 49.

и перевод текстов. Письменные и речевые упражнения были заявлены как служебные и предназначались для закрепления лексического материала. На химическом факультете на занятиях использовались учебник Е. А. Белевич-Станкевич «Практический учебник немецкого языка для химиков» и материалы журналов на немецком языке⁸.

Из архивных протоколов заседаний общеуниверситетской кафедры иностранных языков становится очевидным, что к 1935 г. основные проблемы преподавания иностранных языков в БГУ все еще были связаны с организацией образовательного процесса. Обсуждались нехватка литературы и учебников, отсутствие кабинетов иностранных языков и консультанта (лаборанта) кафедры, распределение нагрузки между преподавателями, а также необходимость методической помощи со стороны учреждений высшего образования Москвы. Одной из наиболее серьезных проблем в преподавании иностранных языков было отсутствие литературы. В качестве временной меры было предложено использовать на занятиях статьи из журналов и газет. К началу 1935/36 учебного года были закуплены учебники по иностранным языкам и словари, однако проблема нехватки учебников и литературы обсуждалась и в дальнейшем почти на каждом заседании как приоритетная⁹.

При составлении учебных программ по иностранным языкам в БГУ в качестве основы использовалась московская программа по иностранным языкам для университетов. При обсуждении новой учебной программы по иностранным языкам в 1935 г. впервые утверждается введение темы для развития навыков устной речи «Наш университет» и встречаются упоминания о введении в программы устной темы «Наш город»¹⁰. Перечень тем для устного пересказа здесь и далее представляет особый интерес, так как он дает более полное представление о реалиях, процессах и знаковых событиях времени, о ценностях, на которых воспитывалось студенчество БГУ разных лет.

Первое сохранившееся в архивах упоминание содержания контроля навыков по иностранному языку датируется 26 декабря 1935 г. и включает сведения о том, что экзамен по иностранному языку проводился только в устной форме и состоял из двух частей:

1) грамматический анализ подготовленных студентами 3–4-х курсов материалов по специальностям;

2) самостоятельный перевод со словарем 10 строк газетного материала для выявления навыков самостоятельной работы с текстом¹¹.

Ко второй половине 1930-х гг. относится первое упоминание воспитательного мероприятия (вечера), проведенного средствами иностранных языков: интернациональный вечер «под руководством аспирантки тов. Кичиной»¹². В программу мероприятия были включены доклады «Молодзь Савецкага Саюзу і становішча інтэлігенцыі заграўніцай», а также два содоклада на немецком и французском языках¹³.

Интересной особенностью проведения заседаний кафедры иностранного языка рассматриваемого исторического этапа было то, что при обсуждении проблемных вопросов участвовали представители не только деканатов, но и студенчества в целях учета мнений и потребностей обучающихся. Так, на заседании 3 февраля 1935 г. обсуждалась просьба студентов уделять больше внимания в содержании учебной дисциплины «Немецкий язык» грамматике и упражнениям на закрепление грамматических форм¹⁴. В дальнейшем на одном из заседаний представители студенчества поднимали вопрос о необходимости введения «живого языка» в процесс обучения. Впоследствии этот вопрос не только активно обсуждался, но и стал причиной внесения изменений в программы и методы преподавания иностранных языков (например, «элементы живого языка строить на основе прочитанного материала»)¹⁵.

Во время заседания ученого совета БГУ 15 ноября 1940 г. был заслушан доклад заведующего кафедрой иностранных языков Е. А. Маттисон «О перестройке и улучшении качества преподавания иностранных языков в университете в соответствии с Приказом Всесоюзного комитета по делам высшей школы (ВКВШ) при Совете народных комиссаров СССР от 29.09.40 г.». Рассматривались и обсуждались недостаток словарного запаса студентов, методы преподавания, впервые поднимался вопрос о привлечении специалистов выпускающих кафедр для помощи при переводе иностранной литературы по специальностям, однако самым обсуждаемым вопросом по-прежнему оставалось недостаточное владение студентами БГУ разговорной речью¹⁶.

В 1940/41 учебном году на шести факультетах БГУ численность студентов, включая заочные отделения, составляла 2000 человек. Весной 1941 г. БГУ интенсивно готовился к празднованию 20-летнего юбилея, на всех уровнях обсуждались планы предстоящих мероприятий. Однако им не суждено было реализоваться. В связи с начавшейся Великой Отечественной войной руководство БГУ было вынуждено временно приостановить деятельность университета.

⁸НАРБ. Ф. 205. Оп. 1. Д. 484. Л. 75.

⁹Там же. Д. 635. Л. 11–13.

¹⁰Там же. Л. 19.

¹¹Там же. Л. 23.

¹²Там же. Л. 31.

¹³Там же. Л. 13.

¹⁴Там же. Л. 3.

¹⁵Там же. Л. 23.

¹⁶Там же. Д. 736. Л. 14–19.

В 1943 г. на станции Сходня под Москвой деятельность университета начала постепенно восстанавливаться. Руководство Московского ордена В. И. Ленина государственного университета предоставило для занятий студентов БГУ кабинеты и лаборатории, выделило учебную и научную литературу.

Работа университета в Минске возобновилась в октябре 1944 г., после освобождения Советской Белоруссии, однако вплоть до 1948/49 учебного года основные силы коллектива и студенчества были направлены на восстановление корпусов и налаживание образовательного процесса. Интерес к белорусизации образовательного процесса заметно снизился, о чем свидетельствует тот факт, что отчетная архивная документация, за редким исключением, велась уже на русском языке. В январе 1949 г. в связи с 30-летием БССР БГУ было присвоено имя В. И. Ленина.

На XIX съезде Коммунистической партии Советского Союза в 1952 г. в качестве важнейшей практической задачи народного образования было выдвинуто осуществление политехнического обучения. Также на съезде были обозначены проблемы в сфере иноязычного образования, среди которых отмечалась слабая подготовленность специалистов к общению на иностранном языке. Обозначенный съезд стал поворотным моментом в развитии образования в целом и причиной разработки ряда постановлений, приказов и инструкций, координирующих деятельность учреждений высшего образования: Постановления Совета Министров Союза ССР от 12 апреля 1956 г. № 456 «О мерах улучшения научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях», Постановления Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза и Совета Министров СССР от 20 августа 1956 г. № 1174 «О мерах по улучшению подготовки и аттестации научных и педагогических кадров» и др.

В отношении развития иноязычного образования интерес для исследования представляет Приказ по Министерству высшего образования СССР от 21 сентября 1955 г. № 958 «Об улучшении преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях», который был, по всей вероятности, связан с подготовкой к VI Всемирному фестивалю молодежи и студентов в Москве, запланированному на 1957 г., и имел все предпосылки для того, чтобы стать переломным в истории развития иноязычного образования в высшей школе.

В 1955/56 учебном году иноязычное образование БГУ обеспечивалось силами общеуниверситетских кафедр: кафедрой английского языка (11,5 штатных единиц) и кафедрой немецкого и французского языков (14 штатных единиц)¹⁷. Усилия профессорско-преподавательского состава были направлены на

разработку и обеспечение образовательного процесса своими учебными пособиями, так как преподавание велось главным образом по пособию «Учебник английского языка» И. Р. Гальперина и соавторов для языковых учреждений высшего образования и учебнику «English» С. П. Суворова, А. Н. Шевалдышева (рис. 1). Содержание пособий для развития навыков устной речи студентов 2–3-х курсов включало следующие программные темы: «В столовой», «Времена года», «Погода», «В колхозе», «Посещение магазина», «На выставке», «В театре», «Моя семья», «Спорт», «На почте», «Международный фестиваль молодежи», «Наш университет». Кроме того, кафедры иностранных языков работали над составлением учебных материалов по специальностям «химия», «физика», «математика», «география», «юридические науки», «биология», «геология» для студентов 2–3-х курсов¹⁸. Заведующий кафедрой немецкого и французского языков Е. А. Маттисон на одном из заседаний поручила преподавательскому составу разработку разговорных тем на немецком языке, в том числе «Посев и уборка урожая», «Сельский клуб», «У парикмахера», «Наш университет», «Библиотека и читальный зал», «Кино», «Телевизор», «Московский фестиваль» и др.¹⁹



Рис. 1. Пособие «Учебник английского языка» (а) И. Р. Гальперина и соавторов (1953) и учебник «English» (б) С. П. Суворова, А. Н. Шевалдышева (1958)

Fig. 1. Textbook «Textbook of the English language» (a) by I. R. Galperin and co-authors (1953) and the textbook «English» (b) by S. P. Suvorov, A. N. Shevaldyshev (1958)

В отчетной архивной документации отмечено, что при обучении иностранным языкам использовались следующие методы:

1) сравнительный метод (сравнение явлений иностранного языка с явлениями родного языка) при изучении грамматического и лексического материала;

¹⁷НАРБ. Ф. 205. Оп. 5. Д. 570. Л. 207–216.

¹⁸Там же. Л. 209.

¹⁹Там же. Д. 536. Л. 388.

2) самостоятельная работа студентов (внеаудиторное чтение)²⁰.

К середине 1950-х гг. заметно повысился интерес к реализации воспитательных функций иноязычного образования. Воспитательные мероприятия, отраженные в архивной документации, включали конкурс переводов на русский язык; вечер самодеятельности студентов на английском языке, посвященный VI Всемирному фестивалю молодежи в Москве; выпуск стенгазеты на английском языке; вечер, посвященный 125-летию со дня смерти В. Гете, с постановкой отрывков из произведений, исполнением песен на немецком и французском языках и др.

Еще одной особенностью в иноязычном образовании данного периода, связанной главным образом с восприятием обществом немецкого языка как вражеского, стала возрастающая популярность английского языка среди студентов БГУ, о чем свидетельствуют многочисленные сохранившиеся заявления обучающихся с просьбой зачислить или перевести их в группы для изучения английского (реже французского) языка, несмотря на то что в школах они изучали немецкий язык. При наличии возможности учебная часть шла навстречу пожеланиям студентов²¹.

Значимым событием международного уровня, повлекшим изменения в развитии иноязычного образования СССР, стало проведение с 28 июля по 11 августа 1957 г. VI Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве. Фестиваль стал своеобразным символом оттепели, подготовка к нему заняла несколько лет. Гостями фестиваля были представители 131 страны. Вместе с тем проведение фестиваля выявило не только очень слабую подготовленность

граждан Советского Союза к ведению общения на иностранных языках, но и отсутствие элементарных представлений о культурных особенностях других стран.

Это событие стало одной из причин того, что в рамках иноязычного образования в БГУ продолжилась работа по улучшению навыков устной речи. В целях улучшения навыков разговорной речи было принято решение организовать на кафедрах кружки разговорной речи, вечера с постановками на иностранных языках, викторины, вечера пропаганды изучения иностранных языков, выпуск газеты²². В 1957/58 учебном году преподаватели иностранных языков БГУ работали над подготовкой программных разговорных тем «Роль искусства в жизни советского человека», «Наш университет», «Город», «Универмаг», «Моя Родина», «Мой день отдыха», «Почта и телеграф» и др.²³ Кроме того, кафедра иностранных языков разрабатывала сборники текстов по специальностям «биология», «физика», «география», «математика», «история», «юриспруденция», «филология» с использованием уже имеющихся работ прошлых лет.

К основным отмеченным в архивных материалах методам работы относились чтение (в том числе домашнее чтение), перевод, отработка грамматических навыков, составление словарей, контрольные работы. Однако содержание экзаменов по иностранным языкам в 1957/58 учебном году свидетельствует о том, что ожидания от уровня владения иностранными языками студентами и выпускниками БГУ по-прежнему были связаны с чтением текстов, что не способствовало в должной мере развитию навыков устной речи (табл. 1).

Содержание экзамена по иностранному языку (1957/58 учебный год)

Contents of the foreign language exam (1957/58 academic year)

Содержание экзамена для студентов 2-го курса
1. Перевод текста по специальности со словарем. 2. Пересказ устной темы, пройденной в течение учебного года. 3. Грамматический вопрос
Содержание экзамена для студентов 3-го курса
1. Перевод нового текста (от 750–1000 знаков) по специальности со словарем за 30 мин. 2. Грамматический вопрос (один вопрос из морфологии и один вопрос из синтаксиса). 3. Проверка понимания текста, прочитанного без словаря, передача его содержания
Содержание экзамена для студентов 4-го курса
1. Устный перевод текста (1200 знаков) по специальности со словарем за 20 мин. 2. Проверка понимания текста (1500 знаков), прочитанного за 20 мин без словаря, передача его содержания

Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 6. Д. 206. Л. 15 ; НАРБ. Ф. 205. Оп. 6. Д. 257. Л. 2.

В 1958 г. после проведения московской конференции с участием представителей БГУ, на которой обсуждались методика обучения устной речи и отбор материала для развития навыков устной речи, на за-

седаниях кафедр иностранных языков БГУ активно обсуждались ее итоги. При обсуждении доклада конференции «Необходимость изучения иностранных языков» поднимались вопросы преподавания

²⁰НАРБ. Ф. 205. Оп. 5. Д. 570. Л. 211–216.

²¹Там же. Оп. 5. Д. 621. Л. 257–305.

²²Там же. Оп. 6. Д. 206. Л. 15.

²³Там же. Л. 3.

иностранных языков в неязыковых учреждениях высшего образования, а именно недостаточное количество отводимых на изучение иностранного языка часов, наличие занятий по иностранному языку только на 1–2-х курсах, отсутствие методики и контроля внеаудиторного чтения, отсутствие оборудования, а также несовершенство учебных программ²⁴. Выдвигались предложения объяснять грамматику с учетом лексики, переходя от простого к сложному. Впервые ставилась под вопрос необходимость использования словаря при переводе. Поступило предложение обсудить изменение характера экзаменационного задания по иностранным языкам для поступления в учреждения высшего образования на перевод без словаря, а также специфики обучения грамматике иностранного языка (ее предлагали преподавать только на 1-м курсе в целях восполнения пробелов среднего образования²⁵).

Необходимо отметить особенность проведения в 1957/58 учебном году заседаний кафедры немецкого и французского языков, на которых давалась словесная характеристика студентов с детальным отражением в протоколах. Например, каждый преподаватель в кратком отчете давал характеристику группы в целом («ровная» или «неровная», «сильная» или «слабая» и т. д.), а затем отдельным студентам пофамильно («стареется» или «не стареется», «не может читать», «не посещает», «крепкий», «ленится», «думает, что много знает», «душевно больной» и др.). Серьезно учитывались даже финансовое положение, статус, состояние здоровья студентов («инвалид», «без руки», «демооблизованный», «очень тяжелое материальное положение», «работает домработницей» и др.), что можно отнести к особенностям послевоенного времени. Хотя некоторые замечания сейчас выглядят довольно резкими и даже дискриминационными, отчетливо виден персонализированный подход к каждому студенту, уход от унифицированности требований к владению иностранными языками в пользу учета личности обучающихся, стремление помочь каждому студенту в преодолении сложностей, препятствующих достижению образовательных целей. В 1958–1961 гг. такая тенденция еще сохранялась, но с каждым годом она все больше приобретала черты формального подхода.

Несмотря на знаковые постановления и события в развитии иноязычного образования (приказ «Об улучшении преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях» (1955), VI Всемирный фестиваль молодежи и студентов в Москве (1957)), к началу 1958/59 учебного года интерес к развитию иноязычного образования со стороны государственных органов стал угасать в связи с проводимой реформой на основании закона СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958). Акцент

смещался в сторону интеграции высшего образования и производственных навыков. В протоколах заседаний кафедры немецкого и французского языков БГУ, проведенных в 1958/59 учебном году, было отмечено, что Министерство высшего образования СССР ставило вопрос о рациональности обучения иностранным языкам в неязыковых учреждениях высшего образования, предлагалось убрать дисциплину из учебного плана или сделать ее факультативной. Мотивами такого предложения послужили переход на производственную практику, соответствующий дефицит учебного времени и плохое знание студентами иностранных языков. Тем не менее в протоколе отмечено, что такое мнение Министерства высшего образования СССР шло вразрез с государственными интересами²⁶. Заведующий кафедрой Е. А. Маттисон отметила, что научить разговорной речи за 200 часов невозможно, поэтому было внесено предложение больше внимания уделять работе с текстами.

К концу 1950-х гг. заметным стало смещение интереса студенчества на изучение английского языка. Это смещение интереса стало причиной принятых Министерством высшего образования СССР мер по приостановлению практики перевода обучающихся в другие группы для изучения языков, отличных от изучаемых ими ранее в школе (рис. 2).

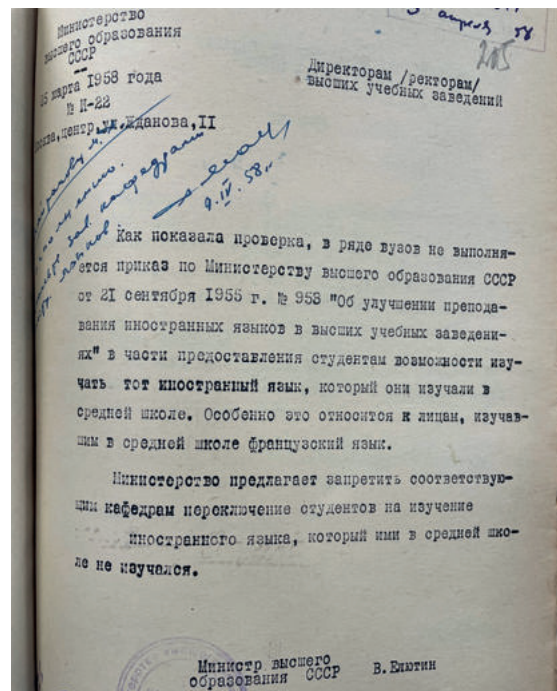


Рис. 2. Письмо-распоряжение министра высшего образования СССР от 25 марта 1958 г. Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 5. Д. 621. Л. 205

Fig. 2. Letter of instruction from the minister of higher education of the USSR dated 25 March 1958. Source: National Archives of the Republic of Belarus. Fund 205. Regist. 5. File 621. Sheet 205

²⁴НАРБ. Ф. 205. Оп. 6. Д. 257. Л. 19–21.

²⁵Там же. Д. 206. Л. 34.

²⁶Там же. Д. 257. Л. 24.

К применяемым методам и приемам иноязычного образования второй половины 1950-х гг. относились составление диалога, реферирование текста, пересказ текста по специальности, внеаудиторное чтение. Интересным методом среди отмеченных в протоколах было проведение экскурсии по лабораториям, в которых студенты объясняли устройство аппаратуры на иностранном языке. При работе с текстами отмечено следующее соотношение специальной и художественной литературы на 3–4-х курсах: 65 % специальной литературы и 35 % художественной литературы. Еженедельный объем изучаемого на учебных занятиях материала составлял 3 тыс. печатных знаков, а еженедельный объем самостоятельно изучаемого материала – 15 тыс. печатных знаков²⁷.

Этот этап в развитии иноязычного образования в БГУ тесно связан с возникновением интереса к методам применения технических средств обучения в учебном процессе. К таким средствам обучения были отнесены хроникальные и короткометражные фильмы на иностранных языках, диафильмы и магнитофонные записи. Оригинальным и прогрессивным для своего времени приемом обучения фонетике было использование записи речи студентов, ее прослушивание с комментированием ошибок самими обучающимися и завершающее комментирование преподавателем.

В мае 1959 г. в Москве состоялась конференция, посвященная использованию технических средств обучения иностранным языкам, которая получила заметный резонанс среди преподавателей иностранных языков БГУ и активно обсуждалась на заседаниях кафедр. В БГУ проводились семинары для преподавателей для ознакомления с устройством магнитофона.

Внеаудиторные мероприятия включали вечера на иностранных языках, разговорные кружки (которые, впрочем, не пользовались большой популярностью среди студентов), конкурсы на лучший перевод, выпуск стенгазет на иностранных языках, интернациональные вечера дружбы, радиопередачи на иностранных языках, приуроченные к праздникам и памятным датам, прослушивание пластинок, лекции по международному положению на иностранных языках и др. (рис. 3). Самостоятельная работа заключалась в домашнем чтении, просмотре кинофильмов на иностранных языках, подготовке докладов для участия в конференциях.

В конце 1950-х гг. впервые поступило предложение в целях развития разговорной речи вести заседания кафедры на английском языке, однако в связи с затруднениями в ведении отчетной документации оно не получило практического применения. В марте 1960 г. из Министерства высшего образования СССР

для обсуждения и последующего утверждения была получена новая программа по английскому языку, которая значительно отличалась от предыдущей: при увеличении требований (особенно к развитию навыков устной речи) количество учебных часов сохранялось.

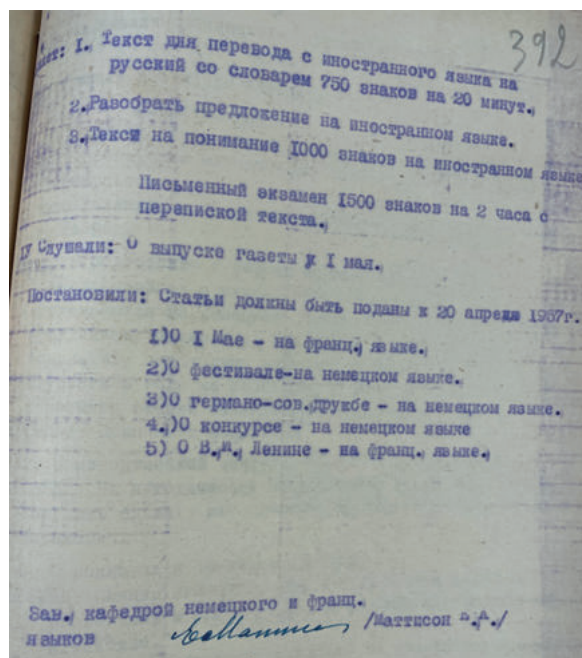


Рис. 3. Фрагмент протокола заседания кафедры немецкого и французского языков (1959).
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 5. Д. 536. Л. 392

Fig. 3. Excerpt from the minutes of the meeting of the department of German and French languages (1959).
Source: National Archives of the Republic of Belarus.
Fund 205. Regist. 5. File 536. Sheet 392

В целях изучения зарубежных научно-технических достижений, подготовки и согласования планов международных связей республики по научно-техническим вопросам Советом Министров БССР было принято Постановление от 29 декабря 1959 г. № 804-84 «Об упорядочении рассмотрения в республике вопросов научно-технических связей с зарубежными странами», в котором обозначалась необходимость организации изучения иностранных языков специалистами в научно-технической отрасли. Расширение во второй половине 1950-х гг. внешних связей БССР в научно-технической сфере стало предпосылкой для пересмотра целей и содержания иноязычного образования.

В связи с изменением цели, выраженном в переходе от чтения текстов к развитию речи, и обозначенными недостатками следующим шагом в развитии содержания иноязычного образования стало Постановление Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. «Об улучшении изучения иностранных языков»²⁸.

²⁷ НАРБ. Ф. 205. Оп. 6. Д. 319. Л. 2.

²⁸ Об улучшении изучения иностранных языков в стране : постановление Совета Министров СССР, 27 мая 1961 г., № 468 // Собр. постановлений Правительства СССР. № 9. М. : Юрид. лит., 1961. С. 74.

Члены Совета Министров СССР предложили советам министров союзных республик, Министерству высшего и среднего специального образования СССР, министерствам и ведомствам принять меры по устра-

нению недостатков в преподавании иностранных языков и улучшению их изучения в средней и высшей школе, обозначив ведущей целью практическое овладение учащимися иностранными языками.

Заключение

К тенденциям и особенностям развития иноязычного образования в БГУ в 1921–1961 гг. можно отнести трансформацию цели с чтения текстов на развитие речи, профессиональную направленность содержания иноязычного образования, изменение предпочтений в изучаемых языках с немецкого на английский, акцент на переводном методе преподавания и самостоятельной работе студентов ввиду нехватки учебных часов, применение технических средств обучения в иноязычном образовании.

Безусловно, негативной особенностью периода было полное игнорирование фундаментального подхода к иноязычному образованию. В архивных материалах за 1921–1961 гг. отсутствуют сведения о научно-исследовательской работе преподавателей кафедр, обеспечивающих иноязычное образование, о публикациях преподавательского состава, студенческой научно-исследовательской работе и др.

Несмотря на жесткое регулирование деятельности БГУ со стороны Министерства высшего об-

разования СССР и связанное с этим использование прагматических подходов к организации процессов образования, на довоенном этапе (этап становления БГУ) элементы гуманистического контекста иноязычного образования отчетливо проявлялись в организации образовательного процесса с учетом этнической принадлежности, в профессиональной направленности содержания иноязычного образования, а на послевоенном этапе – в персонализации учебного процесса, участии студенчества в заседаниях кафедр иностранных языков, в признании воспитательного потенциала иноязычного образования, разработке методов самостоятельной работы и др. В отношении воспитательного потенциала иноязычного образования в нормативной документации, протоколах заседаний кафедр, учебных программах, обеспечивающих иноязычное образование в БГУ в 1921–1961 гг., еще не наблюдалось избыточной идеологизации, характерной для последующего периода.

*Статья поступила в редколлегию 12.05.2025.
Received by editorial board 12.05.2025.*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND PRACTICE HEURISTIC EDUCATION

УДК 101.1:316.347:316.647.8

РОЛЬ ЭТНИЧЕСКОЙ МИФОЛОГИИ В НАЦИОБРЕНДИРОВАНИИ: ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

О. В. КУРБАЧЁВА¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Продемонстрирован вариант открытого эвристического задания в рамках изучения этнической мифологии и ее современного применения для создания национального бренда. Задание разработано для студентов специальности «философия» (дисциплина «Основы современной антропологии») и нацелено на иллюстрирование возможности и практической целесообразности изучения этномифологии в рамках социально-гуманитарной подготовки студентов высшей школы. Акцентируется внимание на том, что этническая мифология представляет собой не устаревшее архивное знание, а своеобразный символический капитал, который можно применить для усиления этнокультурной идентичности, а также конструирования национального образа и бренда на современном этапе развития государства. Занятие ориентировано на развитие системного, критического мышления, а также формирование гражданского самосознания и ценностного отношения к своей истории.

Ключевые слова: этномиф; самосознание; ремифологизация; этноренессанс; нациобренди́рование.

Образец цитирования:

Курбачёва ОВ. Роль этнической мифологии в нациобренди́ровании: эвристическое задание для студентов. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:39–43. EDN: HOYXXB

For citation:

Kurbacheva OV. Ethnic mythology as symbolic capital for nation branding: a heuristic assignment for students. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:39–43. Russian. EDN: HOYXXB

Автор:

Ольга Владиславовна Курбачёва – кандидат философских наук, доцент; доцент кафедры философии и методологии науки факультета философии и социальных наук.

Author:

Olga V. Kurbacheva, PhD (philosophy), docent; associate professor at the department of philosophy and methodology of science, faculty of philosophy and social sciences. kurbach.ova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7874-0434>

ETHNIC MYTHOLOGY AS SYMBOLIC CAPITAL FOR NATION BRANDING: A HEURISTIC ASSIGNMENT FOR STUDENTS

O. V. KURBACHEVA^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Abstract. A version of an open-ended heuristic assignment on ethnic mythology and its contemporary application in the context of national branding is presented. Developed for philosophy students majoring in «Fundamentals of modern anthropology», the assignment aims to illustrate the feasibility and practical feasibility of studying ethnomythology as part of the social and humanities curriculum for higher education students. It emphasises that ethnic mythology is not outdated archival knowledge, but a unique symbolic asset that can be applied to strengthening ethnocultural identity and constructing a national image and brand at the current stage of national development. The lesson focuses on developing systemic and critical thinking, as well as fostering civic awareness and a value-based approach to one's history.

Keywords: ethnomyth; self-awareness; remythologisation; ethno-renaissance; nation branding.

Песні і казкі народа – гэта вобраз яго сэрца і фантазіі,
паданні і прымаўкі – гэта яго гісторыя і філасофія.
В. Каратынскі

Введение

Мифологическое мышление, обладающее са-
кральным значением и этиологическим потенциа-
лом, было свойственно для всех народов на ранней
стадии их становления и развития. Представляя со-
бой духовно-практическую форму мироощущения
и миропонимания, миф являлся неотъемлемым
элементом индивидуального и общественного со-
знания, он формирует объяснительные схемы миро-
порядка, возникновения самого человека и окружаю-
щей его действительности [1, с. 11]. Однако сегодня
возникают закономерные вопросы: миф является
реакционным грузом или современным востребо-
ванным феноменом культуры? представляет ли миф
собой своеобразный историко-культурный рудимент
или это актуальным символический нарратив, ко-
торый применяется в социальной практике, нацио-
брендинговании и конструировании этнокультурной
или национальной идентичности? В данной работе
осуществляется попытка ответить на эти вопросы
и проиллюстрировать, как в рамках образователь-
ного процесса можно актуализировать ценностные
приоритеты гражданского самосознания и нацио-
нальной идентичности.

Безусловно, исследуя особенности этнической
мифологии на современном этапе социокультур-
ной динамики, мы выходим за пределы интерпре-
таций архаической мифологии и акцентируем вни-
мание на современном мифе как символическом
нарративе, активно применяемом в маркетинге,
брендинге или искусстве [2, с. 61]. Классический
миф о происхождении мира, этнической общности,
как предание или сказание о первопредках, фор-
мировался в период информационного дефицита,
антропоморфного мышления, в котором отсутство-
вала бинарная оппозиция человек – природный мир.
Реальность в репрезентации мифологических сказа-
ний не подвергалась сомнению, она воспринималась
как данность и была тесно связана с ритуальными

и магическими действиями. Современная научная
картина мира, организованный скептицизм в по-
знавательной деятельности, научно-технологиче-
ский прогресс десакрализовали мифологическое
мышление, обнажив этнокультурную мифологию
как просто символический нарратив. Вместе с тем
нельзя говорить об абсолютной рудиментарности
этнической мифологии. Сюжеты мифов всегда пред-
ставляли собой своеобразный источник вдохновения
для творчества и создания произведений мировой
литературы, живописи, скульптуры. Сегодня они слу-
жат основой для произведений кинематографа, ди-
зайна и даже гейминга. Если осуществить историче-
скую реконструкцию, то мы обнаружим, что начиная
еще с архаической культуры, в период, когда ре-
лигиозные и обрядовые образы были аккумуляиро-
ваны в единую мифологическую систему знаков,
мифология представляла собой реальное действую-
щее знание, символично передающееся посредством
знаков, обычаев, устных преданий и, конечно, ис-
кусства. Ярким тому примером является живопись
в пещере Альтамира (Испания) или пещере Ласко
(Франция), именуемой Сикстинской капеллой пер-
вобытной живописи. Очевидным примером влия-
ния и проекции мифологических образов и сюже-
тов выступает искусство эпохи Возрождения, когда
в живописи преимущественно цитировались сю-
жеты древнегреческой и древнеримской мифоло-
гии, а искусство во многих своих видах и жанрах
коррелировало с мифологией. Например, карти-
ны «Рождение Венеры» (С. Боттичелли), «Похище-
ние Европы» (Тициан), «Пир богов» (Дж. Беллини),
«Падение Икара» (П. Брейгель Старший) и многие
другие художественные произведения являются пря-
мой отсылкой к античной мифологии. Сегодня же
мы видим, как кино, живопись, литература, видео-
игры стали символической площадкой для визуали-
зации и цитирования классических мифологических

сюжетов и героев древнегреческой, скандинавской, славянской, китайской, полинезийской и многих других мифологий. В связи с этим с очевидностью можно констатировать, что древние мифы представляют собой хорошо известный и востребованный нарратив в искусстве, на базе которого надстраиваются современные сюжетные линии в контексте современных культурных кодов. Хорошо знакомые образы или действия воспроизводятся в условиях настоящего времени для массового зрителя. Однако корреляция искусства и мифологии выполняет скорее развлекательную, коммерческую, эстетическую и возможно даже познавательную функцию, но она, безусловно, лишена объяснительного или сакрального потенциала, которым мифы обладали на заре своего появления.

Также можно отметить, что сегодня мы наблюдаем элементы ремифологизации в общественном сознании, которые проявляются на практическом уровне в рамках таких спорных направлений, как неошаманизм или неоязычество, а также в более нейтральных вариациях ремифологизации: интерес к этнической истории, легендам и сказаниям, мифологическим героям. Потенциальным объяснением ремифологизации может выступать кризисный этап социокультурной динамики, отличающийся высокой степенью нестабильности и критическим состоянием общества. Актуализация и востребованность обращения к мифологии связаны с апелляцией к глубин-

ным ценностям, выполняющим протекционистскую функцию, в рамках которой формируется хоть иллюзорная, но тем не менее искомая стабильность мироощущения. И так как мифологическое мышление глубоко внедрено в общественное сознание через фольклор, языковые системы, паттерны поведения, стереотипные образы и традиционные ценности, мифология становится тем устойчивым фундаментом, который выполняет протекционистскую функцию в период кризисного этапа социодинамики.

Для этнической общности мифологическая система знаний служит символическим остовом, благодаря которому возможно поддержание сплоченности, конструирование этнокультурной идентичности. В связи с этим стоит абстрагироваться от однозначно негативной коннотации процесса ремифологизации, ведь в ней обнаруживается специфическое инструментальное предназначение: этномифология является частью этнокультурного наследия и поэтому может интегрировать сообщество, переживающее кризисное состояние. Так, например, этническая мифология находит широкое применение и в этнополитической риторике: обращение к историческому прошлому, героизация значимых событий или субъектов истории, конструирование национальной идеи или формирование желаемого имиджа страны – все это актуальные шаги, аккумулирующие прошлое и будущее этнической общности [2, с. 65].

Материалы и методы исследования

Одним из действующих способов актуализации и повышения востребованности знаний об этнокультурном наследии, традициях, духовно-мировоззренческих и национальных ценностях государства выступают внедрение и закрепление необходимых знаний, умений и навыков в ходе осуществления образовательного процесса. Наиболее оптимальным и эффективным форматом реализации данных образовательных целей выступает использование эвристических методов обучения, ориентированных на развитие креативных, когнитивных и методологических навыков обучающихся [3]. В данной статье приводятся результаты выполнения эвристического задания студентами в рамках занятия на тему «Брендинг этнических мифов», на котором не только конкретизировалась ценность этнокультурного наследия белорусской истории, но и осуществлялась актуализация этнической мифологии белорусов на современном этапе социокультурной динамики.

На данном занятии педагог в целях индивидуальной самореализации студента ставит перед собой следующие цели: 1) создать условия для систематизации и закрепления знаний о сущности, видах и формах этнической мифологии, культуре и истории белорусской этнической общности; 2) обеспечить развитие навыков рефлексии и конструирования национального образа на базе знаний этнической мифологии. Объектом изучения на данном занятии выступает этническая мифология.

Формами образовательного продукта являются модель, эссе. Ожидаемый образовательный продукт – собственная модель национального бренда на основе элементов этнической мифологии.

В ходе занятия применялись философские методы изучения объекта (метод концептуального анализа, методы художественной и историко-философской реконструкции, метод семантической интерпретации) и эвристические методы изучения объекта (метод рефлексии, метод символического видения, метод придумывания, метод образной картины, метод морфологического ящика, метод самоорганизации обучения и др.).

Занятие осуществлялось в несколько этапов.

I. Организационный этап. Студенты познакомились с мотивационной частью, целью, методами, алгоритмом работы и критериями оценивания. Пример мотивационной преамбулы: «В современном глобальном мире каждое государство, несмотря на общие интегративные интенции и установки к международному взаимодействию, представляет собой неповторимый и уникальный социокультурный и политический институт. Как можно представить государство на международной арене или показать самобытность его истории и культуры? Один из таких способов – создание национального бренда. А для того чтобы образы и символы национального бренда были не внешними и искусственно привитыми, важно, чтобы они были созвучны локальной

истории, культуре и традициям. И одним из таких конструктивных способов брендинга выступает обращение к этнической мифологии».

На занятии использовались следующие критерии оценивания: 1) полнота и глубина философской рефлексии над заданными вопросами (4 балла); 2) содержательность и оригинальность презентации (2 балла); 3) степень участия в дискуссии (2 балла); 4) убедительность и доступность защиты работы в рамках обсуждения (2 балла).

II. Постановка целей. Целеполагание организовывалось через конструирование предложения: студентам предлагалось записать свои ожидания от работы на семинарском занятии, закончив фразу «К окончанию занятия я узнаю...». Они могли предложить свой вариант продолжения фразы или выбрать один из следующих вариантов: 1) актуальна ли сегодня этническая мифология; 2) какую роль играют этническая культура и традиции нашего общества в конструировании его образа в настоящем; 3) как создается национальный бренд.

III. Основной этап (создание собственного образовательного продукта). Студенты самостоятельно выполняли эвристическое задание и размещали свои ответы на образовательной платформе Moodle в виде текстовых файлов. В рамках работы над эвристическим заданием им предлагалось выполнить несколько шагов.

1. Ознакомиться с (или) повторить главные сюжеты, образы, героев белорусской этнической мифологии. Рекомендуются обратиться к источнику «Беларуская палічка»¹:

2. На основе изученного материала подумать над следующими вопросами: «Актуальна ли сегодня этническая мифология?»; «Какую роль играет этническая культура и традиции нашего общества в конструировании его образа в настоящем?»; «Замечали ли Вы, где сегодня представлена этническая мифология в качестве бренда (реклама, гейминг, дизайн, искусство и др.)?»

3. Ответить на вопрос: «Может ли этническая мифология использоваться для нациобрендинга?» Если ответ на вопрос положительный, привести примеры.

4. Подумать, какой герой, образ, символ или сюжет можно сегодня применять в маркетинге, рекламе, кинематографе, гейминге, стрит-арте, дизайне (можно выбрать одно или несколько). Придумать возможный слоган для продвижения бренда. Описать свой пример.

5. Представить результаты рефлексии (ответы на вопросы (п. 2 и 3) и идею для брендинга (п. 4) письменно в форме эссе (1–2 страницы, 14 кегль, шрифт Times New Roman, интервал 1, выравнивание по ширине) и разместить ответ на образовательном портале БГУ.

6. Принять участие в открытой дискуссии, в ходе которой студенты могут презентовать свои проекты и обсудить результаты работ других участников с помощью следующих действий: сравнение образовательного продукта с культурно-историческим аналогом (в рамках обсуждения образовательных продуктов оценивается их соответствие реальному этнокультурному наследию и духовно-мировоззренческим установкам белорусского общества); презентация работ студентов с дальнейшей групповой дискуссией о перспективах внедрения полученных моделей в общественное сознание и практику.

IV. Рефлексия. Преподаватель предлагал студентам определить, достигнуты ли цели, оправдались ли ожидания, посредством ответов на следующие вопросы: «Что нового Вы для себя открыли, выполняя задания?»; «С какими трудностями Вы столкнулись при изучении темы?»; «Что Вам удалось лучше всего при выполнении задания и почему?»; «Какие знания, полученные на занятии, пригодятся Вам в жизни?».

Описанное занятие может быть использовано в работе со студентами в рамках преподавания различных социально-гуманитарных дисциплин, а также кураторских занятий, посвященных формированию гражданского самосознания и уважительного отношения к историко-культурному наследию страны.

Результаты и их обсуждение

В качестве примера выполнения эвристического задания представим некоторые работы студентов. Так, обучающиеся создавали эссе: *В современном мире этническая мифология сохраняет свою актуальность, выступая не только как элемент культурной памяти, но и как мощный ресурс для формирования идентичности. В условиях глобализации она становится символическим инструментом сопротивления культурной унификации и средством выражения уникальности нации. Этнические образы, символы и нарративы все чаще используются в маркетинге, гейминге, кино и дизайне, способствуя не только коммерциализации культурного наследия, но и его переосмыслению и популяризации.*

Этническая культура и традиции играют ключевую роль в конструировании современного образа общества. Через обращение к культурным кодам прошлого формируется целостный образ настоящего, а национальная идентичность обретает устойчивость и узнаваемость. Элементы фольклора, обрядов, символики становятся средствами «мягкой силы», транслирующей ценности и особенности этноса вовне.

Моя гипотеза состоит в том, что этническая мифология может эффективно использоваться в целях нациобрендинга. Ее мифологемы и образы позволяют создавать уникальный визуальный и смысловой ряд, формирующий культурный бренд, способный укреплять внутреннюю солидарность и усиливать

¹Шамак А., Шамак Ю. Ярила, Девоя и Перелет-трава. Древняя мифология белорусов // Беларуская палічка : сайт. URL: https://knihi.com/Ales_Samak/Jarila,_Dievoja_i_Perielet-trava_Drievniaja_mifolohija_bielarusov-rus.html (дата обращения: 25.09.2025).

международное присутствие. Через медиаплатформы, дизайн, моду и цифровую культуру мифология становится связующим звеном между архаикой и современностью...²

Приведем пример еще одного эссе: Этническая мифология формирует идентичность нации, помогает людям ощущать связь с предками, с историей, иметь какие-то ориентиры в жизни и знание, к чему обратиться в случае чего. Вместе с тем этническая мифология – невероятный источник вдохновения для творчества, искусства, развития социальной, культурной жизни народа, а также для создания брендов, которые из-за национального колорита выделяются на рынке.

Конечно, этническая культура создает узнаваемость той или иной нации, становится значимее и ближе к народу, к которому относится, что воспитывает патриотизм, национальные нарративы, символы. Также, например, этническая культура – важный аспект развития туризма, значимости нации в глобальном масштабе (она становится интересной и другим народам, например). Этническая мифология может быть эффективно использована в нациобрендинге для усиления культурной идентичности и привлекательности страны на международном уровне.

...Этническая мифология, будучи частью культурного наследия, может подчеркнуть уникальность и богатство истории нации. Использование мифологических мотивов в брендинге может привлечь внимание к богатой истории и традициям страны. <...>

Таким образом, если использовать этническую мифологию грамотно и чутко, можно значительно усилить национальный бренд и вызвать положительные ассоциации у широкой аудитории...

Отметим идеи брендинга, которые выдвигали студенты: Леший (Лясун, Лесавік) как символ бело-

русской природы и таинственности. Леший – дух-хранитель леса, один из центральных персонажей белорусской мифологии, тесно связанный с ключевым элементом национального ландшафта. Он амбивалентен: может помочь путнику, а может завести в чащу; он олицетворяет дикую, нетронутую природу, ее силу и тайну. Может использоваться как брендинг заповедников, экотроп. Он символизирует необходимость уважительного отношения к природе. Слоган: «Лясун запрашае: адчуў дыханне пушчы»; В качестве конкретного примера бренда я предлагаю проект «Šlůck Heritage» – линию одежды или аксессуаров, вдохновленную эстетикой слуцких поясов. Эти уникальные артефакты белорусской культуры становятся основой для дизайна, в котором сочетаются историческая глубина, символизм и современная форма. Слоган бренда – «Наследие, вплетенное в узор» – подчеркивает культурную преемственность и персонализированное восприятие традиции как части актуального визуального языка; На маю думку, ідэальным творам, з якога не проста можна, а трэба стварыць нацыянальны брэнд, – гэта «Каласы пад сярпом тваім» Караткевіча, бо ў гэтым творы абсалютна геніяльна спалучаюцца і беларуская міфалогія, і нацыянальныя рысы, і захапляльны змест, і запамінальныя героі, словам, усё, што павінна быць у творы, які сапраўды можна назваць галоўнай нацыянальнай кнігай. Лозунгам магла б быць любая цытата з твора («Хто забыў сваіх продкаў – сябе губляе, Хто забыў сваю мову – усё згубіў»). Як прыклад, рэклама турыстычных месцаў, якія звязаныя з месцамі дзеяння твора: умоўна, «дарогамі Каласоў». У рэкламе можна было б выкарыстоўваць персанажаў твора, цытаты, дух тых часоў, « доказы », што на гэтых месцах сапраўды адбываліся дзеянні рамана.

Заключение

В рамках разработанного эвристического занятия реализовалась возможность не только проанализировать и выявить особенности этнической мифологии в целом, но и показать актуальность и востребованность этномифологии на современном этапе социокультурной динамики. Несмотря на то что миф претерпевает существенные трансформации в современном общественном сознании, он по-прежнему обладает символической ценностью, проявляющейся в возможности сохранения

историко-культурного наследия, значимых народных образов, а также в ориентации на сплоченность и консолидацию этнокультурной общности. Благодаря эвристическим методам организации и проведения семинарского занятия можно повысить не только уровень формального освоения учебного материала, но и уровень включенности в образовательный процесс и личной заинтересованности студентов в получении качественного знания и применения его на практике.

Библиографический список

1. Дубянецкая ІМ, Санько СІ, рэдактары. *Трошкі бліжэй да сонца, трошкі далей ад Месяца: беларуская народная філасофія*. Мінск: Беларуская навука; 2023. 481 с.
2. Курбачёва ОВ. Статус и специфика этнической мифологии на современном этапе социокультурного развития: социально-философский анализ. *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология*. 2023;2:60–66. EDN: RQYTWU.
3. Король АД. *Эвристическое обучение на основе вопрошания и молчания ученика: от методологии к практике*. Санкт-Петербург: Лань; 2020. 196 с.

Статья поступила в редакцию 22.05.2025.
Received by editorial board 22.05.2025.

²Здесь и далее цитаты приводятся с сохранением языковых особенностей оригинала.

УДК 373.018.43:004+811.161.1(072)

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

А. Д. КОРОЛЬ¹⁾, И. В. ТАЯНОВСКАЯ²⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

²⁾Независимый исследователь, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Проводится сравнение данных о коммуникации участников эксперимента с элементами дистанционного обучения и данных о подготовке ими высказываний в традиционной форме. Отмечается, что различия в количественных значениях экспериментальных показателей, относящихся к применению разговорных речевых приемов (включая фразеологизмы) и метафорической образности, демонстрируют статистическую значимость, эти значения являются более высокими в случае использования элементов дистанционной формы преподавания. Делается вывод о том, что дистанционное обучение, нацеленное на освоение специфики создания учебных текстов, предоставляет учащимся возможности использовать и совершенствовать умение строить аргументированные оценочные высказывания и участвовать в эвристическом полилоге.

Ключевые слова: методика преподавания языка; дистанционное обучение; текстообразование; учебные тексты; эвристический полилог; формирование компетенций.

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND COMMUNICATIVE TEXT-FORMING COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN THROUGH THE USE OF ELEMENTS OF DISTANCE LEARNING

A. D. KAROL^a, I. V. TAYANOVSKAYA^b

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

^bIndependent researcher, Minsk, Belarus

Corresponding author: I. V. Tayanovskaya (tayanov-i@yandex.by)

Abstract. A comparison is made of data concerning the communication of participants in an experiment with the introduction of elements of distance learning and the preparation of statements in a traditional format. The differences in the quantitative values of the experimental indicators related to the use of conversational speech techniques (including phraseology) and metaphorical imagery demonstrate statistical significance, being higher in the case of using elements of the

Образец цитирования:

Король АД, Таяновская ИВ. Развитие учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции школьников посредством использования элементов дистанционного обучения. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:44–53.
EDN: LZPCAY

For citation:

Karol AD, Tayanovskaya IV. Development of educational and communicative text-forming competence of schoolchildren through the use of elements of distance learning. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:44–53. Russian.
EDN: LZPCAY

Авторы:

Андрей Дмитриевич Король – доктор педагогических наук, профессор; ректор.
Ирина Владимировна Таяновская – доктор педагогических наук, доцент.

Authors:

Andrei D. Karol, doctor of science (pedagogy), professor; rector.
rector@bsu.by
<https://orcid.org/0000-0001-9971-1774>
Iryna V. Tayanovskaya, doctor of science (pedagogy), do-cent.
tayanov-i@yandex.by
<https://orcid.org/0000-0002-8989-552X>

distance learning form. It is concluded that distance learning aimed at mastering the specifics of creating educational texts provides students with the opportunity to use and improve the skills of constructing reasoned evaluative statements and participating in a heuristic polylogue.

Keywords: language teaching methods; distance learning; text formation; educational texts; heuristic polylogue; development of competencies.

Введение

Расширившиеся возможности технологического прогресса в последние десятилетия актуализируют проблематику перспективности и значимости внедрения дистанционного обучения. Элементы такого обучения находят свое воплощение на среднем и высшем уровне белорусского образования, в дополнительном образовании взрослых; к реализации дистанционного обучения должны быть готовы и педагоги, и обучающиеся. Существует даже особый термин – дистанционная педагогика, по аналогии с которым возможно говорить и о дистанционной методике языкового образования.

Значимость и специфичность дистанционного обучения самоочевидно требуют рассмотрения его места в сложившейся системе и ответа на следующие вопросы: «Что именно понимается под дистанционным обучением?»; «Каких целей обучения возможно достичь посредством использования дистанционной формы работы?»; «Какой именно учебный материал наиболее перспективен в дистанционной подаче?»; «Какие виды учебной деятельности целесообразно реализовывать в дистанционном режиме?»; «Какие методики и технологии ему соответствуют?» и т. д. Особенности применения дистанционного обучения посвящались труды А. А. Андреева¹, М. Ю. Бухаркиной, М. В. Моисеевой, А. В. Петрова, Е. С. Полат², Н. Ю. Воловой [1], Т. П. Зайченко [2], И. М. Ибрагимов³ и других исследователей, в том числе представителей дидактической эвристики – А. В. Хуторского⁴, А. Д. Короля [3; 4] и др.

В качестве исходного нами принимается определение, предложенное в рамках научной школы человекообразного обучения А. В. Хуторского. Под дистанционным обучением понимается обучение с помощью средств телекоммуникации, при котором субъекты образования, имея пространственную или временную удаленность, участвуют в учебном процессе, направленном «на создание образовательных продуктов и соответствующих внутренних приращений субъектов образования»⁵.

Дистанционное обучение становится все более востребованным, оно характеризуется доступностью, удобством, гибкостью и персонализированностью об-

разования. При асинхронной модели дистанционного обучения развиваются самомотивация и самодисциплина, так как в рамках данной модели предусматривается самостоятельное проявление организованности и ответственности в планировании и контроле учебной деятельности. Однако этот требующийся высокий уровень самодисциплины и самомотивации относят также к числу отрицательных сторон дистанционного обучения, равно как и отсутствие личного контакта с педагогом и другими обучающимися, которое может привести к ощущению изоляции и затруднить процесс обучения. Среди рисков дистанта в образовании называют, помимо того, возрастание нагрузки педагога и возможную недостаточную объективность контроля в обучении [4, с. 50]. В перенасыщенной информацией цифровой вселенной стремление учащегося усвоить как можно большие массивы сведений может приводить к информационной перегрузке, снижению валеологичности обучения (здоровьесберегающих качеств), репродуктивности его итогов, стереотипности, шаблонности в поведении и мышлении. Образовательный потенциал дистанционного обучения увеличивается при горизонтальной организации общения (по линии ученик – ученик), что позволяет ментально, ценностно, эмоционально обогатить достигаемый образовательный результат.

Установлено, что активное развитие и самоактуализация личности учащегося возможны на основе синтеза дистанционного обучения и продуктивных образовательных стратегий, в частности эвристического обучения. В рамках эвристического подхода, разрабатываемого представителями научной школы человекообразного обучения (А. В. Хуторской, А. Д. Король, Г. А. Андрианова, Е. А. Бушманова, Е. В. Бэкман, А. В. Валюк, Е. Н. Джух, Ю. В. Скрипкина и др.), обучающийся нацеливается на повышение личной устремленности к независимому исследованию внешней среды, культурных и научных принципов, а также своего внутреннего мира, что находит выражение в обогащающем личность общении.

В контексте обсуждаемой проблемы необходимо отметить, что в отличие от традиционного подхода эвристическая стратегия организации обучения

¹Преподавание в сети Интернет : учеб. пособие / под ред. проф. В. И. Солдаткина. М. : Высш. шк., 2003. 790 с.

²Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2009. 272 с.

³Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие. М. : Академия, 2007. 330 с.

⁴Хуторской А. В. Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Viperson. URL: <https://viperson.ru/articles/doklad-problemy-i-perspektivy-distantsionnogo-obrazovaniya-v-sredney-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата доступа: 15.09.2025).

⁵Там же.

не предполагает получения учеником готовых знаний, не связанных с его когнитивными интересами и практическими целями. Формирование индивидуального содержательно-речевого продукта базируется на различных стадиях поиска, анализа и самостоятельного расширения сведений с демонстрацией субъективного их открытия, системного, аналитического и критического мышления. Существенно, что при этом происходит и персонально важное раскрытие методологических, логико-гносеологических и этических закономерностей. Педагог не передает информацию в максимально полном размере, а формирует благоприятную среду для организации эвристически ориентированной интеллектуально-коммуникативной работы, стимулирования креативной мыслительно-речевой активности ученика.

В рамках эвристической организации учебного процесса выделяется эвристический полилог как одна из возможных моделей образовательного взаимодействия. Как показывают наши предыдущие исследования (например, работа [5, с. 35]), он предполагает вовлечение спектра смысловых, эмоциональных, оценочных и коммуникативных позиций, а также использование сложной, насыщенной и личностно значимой методики коммуникативного воздействия, стимулирующей креативное самовыражение учащихся. В то же время эвристический полилог рассматривается как форма разработанной профессором А. Д. Королем практики эвристического диалога, которой присущи следующие характеристики:

1) активное включение в общество разных участников образовательного процесса на всех уровнях. Эта активность может проявляться в различных фор-

мах коммуникации: не только в продуцировании речи, но и в наблюдении (восприятии), параллельной фиксации информации и собственных мыслей и т. д.;

2) многовекторная коммуникация субъектов обучения, особенно интенсивная, семантически и эмоционально наполненная, личностно значимая, развивающая их взаимодействие и способствующая творческой самореализации и самопознанию каждого ученика.

При рассмотрении эффективности внедрения элементов дистанционной формы преподавания применительно к овладению спецификой создания обучающих текстов с использованием эвристического полилога на этапе анализа перспектив включения дистанционной формы получения образования в процесс развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции в качестве приоритетных были выдвинуты следующие задачи:

1) сопоставить и проанализировать результаты обучения текстообразованию, проведенного в дистанционной и традиционной форме, с точки зрения внешних образовательных итогов (своеобразия аргументативно-оценочных текстов) и внутриличностных приращений учащихся (приобретенной степени развития учебно-коммуникативных умений как деятельностного компонента учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции);

2) оценить продуктивность освоения особенностей учебного текстообразования с опорой на дистанционную форму размещения материала;

3) раскрыть методический потенциал внедрения элементов дистанционного обучения в процесс развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции школьников.

Материалы и методы исследования

В обучающем эксперименте приняли участие 158 учащихся старших классов государственных учреждений образования «Гимназия № 1 имени Ф. Скорины г. Минска», «Гимназия № 10 г. Минска», «Средняя школа № 48 г. Минска имени Ф. А. Малышева», «Гимназия № 8 г. Витебска», «Средняя школа № 2 г. Столина». В контексте проведения эксперимента в формате дистанционного обучения в составе его смешанной формы осуществлялось оценивание, обсуждение и рецензирование экспериментальных работ (в режиме эвристического полилога). Основой для построения речевых произведений выступил веб-конкурс, в рамках которого учащимся предлагалось выразить свое мнение о дискуссионных высказываниях на предложенные темы: «В форме интернет-обсуждения выскажите свое мнение о любом (любых) из представленных текстов. Об-

ратите внимание на особенности содержания и формы текста: 1) четко ли определяется основная мысль текста? 2) приводятся ли достаточно веские, убедительные аргументы? 3) последовательно ли излагается содержание высказывания? 4) является ли речь автора грамотной и выразительной?»

Для оценки методических ресурсов использования элементов дистанционного обучения при развитии учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции сравнивались между собой результаты, достигнутые в процессе продуцирования подготовленной аргументативно-оценочной речи в описанной форме и по аналогичной инструкции, однако не в форме интернет-обсуждения. В рамках данного этапа исследования высказывания в традиционной форме подготовили 142 учащихся контрольных групп из упомянутых учреждений образования.

Результаты и их обсуждение

Сразу отметим, что дистанционное обучение дает возможность оценить и сопоставить между собой довольно объемное количество аналоговых высказываний. Увеличивается интенсивность обучения – объем того учебного контента, который может включаться

в образовательный процесс. В рамках дистанционного режима обучения организуется многовекторное учебное общение с возникающим «многоголосием реплик», когда, например, третий участник учебного общения отвечает на реплику первого, четвертый

участник – на высказывание второго и третьего и т. д. Отчетливо проявляется концептуально присущая эвристическому полилогу многофункциональность, взаимодействие и взаимовлияние его участников; активно реализуется принцип комплексности и взаимодополнительности компонентов полилога.

В то же время деятельность педагога, который в рамках эвристического полилога выступает во многом как модератор учебного общения, должна быть направлена на обеспечение целостности осваиваемой информации, достижение эффекта ее аккумуляции, в том числе посредством эвристического вопрошания на различных этапах обсуждения темы (в начале, по мере ее постижения и после ее завершения). В дистанционном режиме реально перспективной оказывается многоплановая организация эвристического полилога, когда учащимся предлагаются различные ролевые позиции: проponentов и оппонентов той или иной точки зрения; хорошо и недостаточно владеющих материалом собеседников; людей, отстаивающих определенное мнение и т. д.

Весьма значимыми, с нашей точки зрения, являются открывающиеся благодаря реализации дистанционного обучения возможности индивидуализации освоения речевой темы. Все учащиеся оказываются вовлеченными в образовательный процесс, они должны проявить высокий уровень самодисциплины и самоорганизации, вследствие чего у них развиваются соответствующие индивидуально-психологические качества, в том числе готовность к индивидуальному целеполаганию. Обращаясь к массиву других работ, обучающиеся могут выбрать из них те, которые вызывают у них наиболее активный отклик. Более того, участник такого полилога индивидуально избирает режим собственной речевой деятельности, изучая в оптимальном для себя темпе предшествующие реплики, продумывая собственную позицию (здесь несомненно можно провести аналогию с эвристическим молчанием) и подбирая соответствующую аргументацию. В отличие от традиционного устного обсуждения количество и последовательность высказываний в дистанционном эксперименте не регламентируются. Возможно контролировать и относительно равномерно распределять индивидуальную учебную нагрузку. Стеснительные, скованные и робкие учащиеся обретают большие возможности для самораскрытия и творческой самореализации.

Степень непосредственности (подготовленности) высказываний участников полилога в зависимости от синхронного (асинхронного) характера позволяет гибко варьировать изменения моделей организуемой электронной коммуникации (ср.: чат, с одной стороны, и форум или семинар, с другой стороны). В данной связи представляется весьма спорным обобщенное суждение об односложности высказываний, трудностях в формировании связной монологической

речи, создании текстов-примитивов при использовании дистанционного обучения⁶. Действительно, большая спонтанность обсуждения в чате создает основу для более произвольной ассоциативности, экспрессии и лаконизма реплик. В то же время подготовленное текстообразование в рамках форума либо семинара может характеризоваться более многосторонней и тщательно разработанной аргументацией, продуманностью и выверенностью композиционной и стилистической формы, развернутостью суждений. Проведение веб-конкурсов оценочных высказываний, реплик и поставленных вопросов активизировало горизонтальную асинхронную коммуникацию.

Очевидны перспективы совершенствования оценивания, взаимо- и самооценивания текстопродукции в процессе дистанционного эвристического полилога. В ходе эксперимента вводилась тонко дифференцированная шкала оценивания высказываний, на последующем этапе коррелирующая с десятибалльной шкалой. Таким образом создавались условия для более полного учета комплекса критериев и показателей оценки текстов; объема и степени семантико-структурной сложности текстов, равно как и коммуникативного мастерства авторов речевых произведений. С помощью дистанционного обучения реализовывалось сравнение идей и текстов соседей по парте (парная работа), учащихся, сидящих на одном ряду или находящихся в одной команде (групповая работа), учащихся из одного класса или одной параллели (коллективная работа). Проводилось выделение, комментирование, развитие наиболее интересных идей и текстов.

В силу специфики электронной коммуникации появляются большие возможности повышенного внимания к содержанию представляемых высказываний, например при необходимости возможно замедление темпа прочтения текста либо повторное обращение к нему. Несомненно также то, что вследствие более индивидуализированной с точки зрения пространственно-временных параметров коммуникации упрощается процесс привлечения дополнительных экспертов, например учителей, преподающих другие дисциплины. Анонимность работ, которые представлялись для дистанционного электронного оценивания, позволила повысить уровень объективности предлагаемых оценок, так как исчез так называемый эффект ореола (сложившееся мнение об успешности того или иного ученика). Представить работу как анонимную, абстрагировавшись от индивидуальности почерка, в данном случае оказалось также технически проще.

В рамках дистанционного обучения реализуется накопительный подход к оценке учебных достижений, реализация которого облегчается благодаря более тщательному документированию процесса обучения. Эффект привлечения внимания и интереса адресата

⁶Рывкин А. Дистанционное обучение: плюсы и минусы // Вести образования : электрон. вер. газ. 2020. 17 апр. URL: https://vopgazeta.ru/articles/2020/4/17/distant/12609-distantionnoe_obuchenie_plyusy_i_minusy?ysclid=mi4mld5gx967113637 (дата обращения: 15.09.2025).

оценивается также в зависимости от количества откликов, которые вызывает то или иное высказывание. Коллективная экспертиза качества высказываний препятствует нередко бытующему в школьной практике механическому копированию, списыванию текстов.

Применение дистанционного общения засвидетельствовало открывающиеся возможности фиксации в сознании участников всего поля эвристического полилога. С помощью документирования материалов и итогов образовательного процесса обучающийся многократно обратиться к его фрагментам, сохранить для себя примеры учебного текстообразования (свои и других представителей класса), результаты обратной связи с ними и педагогом. Коммуникативное пространство обсуждения в учебной группе делается максимально прозрачным (транспарентным). Более полной становится реализация коммуникативно-деятельностного подхода, более мотивированным – высказывание, обращенное к реальному коллективному адресату.

Весьма значимым для эффективного порождения текстов является и отмечаемое повышение коммуникативной безопасности, эмоционального комфорта участников дистанционного общения, которое обеспечивается, с одной стороны, в известной мере возможностью разместить текст анонимно (хотя существует и обратное влияние данного фактора),

с другой стороны, поддерживающими репликами модератора и иных участников учебного общения. Участники обсуждения дают пояснения, высказывают благодарность за высокую оценку текста («Ребята, спасибо, очень старался!»).

Важно отметить, что посредством реализации дистанционного эвристического полилога формируются благоприятные условия как для более интенсивного освоения удачных речевых приемов, так и для усиления творческого начала в проявлении речевой индивидуальности (представление о типизированных речевых формах дает основание пойти по иному текстотворческому пути). В ходе живого непосредственного обмена мнениями возможно актуализировать речевые средства экспрессивности суждений (например, разговорную, хотя и литературную, лексику и фразеологию; восклицательные по интонации предложения), что усиливает выразительность речи школьников. В электронной форме легче осуществить отсылку к прототипному тексту, буквально процитировать соответствующий фрагмент. Возможно сделать более наглядными шрифтовые выделения, добиться обогащения текста невербальными иллюстративными компонентами, в том числе потенциально – динамической наглядностью, и достичь более активного смыслового взаимодействия с ними.

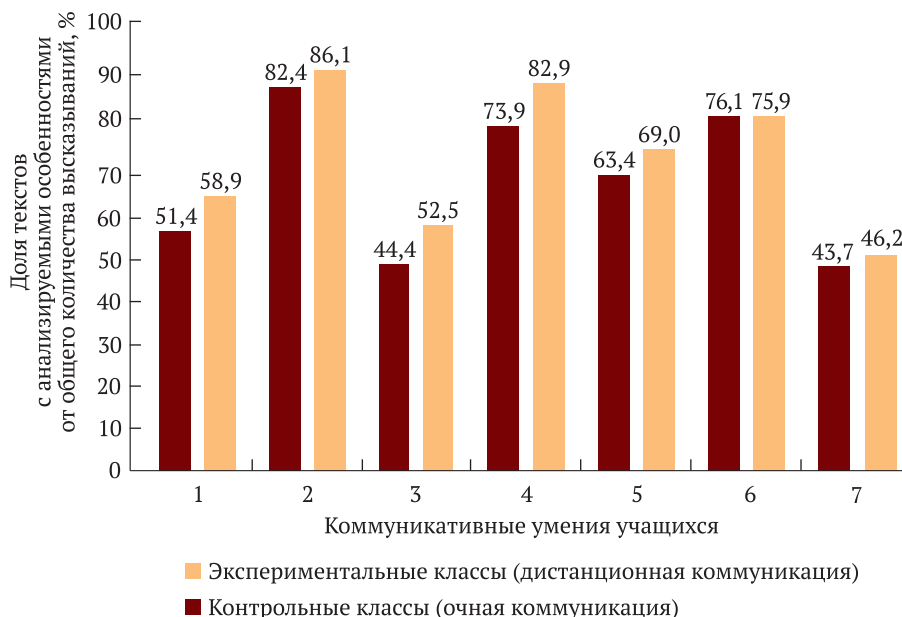


Рис. 1. Результаты оценки коммуникативных умений учащихся, связанных с формированием содержания и построением аргументативно-оценочных высказываний в условиях дистанционно организованной работы:

1 – умение давать разностороннюю оценку прототипному высказыванию (как с точки зрения содержания, так и с точки зрения формы); 2 – умение находить в прототипном тексте то, что заслуживает положительную оценку; 3 – умение сочетать рациональную и эмоциональную оценку; 4 – умение выражать собственную позицию; 5 – умение строить причинно-следственные рассуждения, основываясь на прототипном речевом материале; 6 – умение давать обобщающую оценку; 7 – умение формулировать диалектический вывод, основываясь на объединении положительной и критической оценки

Fig. 1. Results of the assessment of students' communicative skills related to the formation of content and construction of argumentative-evaluative statements in the conditions of distance learning: 1 – the ability to give a comprehensive assessment of a prototype statement (both in terms of content and form); 2 – the ability to find in a prototype text what deserves a positive assessment; 3 – the ability to combine rational and emotional assessment; 4 – the ability to express one's own position; 5 – the ability to construct cause-and-effect reasoning based on prototype speech material; 6 – the ability to give a generalising assessment; 7 – the ability to formulate a dialectical conclusion based on the combination of positive and critical assessments

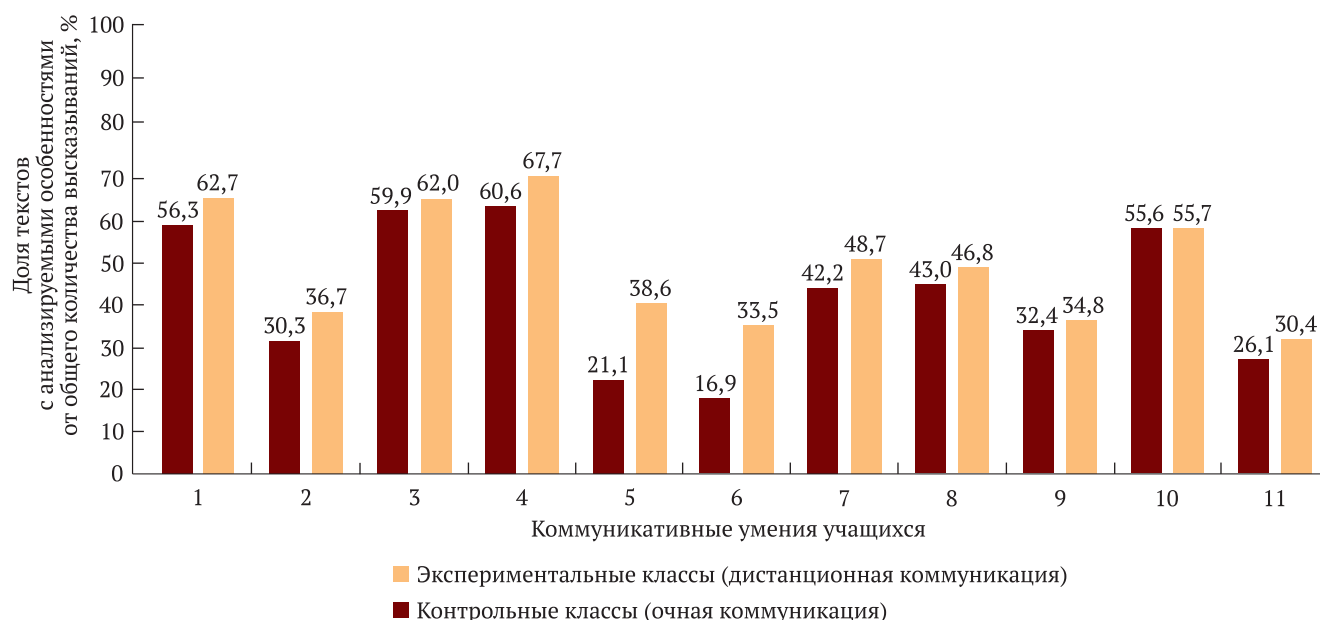


Рис. 2. Результаты оценки коммуникативных умений учащихся, связанных с речевым и графическим оформлением аргументативно-оценочных высказываний в условиях дистанционно организованной работы: 1 – умение применять речевые средства со значением утверждения смысловой позиции; 2 – умение применять речевые средства со значением опровержения смысловой позиции (возражения) и противоположности; 3 – умение применять речевые средства со значением обоснования; 4 – умение цитировать прототипный текст для доказывания своих суждений; 5 – умение употреблять речевые средства с разговорной окраской; 6 – умение применять образные речевые средства; 7 – умение ставить проблемные вопросы; 8 – умение использовать речевые средства авторизации и адресации; 9 – умение употреблять речевые средства некатегорического выражения суждений; 10 – умение применять речевые средства обобщения оценочной позиции; 11 – умение использовать эмоционально окрашенную интонацию и паузацию как невербальные средства акцентирования

Fig. 2. Results of assessment of students' communicative skills related to speech and graphic design of argumentative-evaluative statements in the conditions of distance learning: 1 – the ability to use speech means with the meaning of affirmation of a semantic position; 2 – the ability to use speech means with the meaning of refutation of a semantic position (objection) and opposition; 3 – the ability to use speech means with the meaning of justification; 4 – the ability to quote a prototype text to prove one's judgments; 5 – the ability to use speech means with colloquial coloring; 6 – the ability to use figurative speech means; 7 – the ability to pose problematic questions; 8 – the ability to use speech means of authorisation and addressing; 9 – the ability to use speech means of non-categorical expression of judgments; 10 – the ability to use speech means of generalisation of an evaluative position; 11 – the ability to use emotionally colored intonation and pauses as non-verbal means of emphasis

Участники обучающего эксперимента с элементами дистанционного обучения, конструируя аргументативно-оценочные высказывания, проявили комплекс содержательно-коммуникативных, структурно-коммуникативных, вербально-коммуникативных и технико-коммуникативных умений (см. рис. 1 и 2).

Учащиеся аргументируют важность и актуальность поднятой темы следующим образом: «Я считаю, что эта тема очень важна в сфере современного образования, так как взаимодействие ученика с учителем должно быть и не очень строгим, и не слишком непринужденным»⁷; «Этот вопрос на самом деле очень интересный и достаточно актуальный в наше время»; «Тема, поднятая автором, достаточно актуальна. Ведь поиск истины, раздумья и рассуждения о ней абсолютно естественны для человека». Таким образом, учащиеся начинают высказывания с позитивной оценки, характеризуя выбор темы.

Оценивание прототипного высказывания осуществлялось по следующим критериям:

1) аргументированности рассуждений и выводов («Хочу начать с того, что с самого начала можно увидеть, по моему мнению, небольшую неточность, противоречие. Автор пишет: “Сегодня я буду рассуждать на тему молчания в общении. Я категорически против этого”. Когда человек говорит, что порассуждает над вопросом, изначально он должен привести какие-либо факты, информацию, увидеть все плюсы или минусы того или иного мнения, решения. Автор же сразу настраивает себя против, поэтому и не может рассмотреть данный вопрос с другой стороны»; «Вывод довольно хорошо продуман»);

2) степени раскрытия темы, основной мысли текста (например, «Текст соответствует его названию. Он дает полный ответ на поставленный в названии вопрос и раскрывает идею»);

3) конкретности высказывания («Также нельзя пройти мимо примеров, которые приводит автор при объяснении ситуации. Это способствует лучшему восприятию информации, делает текст интереснее,

⁷Здесь и далее цитаты приводятся с сохранением языковых особенностей оригинала.

выделяя его из общей массы»; «В целом все написано со смыслом и примерами»; «Мне очень понравилась работа тем, что можно было представить себя на месте оратора, возможно даже понять, как он себя чувствует во время выступления, настолько реалистично переданы детали»; «Автор погрузил всех в свой текст, дав представить некоторые события»; «В своем сочинении автор приводит довольно яркие примеры, даже высказывание литературного критика Виссариона Григорьевича Белинского: “Все народы обмениваются словами и занимают их друг у друга”»), источникам приведения примеров (например, «Понравилось, что история в сочинении взята из жизни близких людей»);

4) конструктивности обсуждения (например, «Автор очень грамотно и конструктивно объяснил свою точку зрения, привел весомые аргументы, почему истина не рождается в споре»);

5) оригинальности (например, «Было написано в нестандартной манере, без использования распространенных шаблонов»);

6) композиционной продуманности («Анализируя текст, я заметила, что автор правильно и грамотно распределил вступление, основную часть и вывод, приводя свои размышления к логическому завершению, что, несомненно, является плюсом»; «Концовка краткая, зато емкая. Автор высказал все, что хотел, собрал все свои мысли в одно предложение и как бы подвел черту под всем вышесказанным»);

7) степени стилистической доступности изложения («Автор смог донести информацию до читателя, не обременяя его ненужными “умными” словами, тем самым сделав текст наиболее понятным и простым»; «Понятно описана точка зрения на этот счет»);

8) степени речевой выразительности и использования ее средств («Автор не дает читателю заскучать, часто взаимодействует с публикой через вопросы, как риторические, так и обычные, на которые потом отвечает»; «При первом ознакомлении с текстом я заметил, что автор и употребляет знакомые всем аналогии, и использует более обобщенные сравнения»; «В конце своего рассуждения автор использует еще одну метафору, но на этот раз лично мне она понравилась» и др.).

Дискуссионные высказывания включают как рациональную, так и эмоциональную оценку: «Прочитав работу, я была восхищена умением автора красиво выразить свои мысли. Он использовал цитаты М. Горького, В. Даля и У. Теккерея, что указывает на его мудрость». Обнаруживается способность учащихся строить причинно-следственные рассуждения, основываясь на прототипном речевом материале, в том числе касающиеся личных качеств и достижений автора: «Мне понравилось, что автор привел пример из собственной жизни. Это показало, что он сталкивался с подобной ситуацией и может

нести ответственность за свои слова». Обучающиеся делают собственные дополнения к размышлениям, высказанным в прототипном тексте: «Я полностью согласен, однако хотел бы добавить: если бы урок стал юмористическим выступлением, то ученики перестали бы воспринимать его всерьез»; «И я бы хотела дополнить рассуждения, с которыми я в целом согласна, своим мнением. Заимствования в языке – это не зло, которое необходимо искоренять, а одна из возможностей его развития».

Резюмирование может обобщать позицию по поводу денотативного содержания прототипного текста либо его оценки: «Делая вывод, могу сказать, что текст мне очень понравился и запомнился своей гармоничностью и целостностью»⁸; «Таким образом, без слов люди могут сосредоточиться на более глубоком восприятии и понять друг друга». Учащиеся обнаруживают способность формулировать диалектический вывод, объединяя положительную и критическую оценку: «Подводя итоги всему сказанному, следует отметить, что работа выполнена с особой аккуратностью, обдуманностью и, несмотря на некоторые замечания и недочеты, мне понравилась»; «Но, конечно, как и в любой другой работе, есть свои плюсы, а также недостатки, или минусы».

При выражении своего мнения учащиеся активно употребляют речевые формулы со значением согласия: «Я согласна, что все слова, которые мы говорим, – они никуда не уходят»; «Я согласна с автором на сто процентов, что истина – уникальна и она своя для каждого человека»; «В следующей фразе автор высказывается по поводу того, что юмор хорош в меру. И я полностью солидарна с ним»; «Полностью согласна и разделяю убеждение, что открытка в 21 веке – веке новаторских технологий – является настоящим произведением искусства»; «Мне понравилась мысль о том, что молчанием мы побеждаем гнев»; «Удивительным образом перекликаются мои собственные мысли с этим мнением»; «У меня нет доводов, чтобы не согласиться». Закономерно применяются и речевые средства со значением возражения: «Я хочу опровергнуть мысль о том, что взрослые не любят читать»; «Вступление в работе достаточно спорное, на мой взгляд». Проявляются уважение к чужому мнению, стремление смягчить высказываемое противоположное суждение за счет использования обстоятельств меры и степени, вводных элементов с семантикой предположительности и др.: «Конечно, автор имеет право на свое мнение, и я не считаю его неправильным. Но лично у меня есть немного другая мысль на этот счет»; «По поводу выражения “Молчанием мы побеждаем гнев”: я не совсем согласна»; «Я с этим не согласна, но, может быть, я просто недопоняла мысль»; «Возможно, я буду не права, не согласившись, но все же не всегда чувство юмора – залог успеха и отличительная черта лидера».

⁸Здесь и далее курсив наш. – А. К., И. Т.

Употребляются речевые средства со значением обоснования, вводные слова со значением утвердительной убежденности и т. д.: «Я полностью согласна с данной мыслью, *так как* впереди каждого ученика ждут экзамены, централизованное тестирование, часто поступление в разные учебные заведения, и обязательным условием успеха в этих делах является умение слушать учителей»; «*Ведь действительно*, когда человек повышает тон и уже готов кричать от злости на другого, то второму просто следует промолчать». Применяются разнообразные показатели введения в суждения авторского начала: «Я *считаю*, что эта тема довольно актуальна в наше время, поэтому я хочу написать свое рассуждение о мыслях на этот счет»; «*Мне кажется*, что в данном тексте раскрывается, помимо молчания, еще и сила слова»; «Я *думаю*, что молчание, так же как и не молчание, – это инструмент...»; «Я *думаю*, что важен человек. Его внутреннее состояние, намерения»; «Я *считаю*, что данные [электронные] книги удобнее и менее затратные. Замена бумажных книг на электронные, *по моему мнению*, является необходимой частью эволюции». Используются коммуникативно-контактные речевые формулы: «Ораторское искусство – это путь к другим или путь к себе? *Давайте порассуждаем вместе с автором*»; «Рано или поздно *вы все равно докажете* свою правоту»; «Молчание может быть поступком, так как, используя молчание, *мы можем* дать ответ, сделать больно, порадовать, поддержать и многое другое»; «Часто *мы чувствуем* намного больше, чем *можем* выразить простыми словами». Встречаются обобщенно-личные конструкции, которые позволяют приблизить суждения к адресату: «Но при ораторстве, попытке донести что-то до других *ты* невольно *обращаешься* к себе, к тому, какие эмоции вызывают собственные слова и будут ли они вообще полезны»; «Я полностью солидарен с тем, что когда *ты читаешь* книгу, *ты создаешь* свои образы, картины, пейзажи; кино таким похвастаться не может»; «Порой лучшее, что *ты можешь сделать*, – промолчать...»; «Порою, промолчав, *ты объясняешь* многое и *соглашаешься* с потоком мудрых слов»; «Действительно, когда *находишься* рядом с близким человеком, иногда достаточно просто промолчать, чтобы понять чувства друг друга». Для подтверждения своей точки зрения цитируется прототипный текст: «Мы все чаще используем эти “новые словечки и фразы”, но как сказал сам автор: “*Зачем же портить прекрасный язык чужими словами, когда есть множество синонимов в самом языке?*”»

Используются уместные разговорные вкрапления, в том числе фразеологизмы: «Меня очень “*зачепила*” французская поговорка “Молчание отдаляет больше, чем расстояние”»; «Прочитав такого рода произведение, человек поймет, как решить ту или иную “*загвоздку*” в его жизни»; «Лучше промолчать и не ответить, чем “*раскидываться*” словами напра-

во и налево»; «Именно это высказывание *запало* мне в душу, и я захотела порассуждать о нем»; «Молчание – это признак замкнутости, но и *болтать без умолку* тоже не стоит»; «Безусловно, юмор – хороший способ *разрядить обстановку*». Однако в некоторых случаях необходима большая критичность в отношении включаемых разговорно-просторечных элементов: «Общение – это путь к успеху любого человека. Ты узнаешь много нового, и у тебя появляется *куча* новых знакомых»; «*Вдобавок* к тексту хотелось сказать, что сказки подходят абсолютно всем, потому что они бывают напоминанием о том, что ты уже когда-то забыл, и тут встречаешь снова». Целесообразна дальнейшая работа с категорией стилистической уместности, развитие стилистической интуиции школьников, например, посредством выделения подобных элементов в тексте, сопровождения их метакоммуникативными комментариями. Останавливают на себе внимание и элементы образности, которые призваны повысить убедительность изложения: «Молчание – это *бесценный дар*, который дан не всем»; «Слово всегда *оставляет глубокий неизгладимый след*»; «Да, безусловно, есть очень хорошие и интересные книги, но у каждого творчества есть как и *верхушка айсберга*, т. е. положительная сторона, так и *подводная часть*»; «Книга всегда будет *пропагандировать себя сама*»; «Книга сама *скажет за себя* восторженными голосами тысяч и тысяч людей, что возьмут ее в руки и прочтут». Привлекаемый образ может выглядеть как имеющий отрицательную речевую форму (негация): «Спор – это *не* битва разъяренных львов, которые должны в клочья разорвать друг друга».

Рассуждение нередко конструируется с помощью постановки узловых проблемных вопросов. Вопросы могут служить проводниками авторской позиции. Постановка вопроса может затрагивать и суммировать важнейшее содержание прототипного текста, помогает оспорить мысль автора исходного высказывания: «Почему “*нужное русло*” – это только книги?»; «Но уверен ли автор, что истина не рождается в споре?»; «Так не доказывает ли это, что истина в итоге может рождаться в споре?!»

Восклицательные предложения также сообщают высказыванию тональность экспрессивно окрашенной доверительности, передают эмоциональные оттенки положительной оценки, призывности: «Как много дивных открытий, необыкновенных миров, трагических и счастливых, смешных и грустных, реальных и выдуманных историй, доступно любому из нас – стоит лишь взять в руки книгу и окунуться в ее волшебство!»; «Поэтому, друзья, стоит лишь взять в руки книгу, раскрыть ее первые страницы, вдохнуть их неповторимый аромат и забыть на время обо все на свете!»; «Не забывайте о сказках, о таких захватывающих и интересных вещах, которые могут сделать Вашу жизнь только красочнее!»

В качестве приема выразительности могут встречаться интеллектуально и эмоционально заостренные парадоксы-оксюмороны: «Иногда оно [молчание] намного громче, чем слова»; «Она [книга] не позволит остаться в одиночестве, даже если ты действительно один»; «Уметь слушать – это лучший способ научиться говорить».

Взросшая степень коммуникативного совершенства высказываний проявляется в использовании речевых средств со значением обобщения оценочной позиции: «Подводя черту, хотелось бы сказать: как бы банально это не звучало, но чтение книг всегда поможет развить вашу речь». Встречаются и отдельные замечания и переходы, которые предваряют обобщение смысловой позиции: «Перед тем как подвести к итогу, конечно же, хочу сказать о пользе молчания». Вывод порою приобретает эмоциональную окраску, усиливается приемами выразительности и афоризации речи: «С удовольствием прочитала рассуждение и пришла к выводу: *чтобы говорить красиво, говорить без страха – надо говорить*». Могут использоваться графические средства акцентирования, например капитализация (выделение заглавными буквами): «Очень **ВАЖНО** порой оставить человека наедине со своими мыслями или просто промолчать, чтобы дать ему возможность прийти в себя, переосмыслить происходящее».

Приемы умолчания, паузы, многоточия могут помочь сформировать открытый финал текста: «Но ведь этих последствий можно было бы избежать, если бы они выбрали разговор вместо молчания...»; «И на самом деле, все взрослые любят сказки. Задумываться над тем, как они, будучи маленькими, любопытными, смешными и милыми ребятами, удивлялись неожиданным поворотам событий... И сейчас им хочется почувствовать себя такими же, как тогда. Детми...» Психологическая пауза может отмечать наличие подтекста, создавать плавный переход между частями высказывания: «И все же... Может ли молчание быть поступком? На этот вопрос должен ответить каждый сам. Я считаю, что может»; оттенять завершение мысли: «Молчание, которое лучше хранить до тех пор, пока не спросят, чем говорить, пока не попросят замолчать...»

Сопоставление двух форм коммуникации (традиционной и цифровой), представленных с помощью цветных рядов показателей на столбчатых диаграммах (см. рис. 1 и 2), демонстрирует, что применение компьютерно-опосредованной коммуникации в ходе развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции не уступает воз-

можностям традиционного варианта организации общения и открывает перспективы для совершенствования умения оценивать не только содержание прототипного текста (в частности, с точки зрения его конкретности), но и его форму, т. е. умения проявлять метаязыковую рефлексия; умения более отчетливо выражать собственную позицию, интегрировать рациональную и эмоционально-экспрессивную оценку; умения актуализировать речевые средства со значением утверждения и опровержения смысловой позиции, приводить утверждающие интертекстуальные включения, использовать проблемные вопросы, речевые средства с семантикой авторского начала и адресации, а также эмоционально окрашенное интонирование, которое находит отражение в особенностях пунктуационного оформления текстов, и др.

Статистически значимой оказывается дифференциация показателей, связанных с использованием речевых средств разговорной окраски (в том числе фразеологизмов) и образности метафорического характера. Полученные данные могут частично объясняться влиянием на школьников стереотипов знакомой им электронной формы общения, эти данные обладают высокой степенью корреляции с наблюдениями, накопленными в области интернет-лингвистики (см. работы Я. Э. Ахапкиной [6], А. Е. Войскупского⁹, Е. Н. Галичкиной [7], И. В. Красновой [8], Л. С. Патрушевой [9], И. Г. Сидоровой [10], белорусских исследователей А. А. Барковича¹⁰, В. Д. Стариченка¹¹ и др.). В то же время становятся очевидными желательность и актуальность осмысления накопленных данных интернет-лингвистики в лингвометодическом ракурсе. Так, отмечались сходные тенденции интернет-общения к «запечатленной разговорности», большей раскрепощенности речи; к выраженному авторскому началу, речевой индивидуализации и в то же время – к привлечению ответной реакции, к побуждению, использованию доверительной манеры, проявлению непосредственности и приближению к адресату общения; к применению различных типов вопросов и обогащению явлений интертекстуальности в рамках единого формируемого гипертекста, что в целом может способствовать афоризации речи. Таким образом, использование элементов дистанционной формы преподавания в освоении учебного текстообразования может стимулировать творческую самореализацию школьника в таком интеллектуально-речевом продукте, как аргументативно-оценочное высказывание, и способствовать прогрессированию явлений полилогизации учебной речи.

⁹Войскупский А. Е. Развитие речевого общения как результат применения интернета // HR-Portal : сайт. URL: <https://hrportal.ru/article/razvitie-rechevogo-obshcheniya-kak-rezultat-primeneniya-interneta> (дата доступа: 15.09.2025).

¹⁰Баркович А. А. Интернет-дискурс: компьютерно-опосредованная коммуникация : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2017. 288 с.

¹¹Стариченко В. Д. Язык интернета и его влияние на речевую культуру современного студента [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/5018?ysclid=mi5rjxyta85233634> (дата доступа: 15.09.2025).

Заключение

Сравнение традиционного и цифрового способов взаимодействия показывает, что использование компьютерно-опосредованной коммуникации в процессе развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции предоставляет возможности для улучшения умения анализировать не только содержание исходного текста (например, с точки зрения его конкретики), но и его структуру, т. е. развития навыков метаязыкового анализа; умения более четкого выражать личную точку зрения, объединять логическую и эмоционально-экспрессивную оценку; умения активизировать языковые средства, выражающие утверждение и опровержение смысловой позиции, использовать подтверждающие интертекстуальные элементы, проблемные вопросы, языковые инструменты с семантикой авторства и обращения, а также придавать эмоциональную окраску, отражающуюся в особенностях пунктуационного оформления текстов, и др.

Изложенное свидетельствует о том, что в процессе дистанционно организуемой работы над аргументативно-оценочными высказываниями не отмечается отчужденности достигаемых образовательных результатов и не происходит утраты субъективной, личностной окраски речевых произведений. В тра-

диционных условиях учебного общения школьники, как правило, в немалой степени испытывают то состояние, которое именуется боязнью ошибки (страх нарушения тех или иных норм языка или речи; возможности быть непонятым, не в полной мере проявить свои знания и умения, не соответствовать ситуации и др.). Боязнь ошибки приводит, в свою очередь, к так называемой гиперкоррекции в текстоворждении, т. е. к повышенному, излишнему самоконтролю, что может препятствовать свободному продуцированию высказываний, раскрепощению мысли и речи. Очевидно, что такое раскрепощение будет способствовать оптимизации использования стратегии эвристического диалога в развитии умения создавать учебно-научные тексты.

Таким образом, освоение особенностей учебного текстообразования, организованное с использованием дистанционного обучения, позволяет обучающимся как применять умение продуцировать аргументативно-оценочные высказывания и вести эвристический диалог, так и совершенствовать его. В силу потенциальной разомкнутости коммуникативного пространства усиливается адресность и, соответственно, мотивированность речи.

Библиографические ссылки

1. Волова НЮ. *Педагогические основы дистанционного обучения* [диссертация]. Самара: Самарский государственный педагогический университет; 2000. 156 с.
2. Зайченко ТП. *Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения* [диссертация]. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; 2005. 347 с.
3. Король АД. *Как спроектировать и провести эвристическое интернет-занятие. Разработки участников оргдеятельностного семинара, анализ, рефлексия*. Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы; 2017. 67 с.
4. Король АД, Воротницкий ЮИ. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века. *Высшее образование в России*. 2022;31(6):48–61. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61.
5. Таяновская ИВ. *Эвристически ориентированная лингвометодическая система развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции учащихся (5–11 классы)* [диссертация]. Минск: БГУ; 2020. 319 с.
6. Ахапкина ЯЭ, Рахилина ЕВ, редакторы. *Современный русский язык в интернете*. Москва: Языки славянской культуры; 2014. 328 с.
7. Галичкина ЕН. *Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций)* [диссертация]. Астрахань: Астраханский государственный педагогический университет; 2001. 212 с.
8. Краснова ИВ. *Язык компьютерных диалогов: нормативно-этический аспект (на материале русскоязычных чатов)* [диссертация]. Кемерово: Кемеровский государственный университет; 2012. 180 с.
9. Патрушева ЛС. *Форум как речевой жанр интернет-дискурса* [диссертация]. Ижевск: Удмуртский государственный университет; 2015. 183 с.
10. Сидорова ИГ. *Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса (сайт, блог, социальная сеть, комментарий)* [диссертация]. Волгоград: Волгоградский государственный университет; 2014. 249 с.

Статья поступила в редакцию 03.10.2025.
Received by editorial board 03.10.2025.

МЕТОДИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

METHODS AND MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

УДК 378

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА УРОВНЕ УГЛУБЛЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. С. АФАНАСЬЕВА¹⁾, М. В. СИДОРОВА¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Обоснована роль и актуальность социально-педагогического компонента подготовки специалистов в сфере образования. Описаны цель, задачи и содержание учебных дисциплин по специальности «научно-педагогическая деятельность» (на примере учебных дисциплин «Социализация и воспитание в современных условиях» и «Кросс-культурные коммуникации»), способствующих формированию социально-педагогической компетентности будущих специалистов. На основании анализа результатов опроса студентов сделан вывод о значении социально-педагогического компонента подготовки специалистов в становлении педагога как субъекта своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социально-педагогическая подготовка; компетенции специалиста; углубленное высшее образование; социализация и воспитание; коммуникация.

Образец цитирования:

Афанасьева ТС, Сидорова МВ. Социально-педагогический компонент подготовки специалистов на уровне углубленного высшего образования. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:54–60. EDN: LFEGJV

For citation:

Afanasieva TS, Sidorova MV. Socio-pedagogical component of specialists' training at the level of in-depth higher education. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:54–60. Russian. EDN: LFEGJV

Авторы:

Татьяна Сергеевна Афанасьева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования.

Марина Владимировна Сидорова – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и проблем развития образования.

Authors:

Tatianna S. Afanasieva, PhD (pedagogy), associate professor at the department of pedagogy and problems of education development.

aftania@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0003-9883-1573>

Marina V. Sidorova, PhD (psychology), docent; associate professor at the department of pedagogy and problems of education development.

sid.marinav@yandex.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL COMPONENT OF SPECIALISTS' TRAINING AT THE LEVEL OF IN-DEPTH HIGHER EDUCATION

T. S. AFANASIEVA^a, M. V. SIDOROVA^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Corresponding author: T. S. Afanasieva (aftania@mail.ru)

Abstract. The role and relevance of the socio-pedagogical component of training specialists in the field of education are substantiated. The purpose, objectives, and content of the academic disciplines in the specialty «scientific and pedagogical activity» (on the example of the academic disciplines «Socialisation and education in modern conditions» and «Cross-cultural communications»), which contribute to the formation of the socio-pedagogical competence of future specialists, are described. Based on the analysis of the results of the students' survey, it is concluded that the socio-pedagogical component of training specialists plays an important role in the development of a teacher as a subject of their professional activity.

Keywords: social and pedagogical training; specialist competencies; advanced higher education; socialisation and up-bringing; communication.

Введение

Модернизация системы высшего образования в контексте общечеловеческих ценностей требует поиска новых резервов повышения его качества, переосмысления ценностного, содержательного и технологического аспектов профессиональной подготовки. Факторами, детерминирующими актуальность таких поисков, являются, во-первых, возрастающие требования к социально-профессиональной компетентности специалиста, к уровню его готовности к самореализации и самосовершенствованию во всех областях жизни. Во-вторых, современная система образования ориентирована на подготовку молодежи к вызовам XXI в., к реализации стратегии устойчивого развития в широком ее понимании как непрерывного процесса расширения фундаментальных знаний, исследования глобальных и локальных социально-педагогических проблем, развития полипрофессиональных компетенций, формирования жизненной позиции и ценностей, чувства личной и коллективной ответственности за процессы, которые происходят в обществе, и тем самым изменения в собственном поведении и деятельности.

С учетом данных требований к личности и деятельности конкурентоспособного специалиста магистратура становится ключевым звеном в подготовке высококвалифицированных кадров, способных к исследовательской и инновационной деятельности, обладающих умением эффективно работать с раз-

личными социальными группами, решать актуальные проблемы, которые связаны с социализацией личности в обществе. Социально-педагогическая компетентность обеспечивает подготовку специалистов к многогранной и ответственной деятельности, направленной на помощь человеку в его интеграции в общество, преодолении жизненных трудностей и раскрытии потенциала.

Подготовка студентов в магистратуре Белорусского государственного университета по специальности «научно-исследовательская деятельность» проводится в соответствии с требованиями образовательного стандарта на основе преемственности психолого-педагогических дисциплин на первой и второй ступенях высшего образования и направлена на формирование универсальных, специализированных профессиональных компетенций, характеризующих социально-педагогическую компетентность выпускников.

Актуальность данных направлений подготовки специалиста на уровне углубленного высшего образования подтверждают и заказчики кадров. Нами был проведен опрос работодателей сотрудников учреждений образования (объем выборки составил 27 человек), результаты которого показали, что наряду со специальными профессиональными компетенциями выпускников наиболее востребованными являются личностные и социально-педагогические компетенции. Более детально они представлены в таблице.

Компетенции, необходимые современному молодому специалисту в сфере образования

Competencies required by a modern young specialist in the field of education

Компетенции	Количество респондентов	Доля респондентов от общего числа, %
Принимать решения в ситуации неопределенности	23	85,2
Адаптивность и гибкость	21	77,8
Толерантность к инаковости (другим культурам, религиям и др.)	18	66,7

Окончание таблицы
Ending of the table

Компетенции	Количество респондентов	Доля респондентов от общего числа, %
Социальное прогнозирование	14	51,9
Стрессоустойчивость	18	66,7
Умение планировать, организовывать и координировать деятельность	23	85,2
Умение взаимодействовать с представителями разных культур и слоев населения	18	66,7
Инновационность идей и решений	20	74,0
Умение работать в команде	25	92,6
Умение мотивировать других	21	77,8
Умение публично представлять идеи и результаты	23	85,2
Владение различными стратегиями и видами коммуникации	25	92,6

Уровень владения данными компетенциями оценивался как средний (7 баллов из 10), что обуславливает необходимость их формирования в образовательном процессе. Овладение данными компетенциями предполагается и Образовательным стандартом высшего образования 7-06-0111-01-2023 по специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность». В соответствии с этим стандартом выпускник магистратуры должен обладать следующими универсальными компетенциями: применение методов научного познания в исследовательской деятельности, генерирование и реализация инновационных идей; обеспечение коммуникации, проявление лидерских навыков, наличие способности к командообразованию и разработке стратегиче-

ских целей и задач; развитие инновационной восприимчивости и способности к инновационной деятельности; наличие способности к прогнозированию условий осуществления профессиональной деятельности и решению профессиональных задач в условиях неопределенности; применение психолого-педагогических методов и информационно-коммуникационных технологий в образовании и управлении; создание и реализация новых методик, технологий обучения с учетом отечественного и зарубежного опыта, анализ эффективности их использования в образовательном процессе; разработка и реализация проектной, научно-исследовательской и инновационной деятельности учреждения образования¹.

Результаты и их обсуждение

Для решения вышеназванных задач в систему подготовки специалистов на уровне углубленного высшего образования включен ряд дисциплин, таких как «Социализация и воспитание в современных условиях», «Кросс-культурные коммуникации», «Продуктивная коммуникация в научно-педагогической деятельности», «Инклюзивное образование», «Менеджмент в образовании». Рассмотрим две из них более подробно.

Учебная дисциплина «Социализация и воспитание в современных условиях» является дисциплиной компонента УВО на уровне углубленного высшего образования по специальности «Научно-педагогическая деятельность», она призвана обосновать ориентиры для осуществления профессиональной деятельности и социально-личностного развития на протяжении жизни; сформировать готовность противостоять современным вызовам и решать за-

дачи высокой степени неопределенности². Целью учебной дисциплины «Социализация и воспитание в современных условиях» выступает формирование у магистрантов универсальных и углубленных профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективное решение профессиональных и социально-личностных проблем педагогической деятельности в различных сферах. Для реализации данной цели решаются следующие задачи, которые определяются также требованиями к овладению студентами углубленными практико-ориентированными знаниями и умениями по воспитанию и содействию процессу социализации детей и молодежи с учетом современных условий:

1) освоение студентами на основе междисциплинарного подхода системных знаний о социализации личности, возможностях педагогической поддержки социализации в современных условиях;

¹Об утверждении образовательных стандартов углубленного высшего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 31 мая 2023 г., № 163 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decrees_163_31-05-2023.pdf (дата обращения: 08.09.2025).

²Социализация и воспитание в современных условиях : учеб. программа учреждения образования по учеб. дисциплине для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность». № УД-709/м [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/310447> (дата обращения: 10.09.2025).

2) формирование у студентов сознательного и ответственного отношения к социально-педагогической действительности, ее разнообразию, готовности будущих специалистов к участию в социально-педагогической поддержке различных групп населения, формирование культуры социального взаимодействия и коммуникации;

3) освоение студентами способов системного и сравнительного анализа, форм продуктивного, критического мышления; развитие умений рефлексии собственной деятельности; формирование способности к непрерывному саморазвитию и эффективной самореализации в сфере профессии;

4) усвоение сущности, закономерностей, принципов, условий и факторов формирования у человека качеств активного и компетентного социального субъекта культуры и труда, гражданской и семейной жизни.

Программа данной дисциплины разработана на основе принципа преемственности с программами учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы педагогики и психологии» для первой ступени высшего образования, она базируется на компетенциях, сформированных у студентов в процессе их изучения. Формирование универсальных и углубленных профессиональных компетенций магистрантов осуществляется в единой логике с такими учебными дисциплинами, как «Актуальные проблемы профессионального образования, инновационной и научно-педагогической деятельности» и «Педагогика и психология высшего образования».

Освоения дисциплины «Социализация и воспитание в современных условиях» предполагает достижение следующих результатов:

1) знание основных мировых тенденций в области социализации личности, рисков и возможностей социализации на современном этапе, способов и механизмов влияния институтов социализации на формирование личности, особенностей проектирования и реализации психолого-педагогического сопровождения социализации и воспитания личности;

2) формирование умения использовать систематизированные знания для постановки и решения профессиональных задач в области образования, осуществлять педагогическое сопровождение социализации и воспитания личности, учитывать в профессиональной деятельности индивидуальные особенности учащегося, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;

3) владение инструментарием психолого-педагогической диагностики воспитанности и социализированности личности, методиками разработки и реализации программ социализации и воспитания личности.

Решение поставленных задач предполагает как содержательное наполнение, так и использование современных форм и методов обучения, которые характеризуются направленностью на раскрытие

личностных особенностей обучающегося, конструирование им собственного образовательного пути через постановку познавательных целей, выбор оптимальных форм и методов работы, осуществление рефлексии собственной образовательной деятельности; позволяет индивидуализировать процесс образования и одновременно соблюсти требования образовательной программы.

Так, студенты, осваивая содержание учебной дисциплины, знакомятся с современными вызовами и рисками социализации (кризис семейных ценностей, изменение гендерных ролей, межэтнические и религиозные конфликты, изменение трудовой культуры, глобализация и информатизация всех сфер жизни, аддиктивное поведение), особенностями социально-педагогической поддержки различных групп населения (людей с особенностями психофизиологического развития, детей, оставшихся без попечительства родителей, людей старших возрастных категорий, мигрантов и вынужденных переселенцев), спецификой деятельности в социальных институтах и учреждениях различного типа (семья, община, детские и молодежные объединения, общественные организации, учреждения образования).

Необходимо учитывать то обстоятельство, что развитие общества больше определяется уровнем культуры и мудрости человека, чем техническим прогрессом. По этой причине значимость социально-педагогических компетенций состоит в том, что они формируют умения функционировать, развиваться и общаться в социально-профессиональном пространстве. В связи с этим в рамках изучения дисциплины «Социализация и воспитание в современных условиях» целесообразно применять активные, интерактивные, проблемно-поисковые, эвристические и другие современные методы и технологии.

Например, при изучении темы «Педагогическая поддержка формирования личности в современных условиях» студенты в микрогруппах выявляют наиболее актуальные на современном этапе социально-педагогические проблемы и обосновывают требования, которые они предъявляют к компетенциям педагогов; определяют новые направления, которые могут или должны появиться в ответ на современные социальные вызовы; составляют коллаж «Социально-педагогическая компетентность как ресурс развития современного специалиста». По теме «Мониторинг качества педагогической поддержки воспитания и социализации личности» студенты разрабатывают программу педагогической поддержки определенной категории населения (на выбор), обосновывая цель, содержание, формы, методы и сроки ее реализации.

Студенты составляют «кейс» современного социального педагога. Каждый студент самостоятельно разрабатывает 5 компетенций, изменений, предметов и т. д., которые необходимы для успешной деятельности социального педагога в современных

условиях. Затем в подгруппах (по 3–4 человека) создается общий список, компоненты которого необходимо ранжировать. Подгруппы презентуют свои списки (первая группа презентует, поясняет и отвечает на вопросы, вторая группа дополняет первую и т. д.). После обсуждения вся учебная группа вырабатывает общий список. В процессе рефлексии обсуждаются вопросы: «Чей индивидуальный список был максимально близок к итоговому?»; «Чей перечень почти не вошел в итоговый список?»; «Как изменился бы этот список, если бы мы составляли его 20, 50, 100 лет назад?»; «Каковы особенности составления такого списка для американских, японских, арабских специалистов?»; «Обладаете ли Вы необходимыми компетенциями?»

В рамках изучения темы «Семья как институт первичной социализации» студенты магистратуры разрабатывают памятку для родителей по одной из актуальных современных проблем воспитания: здоровый образ жизни, азбука общения, воспитание дисциплины и т. д.; решают кейсы по проблемам семейного воспитания. Освоение темы «Социализация личности в межпоколенном обществе» предполагает выполнение рефлексивного задания, включающего обоснование 3–4 характеристик идеального образа человека пожилого возраста и соотнесение своих реальных возможностей, образа и качества жизни с данным идеалом (обладаю, обладаю частично, не обладаю). По итогам выполнения данного задания необходимо составить стратегию действий для достижения оптимальной модели старения, учитывая ресурсы студента и современные способы оптимизации качества жизни в пожилом возрасте.

Также студентам предлагается разработать программу действий в рамках системы образования (3–4 направления или метода), способствующих гармонизации межпоколенных отношений в социуме. Реализация указанных направлений и методов включает студентов (в индивидуальных или коллективных формах) в решение задач, моделирующих социально-личностные и профессиональные проблемы, способствует формированию разнообразного опыта (познавательного, исследовательского, проектировочного, коммуникативного, рефлексивного и др.), на основе которого у них формируются универсальные и профессиональные компетенции. Использование данных методов усиливает личностные смыслы осваиваемых психолого-педагогических дисциплин, расширяет субъективное семантическое пространство, активизирует субъектную позицию студентов, позволяет критически осмыслить жизненные и профессиональные ситуации, обсудить проблемы и самостоятельно найти и принять ответственные решения.

В условиях глобализации и усиления международного сотрудничества особое значение в социально-педагогической подготовке студентов магистратуры приобретает формирование такой специализированной компетенции, как наличие способности к эффективному сотрудничеству с субъектами образовательного процесса поликультурной образовательной среды с учетом социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий. Данная компетенция представляет собой интегративную способность, основанную на системе знаний о культурном разнообразии, умении эффективно и адекватно взаимодействовать в межкультурной среде и преодолевать культурные различия, а также на личностной готовности к такому взаимодействию. Показателями успешного владения данной компетенцией являются гибкость и адаптивность в различных культурных средах, понимание культурных различий, умение эффективно коммуницировать с представителями различных культур, преодолевать стереотипы и предубеждения, готовность к сотрудничеству и обмену информацией в межкультурной среде, формирование навыков межкультурного взаимодействия, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях современного общества.

Развитию и проявлению данной специализированной компетенции способствует учебная дисциплина магистратуры «Кросс-культурные коммуникации»³, целью которой выступают формирование у обучающихся знаний и умений по основным направлениям развития кросс-культурной коммуникации, создание представлений о кросс-культурных коммуникациях в поликультурном образовательном пространстве. Данная цель реализуется в ходе решения следующих задач, ориентированных на углубленное освоение учебной дисциплины:

- 1) ознакомления обучающихся со спецификой кросс-культурных коммуникаций как вида массовой коммуникации;
- 2) изучения особенностей кросс-культурных коммуникаций в сфере образования и педагогической практики;
- 3) создания представлений о тенденциях коммуникационных процессов в поликультурной образовательной среде, трансформации базовых ценностей с учетом новых вызовов и задач современности;
- 4) формирования умений и навыков кросс-культурных коммуникаций в условиях распространения новых видов коммуникации и цифровых технологий.

Освоение учебной дисциплины «Кросс-культурные коммуникации» должно обеспечить формирование знаний о содержании и структуре кросс-культурной коммуникации, ее цели, основных

³Кросс-культурные коммуникации : учеб. программа учреждения образования по учеб. дисциплине для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность». № УД-259/м [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/304435> (дата обращения: 10.09.2025).

парадигмах и концепциях образовательного процесса в условиях поликультурной среды, специфике национальной деловой культуры в разных странах, основных подходах к анализу явлений кросс-культурных коммуникаций в высшей школе в меняющихся условиях; формирование умений работать с эмпирическим материалом различных культур, выявлять специфику коммуникации с представителями разных культур, определять формы и результаты межкультурных коммуникаций, моделировать ситуации межкультурных коммуникаций в поликультурной образовательной среде, определять основные этапы организации и технологии проведения научно-исследовательских проектов; овладение навыками эффективной коммуникации в условиях многонациональной образовательной среды, в работе с интернациональными группами, навыками компаративного анализа.

Осваивая содержание учебной дисциплины, студенты знакомятся с моделями и классификацией культур, характеристикой и особенностями кросс-культурной коммуникации, современными концепциями и теориями поликультурного образования, ролью учреждений высшего образования в системе международных и межкультурных взаимодействий, понятием и формами деловой культуры в международной системе координат; особенностями межкультурной коммуникации в малых и больших группах, формами межкультурной коммуникации и механизмами межкультурного восприятия, адаптационными процессами в новой культурной среде, особенностью и коммуникативной компетентностью личности коммуникатора.

Для освоения дисциплины «Кросс-культурные коммуникации» проводятся лекции, практические занятия и организуется самостоятельная работа студентов. На практических занятиях активно используются игровые методы, метод анализа конкретных ситуаций, учебная дискуссия и дебаты, эвристический метод и др., которые играют важную роль в преподавании, так как они способствуют активному вовлечению студентов в процесс обучения и помогают формировать необходимые навыки для эффективного взаимодействия, развивают межкультурную чувствительность, улучшают коммуникативные навыки, особенно навыки ведения переговоров и разрешения конфликтов в межкультурной среде.

При организации образовательного процесса применяются методы группового и индивидуального обучения. Сочетание данных методов, с одной стороны, обеспечивает разнообразные подходы к обучению и способствует развитию навыков командной работы, что особенно важно в современном мире, где сотрудничество и взаимодействие становятся необходимыми условиями для достижения общих целей, с другой стороны, учитывает уникальные потребности и способности каждого студента, содействующие более эффективному усвоению материала,

формированию навыков самостоятельного обучения, что важно для их дальнейшего образования и профессиональной жизни будущих выпускников.

Например, при изучении темы «Деловая культура в международной системе координат» студенты анализируют конкретные ситуации (кейсы): устанавливают участников ситуации, объясняют причины их поведения, предлагают наиболее эффективный вариант выхода из сложившейся ситуации на основе полученных знаний. Использование данного метода помогает обучающимся применять теоретические знания к реальным проблемам, способствует развитию критического мышления, формирует навыки сотрудничества, позволяет оценивать различные варианты решений и делать обоснованные выводы.

По теме «Адаптационные процессы в новой культурной среде» студенты разрабатывают программу адаптации иностранных студентов в учреждении высшего образования, используя имеющиеся знания об этапах, формах, методах и механизмах адаптации. При изучении типов реакции на другую культуру и ее представителей на практическом занятии организуются дискуссии и дебаты, которые способствуют развитию навыков критического мышления и умения вести диалог с учетом культурных различий. Студенты учатся анализировать различные точки зрения, критически оценивать мнения других, изучать и обсуждать особенности и механизмы межкультурного восприятия, четко и убедительно выражать свои мысли. Применение данных методов позволяет развивать эмпатию и уважение к другим культурам, а также закреплять полученные на лекции знания.

При изучении темы «Формы межкультурной коммуникации и механизмы межкультурного восприятия» наиболее целесообразно использовать метод деловой игры. Студенты делятся на группы и получают задания, связанные с различными культурными стереотипами и предрассудками. Они должны обсудить и показать, как эти установки могут влиять на межкультурное взаимодействие, а затем предложить способы их преодоления. Также при изучении причин межкультурных конфликтов и проведении деловых переговоров между представителями разных культур целесообразно использовать игровой метод. Студенты играют роли, представляя различные культурные модели поведения и подходы к общению, что помогает развивать навыки аргументации, ведения переговоров и понимания культурных контекстов.

Реализация данных методов и сочетание различных технологий обучения позволяют студентам активно включаться в образовательный процесс, проявлять аналитические способности и заинтересованность, что способствует более глубокому, осознанному пониманию учебного материала и улучшению запоминания информации. Внедрение активных методов в образовательный процесс способствует созданию более динамичной образовательной среды.

Заключение

Оценка эффективности читаемых курсов опиралась на обратную связь, которая в образовательном процессе является методом диагностирования его качества. Деятельность по комплексной оценке процесса и результата изучения данных дисциплин субъективизирует для студента образовательный процесс, придает ему осмысленность, выполняет рефлексивную, аксеологическую, акмеологическую функции. Для педагога обратная связь – это инструмент, который дает представление о том, в какой мере достигаются образовательные цели, насколько удовлетворены студенты культурой преподавания, методами и содержанием учебной дисциплины; позволяет выявить симулякры; определить аспекты, подлежащие коррекции, и зоны улучшения.

Анализ обратной связи позволяет заключить, что дисциплины, ориентированные на формирование социально-педагогических компетенций, играют большую роль в становлении педагога как субъекта своей профессиональной деятельности и жизни в целом. Преподавание данных дисциплин имеет свою специфику: необходимо использовать междисциплинарный подход и осуществлять связь с профессиональной деятельностью обучающихся, содержание дисциплин должно быть максимально практико-ориентированным. Задача дисциплин – дать студенту не «сухие» факты, а то, что нельзя просто взять из открытых источников, то, что будет ему полезно и интересно, будет способствовать дальнейшему поиску информации. Предлагаемый для изучения материал должен быть субъективизирован за счет рефлексии, иметь личностный смысл для каждого студента, учитывать мотивы и потребности личности.

Анализ ответов позволил выявить предпочтения студентов в выборе форм и методов организации обучения. Необходимо использовать преимущественно активные формы и методы обучения, которые позволяют проявить творческий потенциал, обеспечивают коллективную мыследеятельность и многофакторную коммуникацию в процессе обучения. К наиболее востребованным формам и методам можно отнести проблемное, перевернутое обучение; комментированную лекцию с использованием активных и эвристических приемов мотивации и стимулирования учебно-исследовательской деятельности студентов

(эвристическая беседа, анализ ситуации, работа с текстом, рефлексия результатов, просмотр и анализ коротких видеоматериалов и др.); кейс-метод; технологию обучения как исследования; дискуссию; дебаты; мозговой штурм; деловую игру; работу в командах, парах и др. Включение студентов в многообразные виды событийной деятельности (ситуации, которые переживаются и осознаются человеком как значимые для его развития, позволяют ему обретать новые знания, наращивать компетентность, формируют его субъектность, вынуждают менять стереотипы действий [1]), составляющей предметный и социальный контекст профессиональной подготовки, дает возможность повысить их учебно-познавательную мотивацию и, как следствие, качество подготовки в университете.

Проведенное исследование позволяет заключить, что социально-педагогическая подготовка магистрантов является неотъемлемой частью профессиональной подготовки и выполняет следующие функции: информативную функцию (передача новых знаний, структурированной и логичной информации о различных аспектах социального взаимодействия субъектов педагогического процесса); стимулирующую функцию (обеспечение мотивации к эффективной коммуникации в различных ситуациях); образовательную функцию (развитие профессиональной компетентности); воспитательную функцию (формирование социальной ответственности, толерантности и этики), развивающую функцию (развитие креативности в решении сложных социальных задач, эмоционального интеллекта), адаптивную функцию (обучение адаптации к различным социальным условиям и культурным контекстам, что особенно важно в условиях многообразия современного общества), управленческую функцию (организация и управление социально-педагогической деятельностью) и прогностическую функцию (анализ текущих тенденций и предсказание будущих изменений в социальной среде, что позволяет быть готовыми к изменениям и адаптировать свои подходы к работе в соответствии с новыми вызовами), что в итоге обеспечивает формирование конкурентоспособности и реализацию личностного и профессионального потенциала специалиста.

Библиографические ссылки

1. Жилина М. Ю. Образовательное событие: варианты прочтения. Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. В: Ковалёв ТМ, редактор. *Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика»*; 18–19 мая 2009 г.; Москва, Россия. Москва: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; 2009. с. 152–158.

Статья поступила в редколлегия 13.10.2025.
Received by editorial board 13.10.2025.

УДК 378.4

ОБ ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Е. Е. ТОЛСТИК¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Представлена система оценки сформированности цифровой образовательной среды Белорусского государственного университета. Такая оценка является важной задачей на пути к реализации устойчивого и регулируемого образовательного процесса в условиях возрастающей неопределенности современного образования, провоцируемой стремительным внедрением в обучение технических изобретений. На основании представленной системы оценки произведен анализ цифровой образовательной среды БГУ.

Ключевые слова: цифровизация высшего образования; цифровая образовательная среда; система критериев оценки образовательной среды; *DigCompOrg*; Республиканская информационно-образовательная среда.

ON THE ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY

А. Я. ТОУСТСИК^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Abstract. A system for assessing the maturity of the digital educational environment at the Belarusian State University is presented. Such assessment is an important task on the path to implementing a sustainable and regulated educational process in the context of increasing uncertainty in modern education, provoked by the rapid introduction of technological innovations into education. Based on this framework, an analysis of the digital educational environment at the Belarusian State University was conducted.

Keywords: digitalisation of higher education; digital educational environment; framework of criteria for assessing the educational environment; *DigCompOrg*; Republican Information and Educational Environment.

Введение

Сегодня к образовательной среде (ОС) учебного заведения (УО) предъявляются высокие требования, что связано с целым рядом функций, закрепленных за ОС. Эта среда служит пространством для орга-

низации образовательного процесса, но также она должна формировать нужную направленность данного процесса. Для этого ОС необходимо включать в себя инструменты мониторинга, выявляющие те

Образец цитирования:

Толстик ЕЕ. Об оценке сформированности цифровой образовательной среды Белорусского государственного университета. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:61–66.
EDN: NMABAT

For citation:

Toustsik AY. On the assessment of the development of the digital educational environment of the Belarusian State University. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:61–66. Russian.
EDN: NMABAT

Автор:

Елена Евгеньевна Толстик – методист учебно-методической лаборатории инноваций в образовании.

Author:

Alena Ya. Toustsik, methodologist at the educational and methodological laboratory of innovations in education.
toustsikay@bsu.by

проблемы, которые необходимо исправлять в ходе образовательной деятельности. Исходя из вышеперечисленных функций, мы будем придерживаться динамичного понимания ОС и подразумевать под ней систему средств педагогического воздействия, комплекс условий, факторов, характеризующих жизнедеятельность всех субъектов ОС, а также совокупность возможностей для успешного взаимодействия и сотрудничества студентов и преподавателей [1; 2].

При описании ОС современного учреждения высшего образования исследователи чаще всего добавляют определение «цифровая» [3], подразумевая особый, гибридный характер ОС, совмещающей комплекс факторов, таких как перестройка реальной архитектуры среды, наличие технического и методологического оснащения, виртуального пространства сетевой коммуникации и ввод новых акторов в образование, например акторов, созданных на основе технологий

генеративного искусственного интеллекта. Последнее обстоятельство с невероятной скоростью влияет на образовательный процесс, поэтому приходится констатировать ситуацию высокой степени неопределенности, в которой сегодня оказывается образование. Изучение устройства и оснащения цифровой ОС УО может служить одним из механизмов сдерживания негативных последствий этого процесса.

Цель нашего исследования – совершить предварительный анализ цифровой ОС БГУ. Для это мы постараемся выполнить следующие задачи:

- 1) на основании международного и отечественного опыта представить систему критериев сформированности цифровой образовательной среды УО;
- 2) описать показатели критериев ОС БГУ в соответствии с представленной системой критериев;
- 3) наметить направление более детального исследования ОС БГУ.

Материалы и методы исследования.

В нашем исследовании мы используем рамку компетенций, которая представляет собой синтез двух систем критериев оценки ОС УО – общеевропейской модели цифровой компетентности образовательных организаций *DigCompOrg (Digitally Competent Educational Organisations)* [4; 5] и Республиканской информационно-образовательной среды Республики Беларусь¹ (см. таблицу). На данном этапе предвари-

тельного анализа показателями соответствия ОС БГУ намеченным критериям служат официальные документы университета и результаты мониторинга, который ежегодно осуществляется учебно-методической лабораторией инноваций в образовании и другими подразделениями БГУ, ответственными за подготовку педагогических кадров, разработку новых педагогических решений актуальных образовательных проблем.

Критерии сформированности цифровой ОС БГУ и их показатели

Criteria for the development of the digital educational environment of the Belarusian State University and their indicators

Критерии	Показатели	Соответствие образовательной среды БГУ		
		есть	частично	нет
Организационные и управленческие изменения	Наличие цифровой стратегии развития организации	+		
	Автоматизация управленческих процессов (учет студентов, расписания, оценок)	+		
	Создание персональных цифровых профилей обучающихся, преподавателей и сотрудников	+		
Информационно-техническая инфраструктура	Наличие современной компьютерной и мультимедийной техники		+	
	Наличие развитой локальной сети и доступ к облачным платформам Республиканской информационно-образовательной среды		+	
	Обеспечение информационной безопасности и защиты данных	+		

¹Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс]. URL: https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IIwR_OlhqZ3rjKVqY-/view (дата обращения: 11.07.2025) ; Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси на 2021–2025 годы» : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 2 февраля 2021 г., № 66 // Министерство связи и информатизации Республики Беларусь : сайт. URL: <https://www.mpt.gov.by/ru/gosudarstvennaya-programma-cifrovoye-razvitie-belarusi-na-2021-2025-gody> (дата обращения: 11.07.2025).

Окончание таблицы
Ending of the table

Критерии	Показатели	Соответствие образовательной среды БГУ		
		есть	частично	нет
Цифровые образовательные ресурсы и педагогические технологии	Использование электронных учебных материалов, онлайн-курсов, виртуальных классов		+	
	Внедрение дистанционного обучения как самостоятельной формы образования		+	
	Применение виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта в учебном процессе		+	
Поддержка и повышение квалификации сотрудников	Наличие системы непрерывного профессионального развития (НПР) и повышения квалификации преподавателей в области цифровых компетенций		+	
	Использование широкого спектра форматов, техник, подходов к НПР		+	
	Подтверждение реализации различных этапов НПР сертификатами или иными документами		+	
	Научно-методическое сопровождение образовательного процесса с использованием цифровых технологий	+		
Содержание программ учебных дисциплин и учебных планов	Разработка и внедрение новых образовательных программ, адаптированных к цифровой среде	+		
	Создание и широкое использование цифрового контента и открытых образовательных ресурсов		+	
	Переработка или переосмысление учебных планов и программ с учетом педагогических возможностей цифровых технологий	+		
Сетевое взаимодействие и партнерство	Продвижение сетевого сотрудничества, обмен педагогическим опытом и практиками	+		
	Развитие партнерства с местными, региональными, национальными и международными организациями	+		
Оценка и мониторинг цифровых компетенций преподавателей, студентов и персонала, достижений в области цифровизации образовательного процесса	Продвижение, оценка и мониторинг цифровой компетентности всех участников образовательного процесса		+	
	Переосмысление ролей участников образовательного процесса и педагогических подходов, методик и технологий		+	
	Оценивание в целях мотивирования и вовлечения. Признание неформального обучения	+		
	Проектирование обучения на основе аналитики (анализа и прогнозирования)	+		

Результаты и их обсуждение

Прокомментируем основания выставленных показателей по каждому из критериев оценки ОС.

Организационные и управленческие изменения. В Миссии БГУ указаны в качестве целей как приверженность традициям классической университетской педагогики, так и стремление к достижению современного уровня педагогической науки, использованию и продвижению разного рода инно-

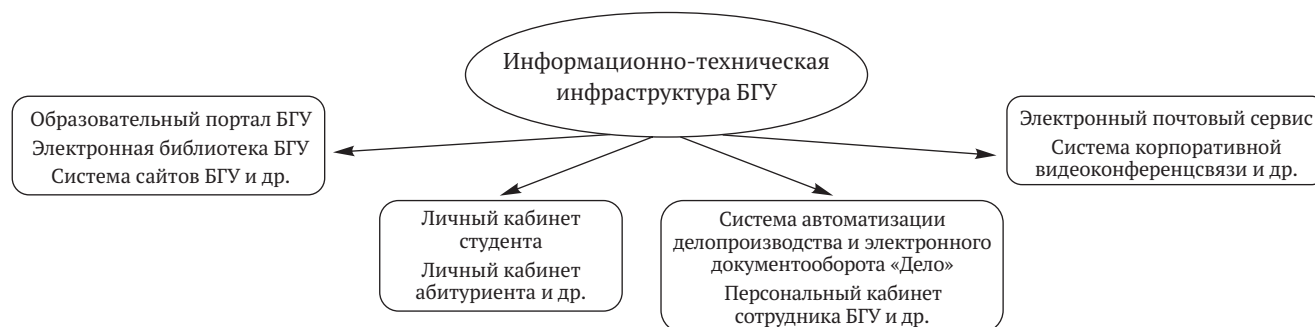
ваций². В 2017 г. создан Совет по цифровой трансформации БГУ, в 2018 г. принята Стратегия цифровой трансформации БГУ. Значительно автоматизированы административные процессы, обеспечивающие проведение приемной кампании, учет студентов, подготовку расписания занятий. Для учета успеваемости в кадровый документооборот внедрены цифровые сервисы. Созданы персональные цифровые профили

²Миссия БГУ // Белорусский государственный университет : сайт. URL: <https://bsu.by/oldcn/sistema-menedzhmenta-kachestva/missiya-bgu.php> (дата обращения: 15.09.2025).

обучающихся и преподавателей. В 2017 г. реализован проект по выпуску многофункционального электронного студенческого билета БГУ, совмещенного с банковской картой, и созданию электронной зачетной книжки. Хотя автоматизация управленческих процессов в БГУ достигла значительных показателей,

обмен информацией между различными системами не всегда осуществляется без проблем.

Информационно-техническая инфраструктура. Цифровая инфраструктура БГУ представляет собой комплекс различных информационных систем (см. рисунок)³.



Информационно-техническая инфраструктура БГУ
Information technology infrastructure of Belarusian State University

Всем учреждениям комплекса БГУ обеспечен высокоскоростной доступ к интернету и возможность передачи информации с помощью сети БГУ. Обеспечение информационной безопасности и защиты данных в БГУ находится на высоком уровне: создан Сектор по защите персональных данных; изданы документы, определяющие меры по сохранению информационной безопасности и защите данных в БГУ; организовано регулярное обучение сотрудников по вопросам информационной безопасности. Уровень компьютерного и мультимедийного оснащения студентов, преподавателей и сотрудников с каждым годом увеличивается, но пока БГУ находится на пути к полной цифровизации ОС.

Цифровые образовательные ресурсы и педагогические технологии. В БГУ внедрена единая цифровая образовательная платформа для дистанционной и смешанной форм обучения – образовательный портал, разработанный на базе системы *LMS Moodle*. Факультеты БГУ располагают самостоятельными площадками на образовательном портале, который используется для поддержки всех форм получения высшего образования студентами, организации самостоятельной работы студентов, самопроверки, организации текущего и промежуточного контроля знаний; эффективной организации образовательного процесса и др. Разработано мобильное приложение для студентов и преподавателей, позволяющее организовать доступ к образовательному portalу из любой географической точки. Сегодня образовательный портал БГУ состоит из 29 отдельных порталов и насчитывает около 18,3 тыс. электронных площадок для учебных дисциплин.

Электронная библиотека БГУ признана пятой среди лучших мировых университетских репозиторий

открытого доступа по версии рейтинга *Transparent Ranking: Institutional Repositories by Google Scholar*. Фонд электронной библиотеки насчитывает более 232 тыс. документов, из которых 178 тыс. документов индексируются в системе *Google Scholar*.

С 2018 г. в БГУ внедряется система обучения, основанная на эвристической педагогической технологии. Последняя основывается на методе открытого диалога и вопросе обучаемого как двигателе образования, поэтому служит хорошим инструментом для решения самых актуальных проблем процесса образования.

Поддержка и повышение квалификации сотрудников. В БГУ разрабатываются и активно внедряются программы повышения квалификации, содействующие развитию информационной культуры и цифровых компетенций преподавателей, например программы «Использование LMS Moodle в образовательном процессе» и «Методология, содержание, практика эвристического обучения» (модуль «Как разработать и провести интернет-занятие эвристического типа»). Кроме этого, на многих факультетах созданы собственные ресурсы для помощи студентам, преподавателям и сотрудникам в повышении осведомленности в области цифровых технологий и их применения в образовательном процессе.

Также разработаны Положение об использовании дистанционных образовательных технологий в БГУ и Методические рекомендации по созданию учебного видео, включенного в структуру электронного образовательного контента учебной дисциплины. С 2022/23 учебного года электронный образовательный контент начал рассматриваться как часть комплексного научно-методического обеспечения преподавания учебной дисциплины, его создание

³Цифровой университет // Белорусский государственный университет : сайт. URL: <https://bsu.by/investitsionnyy-proekt-modernizatsiya-vysshego-obrazovaniya-respubliki-belarus/tsifrovoy-universitet.php/> (дата обращения: 14.07.2025).

регулируют Методические указания по комплексному обеспечению учебной дисциплины с креативным компонентом. В настоящее время система непрерывного профессионального развития и повышения квалификации преподавателей в области цифровых компетенций в БГУ сформирована не для всех этапов освоения цифровых технологий, полный спектр форматов, техник, подходов к НПР лишь разрабатывается в БГУ.

Содержание программ учебных дисциплин и учебных планов. Показатель обеспеченности цифровыми и дистанционными технологиями учебных дисциплин по университету составляет 90 %. Процент курсов высокого и среднего уровня разработанности достигает 56 %. Банк используемых тестовых вопросов составляют 2,9 млн единиц. Около 350 дистанционных курсов, размещенных на образовательном портале БГУ, внесены в Государственный регистр информационных ресурсов.

В университете развиваются смешанная и дистанционная формы образования. Смешанная форма образования активно внедряется на всех факультетах, подавляющее большинство преподавателей используют на практике цифровые инструменты. В то же время самостоятельная дистанционная форма образования используется только для обучения в магистратуре. Производство открытых дистанционных курсов также пока не налажено в полном масштабе.

Сетевое взаимодействие и партнерство. Для обмена педагогическим опытом и практиками в БГУ

функционируют Педагогическая мастерская онлайн-обучения⁴, Междисциплинарная методологическая школа, межвузовский портал «Методология, содержание и практика креативного образования», осуществляется студенческий проект «Открой себя для страны». На сайтах факультетов БГУ для обмена опытом и практиками также размещаются материалы. Одним из ярких примеров сетевого взаимодействия и международного партнерства явилось эвристическое занятие со студентами БГУ и Пекинского университета в рамках Белорусско-китайского молодежного форума на тему «Беларусь-Китай: открывая новые горизонты», проведенное 24 июня 2025 г.

Оценка и мониторинг цифровых компетенций преподавателей, студентов и персонала. С 2020/21 учебного года в БГУ осуществляется внедрение электронных сервисов «Электронная зачетная книжка», «Электронный журнал куратора», что способствует учету успеваемости студентов и обеспечению эффективности образовательного процесса в университете. Для повышения качества работы на образовательном портале ежегодно в конце учебного года проводится мониторинг деятельности преподавателей и студентов. Несмотря на регулярность осуществляемого мониторинга, факультеты нечасто запрашивают его результаты для продвижения цифровой компетентности и переосмысления ролей всех участников образовательного процесса.

Заключение

Итак, на основе предварительного анализа можно заключить, что в БГУ в значительной мере сформирована цифровая ОС. Нет ни одного критерия сформированности цифровой ОС БГУ, показатели которого демонстрировали бы полное несоответствие. Цифровая ОС БГУ полностью отвечает 50 % показателей (11 из 22). Все критерии на основе анализа показателей сформированности цифровой ОС можно объединить в две группы: 1) критерии, которым БГУ преимущественно (половина показателей и более) соответствует; 2) критерии, которым БГУ соответствует лишь частично. К первой группе критериев относятся организационные и управленческие изменения, содержание программ учебных дисциплин и учебных планов, сетевое взаимодействие и партнерство, оценка и мониторинг цифровых компетенций студентов и персонала, достижений в области цифровизации образовательного процесса. Ко второй группе критериев относятся информационно-техническая инфраструктура, цифровые образовательные ресурсы и педагогические технологии, поддержка и повышение квалификации сотрудников. Два последних критерия имеют непосредствен-

ное отношение к формированию информационной культуры субъектов ОС. Повышение их показателей важно ввиду использования в ОС технологий на основе генеративного искусственного интеллекта, которые усложняют процесс взаимодействия со средой. Следовательно, к перечисленным в самом начале нашей статьи функциям ОС (быть как реальным, так и виртуальным пространством образовательного процесса; выступать механизмом его оформления в заданной направленности; отслеживать изменения в процессе в целях их коррекции) может добавиться еще одна – функция виртуального консультанта-собеседника. Благодаря способности инструментов искусственного интеллекта вступать в коммуникацию со значительной степенью самостоятельности, ОС становится еще одним актором образовательного процесса [6; 7]. В то же время необходимо учитывать, что в современных условиях число участников образовательного процесса расширяется и в следствие иных обстоятельств. Как отмечает Г. В. Пальчик, «в настоящее время любой специалист, вне зависимости от сферы занятости и уровня занимаемой должности, оказывается вовлеченным в непрерывный

⁴С материалами и результатами работы мастерской можно ознакомиться на межвузовском портале «Методология, содержание, практика креативного образования». URL: <https://didact.bsu.by/teachingworkshop> (дата доступа: 15.09.2025).

педагогический процесс, понимаемый в самом широком смысле как обеспечение максимально результативной трансляции необходимой информации и передачи опыта с целью их эффективного использования» [8, с. 384]. Подготовка и переподготовка педагогических работников не может мыслиться как раз и навсегда отлаженный процесс. В связи с этим хотелось бы отметить вклад кафедры педагогики и проблем развития образования в формирование ОС БГУ. На протяжении своей столетней истории названная кафедра осуществляет педагогическую, воспитательную, научно-исследовательскую, издательскую деятельность. Такие учебные дисциплины, как «Основы педагогики и психологии», «Актуальные направления развития образования», «Инклюзивное образование», «Инновации в высшем образовании» и др., призваны не просто посвятить слушателей в базовые представления о педагогике, ее актуальных проблемах, но и сформировать педагогическую установку для осуществления обучения на протяжении всей жизни. На данной кафедре реализуются программы научно-ориентированного образования для аспирантов и докторантов. С 2021 г. при участии профессорско-преподавательского состава кафедры выпускается издание «Университетский педагогический журнал», включенное в Перечень научных изданий Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь. Кафедрой разрабатывается научная тема «Теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение подготовки педагогических кадров на второй ступени высшего образования в целях раскрытия потенциала личности бакалавра (специалиста) как педагога в сфере своей профессиональной деятельности», четыре года подряд организуется и проводится Международная

научно-практическая конференция «Диверсификация педагогического образования в информационном обществе». Благодаря перечисленным кафедральным инициативам сформировано научное сообщество экспертов в области педагогики для обсуждения самых острых проблем и вызовов, с которыми сталкивается педагогическая наука и практика. Преподаватели кафедры педагогики и проблем развития образования активно осваивают цифровые технологии. На образовательном портале БГУ создан 31 дистанционный курс и разработаны электронные учебно-методические комплексы для поддержки преподавания учебных дисциплин этой кафедры. Стратегическими установками деятельности кафедры являются преподавание на опережение и повышение гибкости программ подготовки за счет внедрения модульного принципа их разработки [8]. Как видно, кафедра педагогики и проблем развития образования БГУ вносит существенный вклад в построение ОС университета. Начиная с текущего учебного года работу научно-исследовательский аспирантский семинар должен стать площадкой для дальнейших исследований и осмысления цифровизации университетской ОС. Предметом обсуждения на семинаре могут стать, например, результаты исследования того, каким образом достигнутый уровень цифровизации ОС УО служит основанием и ресурсом для создания продуктивных технологий формирования информационной культуры преподавателя. В дальнейшем будет разработан инструментарий для более масштабного исследования, в рамках которого будет прослеживаться влияние характеристик ОС на успешность формирования информационной культуры и цифровой грамотности преподавателей.

Библиографические ссылки

1. Лодде ОА, Ситникова СЮ. Теоретический анализ дефиниции «образовательная среда вуза» как системного представления [Интернет]. *Современные проблемы науки и образования*. 2020;6 [процитировано 17 апреля 2025 г.]. Доступно по: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30354>.
2. Ясвин ВА. Технология средового проектирования в образовании. *Социально-политические исследования*. 2020;1:74–93. DOI: 10.20323/2658-428X-2020-1-6-74-93.
3. Шугаль НБ, Бондаренко НВ, Варламова ТА, Волкова ГЛ, Шкалева ЕВ, Шматко НА. *Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад*. Москва: Высшая школа экономики; 2023. 164 с.
4. Дворецкая ИВ. Модель DigCompOrg и ее значение для разработки многоаспектной процессной модели цифрового обновления школы. В: Носков МВ, редактор. *Материалы V Международной научной конференции «Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании»; 21–24 сентября 2021 г.; Красноярск, Россия. Часть 2*. Красноярск: Сибирский федеральный университет; 2021. с. 484–487. EDN: DXODDY.
5. Kampylis P, Punie Y, Devine J. *Promoting effective digital-age learning: a European framework for digitally-competent educational organisations*. Luxembourg: European Union; 2015. 73 p. DOI: 10.2791/54070.
6. Ефимов ВС, Лаптева АВ. Университет 4.0: философско-методологический анализ. *Университетское управление: практика и анализ*. 2017;21(1):16–29. DOI: 10.15826/umpra.2017.01.002.
7. Карнеев РР. Пересборка субъекта и субъектная мембрана: философское осмысление образования в эпоху нейросетей. *Высшее образование в России*. 2025;34(6):136–151. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-136-151.
8. Пальчик ГВ. Развитие потенциала личности современного специалиста как педагога в сфере своей профессиональной деятельности. В: Лаптёнок АС, редактор. *Трансдисциплинарные тренды в современной философии и науке. Сборник научных статей XIX Республиканского междисциплинарного научно-теоретического семинара «Инновационные стратегии в современной социальной философии»; 17 апреля 2025 г.; Минск, Беларусь*. Минск: БГУ; 2025. с. 383–388.

УДК 378.14.014.13; 378.145.3; 378.174

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ БЕЛОРУССКО-КИТАЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ

Д. Г. МЕДВЕДЕВ¹⁾, Д. Е. МАРМЫШ¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Представлен опыт реализации совместных образовательных программ Даляньским политехническим университетом и Белорусским государственным университетом в рамках деятельности Совместного института Даляньского политехнического университета и Белорусского государственного университета по подготовке студентов на уровне магистратуры. Проанализированы мотивы китайских студентов, которые решают продолжить свое обучение в магистратуре, а также пути, которые могут привести к интенсификации и увеличению числа совместных образовательных программ с ведущими китайскими университетами. Отмечено, что стратегическое сотрудничество Беларуси и Китая не ограничивается лишь образовательными программами, оно способствует углублению интеграции академических и научных сред, которое потенциально может привести к открытию совместных образовательных учреждений и научных центров.

Ключевые слова: международное сотрудничество; интернационализация; Совместный институт Даляньского политехнического университета и Белорусского государственного университета; СИДБ; программы магистратуры; учебные планы.

Образец цитирования:

Медведев ДГ, Мармыш ДЕ. Опыт реализации совместных белорусско-китайских образовательных программ магистратуры. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:67–71.
EDN: TJCDYZ

For citation:

Medvedev DG, Marmysh DE. Experience in implementing joint Belarusian-Chinese master's programmes. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:67–71. Russian.
EDN: TJCDYZ

Авторы:

Дмитрий Георгиевич Медведев – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент; профессор кафедры теоретической и прикладной механики механико-математического факультета.

Денис Евгеньевич Мармыш – кандидат физико-математических наук, доцент; доцент кафедры теоретической и прикладной механики механико-математического факультета.

Authors:

Dmitry G. Medvedev, doctor of science (pedagogy), PhD (physics and mathematics), doцент; professor at the department of theoretical and applied mechanics, faculty of mechanics and mathematics.
medvedev@bsu.by

Dzianis E. Marmysh, PhD (physics and mathematics), doцент; associate professor at the department of theoretical and applied mechanics, faculty of mechanics and mathematics.
marmyshde@bsu.by

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING JOINT BELARUSIAN-CHINESE MASTER'S PROGRAMMES

D. G. MEDVEDEV^a, D. E. MARMYSH^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Corresponding author: D. E. Marmysh (marmyshde@bsu.by)

Abstract. This article presents the experience of implementing joint educational programmes between Dalian University of Technology and the Belarusian State University within the framework of the Joint Institute of Dalian University of Technology and Belarusian State University for the preparation of students at the master's level. It analyses the motives of Chinese students who decide to continue their education in a master's programme, as well as ways that can lead to the intensification and increase in the number of joint educational programmes with leading Chinese universities. It is noted that strategic cooperation between Belarus and China is not limited to educational programmes alone; it contributes to the deepening integration of academic and scientific environments, which can potentially lead to the opening of joint educational institutions and research centres.

Keywords: international cooperation; internationalisation; Joint Institute of Dalian University of Technology and Belarusian State University; master programmes; curriculums.

Введение

Анализ состояния и тенденций развития высшего образования в Китае, в особенности системы послевузовского профессионального образования, учет информации о текущих проектах по реформированию национальной системы подготовки научных кадров в Китае, а также использование опыта реализации совместных белорусско-китайских образовательных программ на уровне магистратуры позволяют отыскать дополнительные возможности по проектной интеграции образовательных систем Беларуси и Китая. Развитие национальных образовательных программ магистратуры, расширение перечня программ магистратуры, реализующих подготовку специалистов на английском языке, позволят привлечь большее количество выпускников бакалавриата китайских университетов и, что имеет немаловажное значение, повысить престиж отечественной высшей школы в глазах потенциальных абитуриентов.

В Китае практика создания совместных образовательных структур с иностранными университетами является довольно распространенной. На данный момент Китай реализует свыше 2 тыс. совместных образовательных программ (СОП). По суммарному количеству СОП с китайскими образовательными учреждениями лидируют США, Великобритания и Австралия. В области открытия совместных образовательных программ магистратуры также лидирует Франция [1]. Одними из первых СОП в китайских университетах были программы с партнерами из Великобритании и Германии, обучение по которым было начато еще в 2002–2004 гг. Стоит однако отметить, что кризис международных отношений последних лет вызвал калейдоскопическое изменение межправительственных и транснациональных

связей, постепенную переориентацию и активизацию совместной образовательной деятельности с партнерами из дружественных стран. Так, начиная с 2015 г. активную работу по открытию совместных образовательных программ развернули российские университеты, количество которых ежегодно увеличивается [2; 3]. Причем российские учреждения высшего образования уже не ограничиваются разработкой СОП, а создают совместные инновационные центры, например Российско-китайский инновационный центр всестороннего стратегического сотрудничества на базе Хэйлунцзянского университета, совместный кампус Санкт-Петербургского государственного университета и Харбинского политехнического университета [4]. Примером успешной реализации белорусско-китайской СОП является Совместный институт Даляньского политехнического университета и Белорусского государственного университета (далее – СИДБ), опыт которого в части подготовки студентов на уровне бакалавриата рассмотрен в работе [5].

По данным Министерства образования Китайской Народной Республики, на конец 2023 г. в учреждениях высшего образования числились 3,1 млн студентов магистратуры¹. Число выпускников магистратуры китайских университетов ежегодно увеличивается. Если в 2009 г. их количество составляло 322,6 тыс. человек, то в 2024 оно достигло 1,08 млн человек. Начиная с 2021 г. количество поступающих в магистратуру китайских университетов превышает 1 млн человек. Основными мотивами, которыми руководствуются студенты при решении продолжить свое обучение в магистратуре, являются повышение своей конкурентоспособности на рынке труда при наличии

¹Министерство образования Китайской Народной Республики : сайт. URL: <http://en.moe.gov.cn/> (дата доступа: 15.10.2025) (на кит.).

диплома магистра и возможность занять более престижную позицию в компании работодателя по сравнению с выпускником бакалавриата.

Среди китайских университетов идет достаточно жесткая борьба за позиции в национальных и международных рейтингах, таких как *QS*, *Times Higher Education*, *Shanghai Ranking*. При выборе университета потенциальные абитуриенты в первую очередь ориентируются на данные рейтинги. Если китайский студент планирует подавать документы в магистратуру китайского университета, то он стремится выбрать университет с рейтингом выше, чем тот, бакалавриат которого он заканчивает. Если китайский студент планирует подавать документы в магистратуру за рубежом, то он обращает внимание как на позицию университета в рейтингах, так и на международную деятельность университета. В выборе потенциальный абитуриент отдаст свое предпочтение иностранному университету, обладающему устойчивыми международными научными и образовательными связями с высокорейтинговыми университетами, в том числе с известными китайскими учреждениями. Большое количество китайских студентов, понимание мотивов их действий при выборе программ магистратуры, а также высокий образовательный и научный потенциал белорусской системы образования при грамотном руководстве и активном использовании создают хорошие перспективы для привлечения китайских выпускников бакалавриата к обучению на англоязычных программах магистратуры в белорусских учреждениях высшего образования, в особенности на программах физико-математического и технического профилей.

В 2017 г. был открыт СИДБ. В этом же году состоялся набор в институт 80 китайских студентов (по 40 студентов на каждую из двух специальностей бакалавриата – «механика и математическое моделирование» и «физика (производственная деятельность)»). В 2022 г. состоялся набор 30 студентов на специаль-

ности магистратуры «механика и математическое моделирование», «физика» (профилизация «физика конденсированного состояния»), «прикладная физика» (профилизация «фотоника») (по 10 студентов на каждую специальность). Первый выпуск магистрантов состоялся в июне 2025 г. После окончания выпускникам вручаются диплом магистра БГУ, диплом и документ о присвоении академической степени магистра Даляньского политехнического университета. Срок обучения в магистратуре СИДБ составляет 3 года, причем в первые 3 семестра большее внимание уделяется образовательной части: студент изучает все дисциплины обязательной части учебного плана и большинство дисциплин «по выбору». Начиная с 4-го семестра студент сосредоточен на научной работе и подготовке магистерской диссертации. Для подготовки магистерской диссертации за каждым студентом магистратуры закрепляется научный руководитель из числа сотрудников Даляньского политехнического университета, который проводит консультации один раз в неделю, и руководитель из числа сотрудников БГУ, который проводит консультации один раз в две недели. Для допуска к защите магистерской диссертации студенту необходимо получить положительные оценки и рекомендации от обоих руководителей. Кроме положительной защиты магистерской диссертации, для успешного окончания магистерской программы студенту необходимо набрать требуемое количество зачетных единиц по учебным дисциплинам, предусмотренным учебным планом.

Согласно учебному плану студент должен набрать не менее 29 зачетных единиц, из них не менее 21 зачетной единицы должны быть получены по обязательным к изучению дисциплинам (включая зачетные единицы по магистерской диссертации и промежуточному отчету, подготавливаемому после завершения магистрантом 3-го семестра обучения). Структура учебного плана СИДБ и соответствующее количество зачетных единиц представлены в табл. 1.

Таблица 1

Структура учебного плана СИДБ

Table 1

Structure of the curriculum of the Joint Institute
of Dalian University of Technology and Belarusian State University

Типы дисциплин		Количество зачетных единиц
Обязательные к изучению дисциплины (<i>required</i>)	Общеобразовательные дисциплины (<i>public required</i>)	6
	Общие профессиональные дисциплины (<i>general basic</i>)	Не менее 4-х
	Специальные профессиональные дисциплины (<i>special basic</i>)	Не менее 4-ти
Дисциплины «по выбору» (<i>elective</i>)	Специальные профессиональные дисциплины (<i>special elective</i>)	Не менее 6-ти
	Общеобразовательные дисциплины (<i>public elective</i>)	2

Ученый план СИДБ по каждой специальности магистратуры был составлен с учетом требований и преимуществ обоих университетов, он учитывает специфику двух систем образования. Как уже было отмечено выше, при выполнении всех требований, предусмотренных учебным планом, после окончания магистерской программы выпускнику вручаются дипломы двух университетов.

Для сопоставления учебного плана СИДБ и учебного плана БГУ, а также взаимозачета учебных дисциплин уполномоченными лицами была составлена и утверждена соответствующая таблица. Фрагмент данной таблицы с информацией о взаимозачете учебных дисциплин специальности «механика и математическое моделирование» представлен в табл. 2.

Таблица 2

**Взаимозачет учебных дисциплин специальности
«механика и математическое моделирование»**

Table 2

**Interchange of academic disciplines
of a speciality «mechanics and mathematical modelling»**

Дисциплины БГУ, которые признаются соответствующими дисциплинам СИДБ	Дисциплины СИДБ, которые признаются соответствующими дисциплинам БГУ	Общее количество часов, отведенных на изучение дисциплины		Зачетные единицы		Семестр
		БГУ	СИДБ	БГУ	СИДБ	
Английский язык в профессиональной деятельности (<i>English in professional activity</i>)	Английский I. Устная коммуникация (<i>English I. Oral communication</i>)	318	32	9	2	1-й
Механика неупругого и нелинейного поведения материалов (<i>Mechanics of non-elastic and non-linear solid body</i>)	Механика деформируемого твердого тела (<i>Solid mechanics</i>)	198	32	6	2	1-й
Механика современных материалов (<i>Mechanics of advanced materials</i>)	Механика современных материалов (<i>Mechanics of advanced materials</i>)	90	32	3	2	2-й
Современные численные методы и пакеты прикладных программ в механике (<i>Modern numerical method and software in mechanics</i>)	Компьютерное моделирование в механике (<i>Computer modeling in mechanics</i>)	90	32	3	2	2-й
Научно-исследовательский семинар (<i>Research seminar</i>)	Научно-исследовательский семинар (<i>Research seminar</i>)	306	48	9	3	1-й, 2-й, 3-й

Учебным планом БГУ также предусмотрены дополнительные виды обучения по дисциплинам «Иностранный язык», «Философия и методология науки», «Основы информационных технологий» для сдачи кандидатских экзаменов. В учебном процессе СИДБ от дополнительных видов обучения и факультативных дисциплин было решено отказаться.

Основной сложностью, с которой приходится сталкиваться преподавателям в учебной аудитории, является неоднородность знаний студентов. В отличие от белорусских магистрантов, которые в большинстве поступают в магистратуру по освоенной в бакалав-

риате специальности в тот же университет, где они учились, китайские студенты ориентируются на итоги вступительных экзаменов и максимальный рейтинг университета, в который они могут попасть со своими результатами. Ради более высокого рейтинга университета китайские студенты готовы выбрать смежную с уже освоенной специальность либо ее поменять. В силу этого обстоятельства появляется неоднородность знаний учебной аудитории по отдельным учебным дисциплинам, которую преподавателям необходимо учитывать при разработке содержания курса и изложении учебного материала.

Заключение

Наращение взаимосвязей между Беларусью и Китаем в науке, образовании и производстве является логическим следствием и естественным направлением развития, междисциплинарной интеграции и сотрудничества двух стран. Многолетний опыт БГУ как классического университета по фундамен-

тальной подготовке высококвалифицированных специалистов может и должен использоваться для установления и укрепления прочных взаимовыгодных отношений с ведущими китайскими университетами, привлечения потенциальных абитуриентов в рамках совместных образовательных

программ или вне их. Опыт реализации программ совместной подготовки студентов как бакалавриата, так и магистратуры СИДБ является уникальным и успешным. Этот опыт может быть распространен на другие университеты и академические институты для более широкого представления потенциала

Беларуси на рынке образовательных услуг Китая. Современное китайское общество является очень динамичным, оно следит за современными тенденциями, трендами в образовательной, научной, технической сферах, которые важно своевременно учитывать.

Библиографические ссылки

1. Медяник Е.И. Развитие совместных образовательных программ Китая с иностранными государствами: опыт и современность. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019;2(2):160–174. EDN: TEEESE.
2. Гурулева ТЛ. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации. *Высшее образование в России*. 2018;27(12):93–103. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103.
3. Гурулева ТЛ, Ло Ваньци. Российско-китайское образовательное сотрудничество в пандемийный и постпандемийный периоды. *Высшее образование в России*. 2025;34(1):128–150. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150.
4. Гурулева ТЛ, Бин Ван. Высшее образование в КНР: институты и механизмы государственного и партийного управления. *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2020;20(3):636–654. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-3-636-654.
5. Медведев ДГ, Мармыш ДЕ, Бровка НВ. Опыт белорусско-китайской кооперации в образовании. *Университетский педагогический журнал*. 2023;1:25–30. EDN: IURRWO.

Статья поступила в редколлегию 27.09.2025.
Received by editorial board 27.09.2025.

ПЕРСПЕКТИВЫ И ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ БЕЛАРУСИ)

Е. С. ГРИШАЕВА¹⁾, М. ДАЙ¹⁾, М. ОУБИБИ²⁾

¹⁾Пекинский университет иностранных языков, ул. Сисаньхуань-бэйлу, 2, 100089, г. Пекин, Китай

²⁾Пекинский педагогический университет, ул. Синьцзекоувай, 19, 100875, г. Пекин, Китай

Аннотация. Рассмотрено развитие преподавания китайского языка как иностранного в Беларуси в контексте углубляющегося белорусско-китайского стратегического партнерства. Проанализированы особенности распространения практики преподавания китайского языка в Беларуси, выявлены перспективы и трудности, влияющие на его устойчивость и развитие.

Ключевые слова: преподавание китайского языка; китайский язык в Беларуси; белорусско-китайское образовательное сотрудничество; белорусско-китайские отношения; языковая политика.

Благодарность. Авторы выражают благодарность заведующему кафедрой китайского языка и страноведения Китая Республиканского института китаеведения имени Конфуция Белорусского государственного университета доценту Ю. В. Молотковой за предоставленные статистические данные об учреждениях общего среднего образования Беларуси, в которых преподается китайский язык.

OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS (CASE OF BELARUS)

K. S. HRYSHAYEVA^a, M. DAI^a, M. OUBIBI^b

^aBeijing Foreign Studies University, 2 Xisanhuan North Road, Beijing 100089, China

^bBeijing Normal University, 19 Xijiekouwai Street, Beijing 100875, China

Corresponding author: K. S. Hryshayeva (hryshayeva@bfsu.edu.cn)

Abstract. This article examines the development of international Chinese language education in Belarus in the context of the deepening Belarusian-Chinese strategic partnership. Key characteristics of international Chinese language education in Belarus are analysed, and prospects and challenges affecting its sustainability and development are identified.

Образец цитирования:

Гришаева ЕС, Дай М, Оубибби М. Перспективы и трудности преподавания китайского языка в учреждениях общего среднего образования (на примере Беларуси). Университетский педагогический журнал. 2025;2:72–83 (на англ.).
EDN: REZWZN

For citation:

Hryshayeva KS, Dai M, Oubibi M. Opportunities and challenges of international Chinese language education in general secondary education institutions (case of Belarus). University Pedagogical Journal. 2025;2:72–83.
EDN: REZWZN

Авторы:

Екатерина Сергеевна Гришаева – докторант кафедры общего и прикладного языкознания факультета китайского языка и литературы. Научный руководитель – М. Дай.

Маньчунь Дай – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры общего и прикладного языкознания факультета китайского языка и литературы.

Мохамед Оубибби – доктор педагогических наук; научный сотрудник кафедры умного обучения факультета образования.

Authors:

Katsiaryna S. Hryshayeva, doctoral student at the department of linguistics and applied linguistics, faculty of Chinese language and literature.

hryshayeva@bfsu.edu.cn

<https://orcid.org/0009-0007-8073-9313>

Manchun Dai, doctor of science (philology), full professor; professor at the department of linguistics and applied linguistics, faculty of Chinese language and literature.

daimanchun@bfsu.edu.cn

Mohamed Oubibi, doctor of science (pedagogy); researcher at the department of smart learning, faculty of education.

oubibi@bnu.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0003-0982-3137>

Keywords: Chinese language education; Chinese language education in Belarus; Belarusian-Chinese educational cooperation; Belarusian-Chinese relations; language policy.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the head of the department of Chinese language and regional studies of China at the Republican Confucius Institute of Sinology of Belarusian State University docent Yu. V. Molotkova, for providing statistical data on Belarusian general secondary education institutions where Chinese is taught.

Introduction

Bilateral relations between China and Belarus have reached unprecedented levels, marked by an all-weather comprehensive strategic partnership that spans various sectors, including education, trade, tourism, cultural exchanges, and cooperation in science and technology. Currently, approximately 1200 Belarusian citizens are pursuing academic studies in China, while over 11 000 Chinese citizens are enrolled in educational institutions in Belarus. During the 2023/24 academic year, educational institutions in both countries successfully implemented more than 40 collaborative educational programmes. To date, a total of 714 direct cooperation agreements have been concluded between Chinese and Belarusian institutions of higher education¹.

The growing demand for Chinese language professionals is creating new opportunities for the development of international Chinese language education (ICLE) in Belarus. In 2015, the Chinese language was included in the Belarusian Centralised Testing and National Primary and Secondary School Olympiad. In 2017, the Ministry of Education of the Republic of Belarus approved the Strategy for the Development of the System of Studying and Teaching the Chinese Language in the Republic of Belarus for

2017–2022². In 2018, the Chinese language was incorporated into the National Belarusian University Olympiad. In 2023, representatives from 40 Chinese universities and 41 Belarusian universities signed the Agreement on the Establishment of the Chinese-Belarusian University Union³. In 2024, the Republican Public Association of Chinese Language Teachers was established to promote the Chinese language and culture not only among students but also among the broader Belarusian community⁴. In 2025, the Ministry of Education of the Republic of Belarus approved the Strategy for Teaching and Learning the Chinese Language in Educational Institutions of the Republic of Belarus for 2025–2030⁵. All these initiatives signify that Belarus has officially integrated the Chinese language into its national education system, gaining recognition and support from both the government and the public.

The article adopts a macro perspective to examine the overall development of ICLE in Belarus. It provides a historical account of the development and current status of ICLE, identifies key characteristics of its growth. The exploration of opportunities and challenges in this context aims to offer valuable insights for the high-quality and sustainable advancement of ICLE in Belarus.

Characteristics of ICLE development in Belarus

Rapid development of ICLE. ICLE in Belarus originated at Belarusian State University of Foreign Languages (BSUFL). In 1993, its faculty of translation enrolled the first group of Chinese language translators. In 2001, the faculty of philology at Belarusian State University (BSU) admitted the first group of students training to become Chinese language teachers. The second intake occurred in 2006, and since then, BSU has been enrolling students majoring in oriental (Chinese) philology annually. In 2006, the faculty of English at BSUFL enrolled its first cohort of Chinese language teachers.

Prior to 2013, the faculty of translation and the faculty of English at BSUFL admitted students majoring in Chinese translation or teaching only once every five years. However, since 2013, these faculties have transitioned to annual enrollments, significantly increasing the number of students. In the same year, the faculty of intercultural communications at BSUFL also admitted its first group of students specialising in intercultural communication with a focus on Chinese. On 1 January 2018, the faculty of Chinese language and culture was established at BSUFL, underscoring the growing

¹Kononovich E., Konoga P., Kryat D., Tselyuk A., Osipov M. Model examples of cooperation. Important accents and results of Lukashenko's intensive international meetings // Belarus segodnya : website. URL: <https://www.sb.by/articles/obraztsovye-primery-sotrudnichestva-vazhnye-aktsenty-i-itogi-nasyshchennykh-mezhdunarodnykh-vstrech-.html> (date of access: 13.04.2025) (in Russ.).

²On approval of the strategy for the development of the system of studying and teaching the Chinese language in the Republic of Belarus for 2017–2022 [Electronic resource] : Order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, 26 Oct. 2017, No. 648 // Normativka.by. URL: <https://normativka.by/lib/document/73340> (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

³Belarus and China signed an agreement on the creation of an association of universities // BelTA : website. URL: <https://belta.by/society/view/belarus-i-kitaj-podpisali-soglasenie-o-sozdanii-assotsiatsii-universitetov-600861-2023/?ysclid=m9nxv7r4b15572430> (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

⁴The Republican Public Association of Chinese Language Teachers has begun its work // BelTA : website. URL: <https://belta.by/society/view/respublikanskoe-obschestvennoe-objedinenie-prepodavatelej-kitajskogo-jazyka-nachalo-rabotu-641755-2024/?ysclid=m9nyef5e1v795289844> (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

⁵The winners of the global competition «Chinese Bridge» were awarded at BSUPC // Belarus segodnya : website. URL: <https://www.sb.by/articles/pobediteley-vsemirnogo-konkursa-most-kitajskogo-yazyka-nagrady-v-bgufl.html?ysclid=mhx9x7h0gz991734540> (date of access: 01.09.2025) (in Russ.).

significance of Chinese in Belarusian education. By the 2022/23 academic year, 12 universities in Belarus were offering Chinese-related majors, with nearly 2000 students studying Chinese. Among them, seven universities offered Chinese as a first foreign language⁶.

The initiative to introduce Chinese into Belarusian general secondary education institutions was spearheaded by A. Tozik, former Belarusian ambassador to China (2006–2010) and current (since 2016) principal of the Republican Confucius Institute of Sinology (RCIS BSU). In 2006, Minsk Gymnasium No. 12, Minsk Gymnasium No. 23, and Minsk School No. 10 began offering compulsory Chinese classes for primary pupils. Following the

implementation of the Strategy for the Development of the System of Studying and Teaching the Chinese Language in the Republic of Belarus for 2017–2022, the number of general secondary education institutions offering Chinese classes increased significantly. By the 2023/24 academic year, 46 secondary education institutions were offering compulsory Chinese classes, 56 institutions were offering optional Chinese classes, and 58 institutions were providing Chinese as an extracurricular interest-based subject. The trend over the years shows that the number of pupils learning Chinese as a compulsory subject in general secondary education institutions grew from 200 in 2010 to 1900 in 2023⁷ (fig. 1).

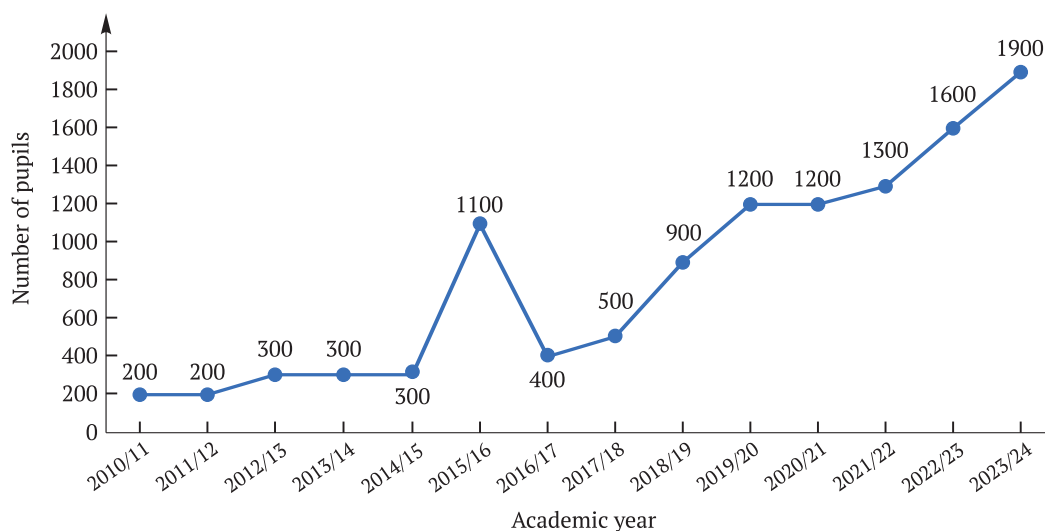


Fig. 1. Distribution of pupils taking compulsory Chinese classes in Belarusian general secondary education institutions by academic year

Specifically, in the 2023/24 academic year, there were 1921 pupils in Belarus taking compulsory Chinese classes (17 of whom were studying Chinese as a second foreign language), 2127 pupils taking optional Chinese classes, and 2068 pupils taking Chinese classes of interest, for a total of 6116 pupils. The largest concentration of Chinese language learners is in the capital, Minsk, and the Minsk region, accounting for about half of the total number of pupils (fig. 2).

Chinese as a school subject. In 2009, to ensure the uniformity of disciplines and subject content, the Ministry

of Education of the Republic of Belarus included Chinese in the Learning standard for foreign languages in grades 3–11 of general secondary education⁸. In the 2012/13 academic year, Chinese was incorporated into the Unified curriculum for grades 3–11 in general secondary education institutions [1, p. 158]. By the 2015/16 academic year, the Ministry of Education of the Republic of Belarus completed the compilation of the first generation of domestic Chinese language textbooks, titled «Chinese». This set of textbooks marked a significant milestone in the development of Chinese as a school subject in Belarus.

⁶Kurak A. Why more attention should be paid to the popularisation of Sinology // Belarus segodnya : website. URL: <https://www.sb.by/articles/ieroglif-klyuch-k-uspekhu.html> (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

⁷Medvedeva I. V., Kangro I. S., Vasilevskaya Zh. N., Kukharevich E. I., Molodtsov O. E., Palkovskaya E. M. Education in the Republic of Belarus [Electronic resource] : short data book. Minsk : Natl. Statistical Comm. of the Repub. of Belarus, 2015. URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_3461/?sphrase_id=2186109 (date of access: 13.04.2025) (in Russ.); Medvedeva I. V., Kangro I. S., Vasilevskaya Zh. N., Dovnar O. A., Kukharevich E. I., Palkovskaya E. M. Education in the Republic of Belarus [Electronic resource] : short data book. Minsk : Natl. Statistical Comm. of the Repub. of Belarus, 2017. URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_7498/?sphrase_id=2186109 (date of access: 13.04.2025) (in Russ.); Medvedeva I. V., Kangro I. S., Vasilevskaya Zh. N., Dovnar O. A., Kukharevich E. I. Education in the Republic of Belarus [Electronic resource] : short data book. Minsk : Natl. Statistical Comm. of the Repub. of Belarus, 2019. URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_13888/?sphrase_id=2186109 (date of access: 13.04.2025) (in Russ.); Medvedeva I. V., Kukharevich E. I., Vasilevskaya Zh. N., Dovnar O. A., Tarasyuk N. V., Lapkovskaya T. V. Education in the Republic of Belarus [Electronic resource] : short data book. Minsk : Natl. Statistical Comm. of the Repub. of Belarus, 2021. URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_brochures/index_41468/?sphrase_id=2186109 (date of access: 13.04.2025) (in Russ.).

⁸Educational standard «General secondary education. Foreign language grades III–XI» [Electronic resource]. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/rN15m0vQZPvNR9VK-63GDx-ykHDCz-99KLbmdle2qOu2rX3ZGboQ4Mc8Fktd2NfDZ2qXVd3rVbrGLpLa_bHfgDgEWZqJJOSL26RJC4KEE8pqx7rX/Obrazovatelny_Standart_Obschee_Srednee_Obrazovanie_Inostranny_Yazyk_III_KhI_Klasy.pdf (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

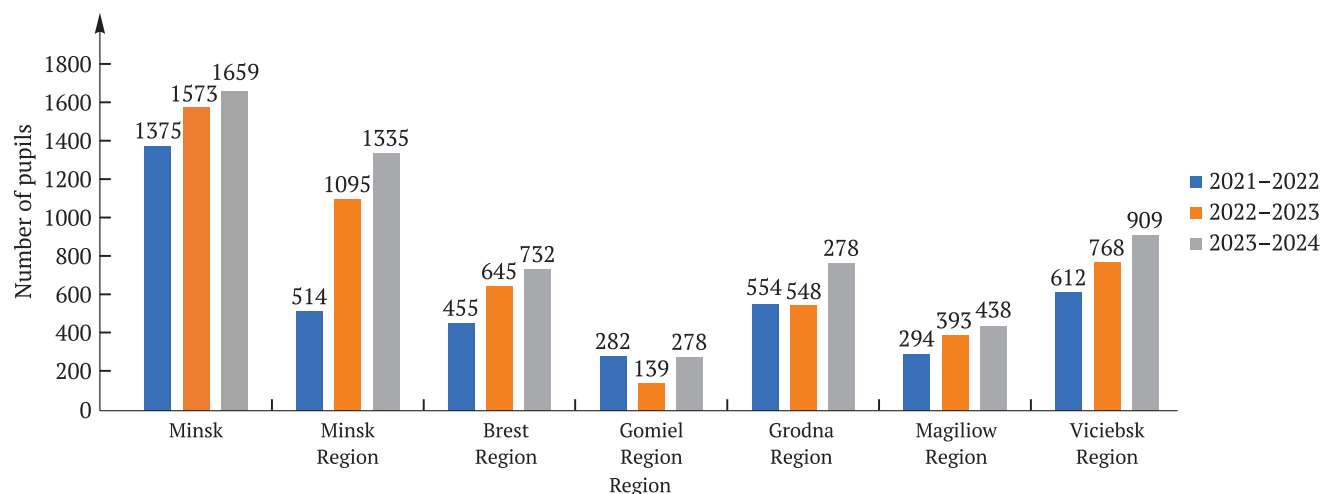


Fig. 2. Distribution of pupils taking Chinese (as a subject or through electives, clubs and interest groups) classes in Belarusian general secondary education institutions by region

In 2017, the Ministry of Education of the Republic of Belarus standardised the teaching of Chinese as a second foreign language in general education institutions and released the Syllabus for Elective Courses (Chinese) in General Secondary Education Institutions Teaching in Russian and Belarusian. By 2020, the Ministry of Education of the Republic of Belarus had published additional syllabi, including Syllabus for Elective Courses «Foreign Language Introduction (Chinese)» in Grades 1–2, Syllabus for Elective Courses (Chinese) in Grades 3–11, Syllabus for Elective Courses «Reading Workshop (Chinese)» in Grades 5–6, Syllabus for Elective Courses «Culture of Verbal Communication (Chinese)» in Grades 7–8, and Syllabus for Elective Courses «Workshop on Verbal Communication (Chinese)» in Grade 9.

In 2023, the Ministry of Education of the Republic of Belarus issued the second edition of the syllabi «Foreign Languages (English, German, French, Spanish, Chinese) for Russian- and Belarusian-speaking General Secondary Education Institutions» for Grades 3–4, Grades 5–9 (Basic and Advanced Levels), and Grades 10–11 (Basic and Advanced Levels)⁹. This further solidified the inclusion of the Chinese language in the national education system. These syllabi defined general provisions,

course content, main learning outcomes, and standardised the teaching of Chinese as a first foreign language. The Specifications for the Centralised Testing and Examination of foreign languages (Chinese), published in 2023, outlined the exam structure, number of tasks, task types, difficulty levels, exam duration, the vocabulary, grammar, socio-cultural competencies, and reading skills students are expected to master for university entrance exams.

At the same time, the Ministry of Education of the Republic of Belarus requires that at least 20–25 % of students at all levels of educational institutions learn Chinese (50–55 % learn English, and 25–30 % learn Spanish, French, or German). This implies that a minimum of 200 000 students enrolled in general secondary education institutions will be mandated to undertake compulsory Chinese language courses in the future [2, p. 11].

High level of localisation of Chinese language teachers. In the 2023/24 academic year, there were 164 Chinese language teachers in general secondary education institutions in Belarus, 133 of whom were local teachers (81.1 %), while 31 were teachers from China (table 1). Among the 133 local teachers, 64 graduated from the Chinese language teacher retraining programme.

Table 1

Distribution of Chinese language teachers teaching in general secondary education institutions of Belarus in the 2023/24 academic year by region

Region name	Number of local teachers	Number of teachers from China	Total
Minsk	38	8	46
Minsk Region	34	9	43
Brest Region	9	8	17
Gomel Region	15	0	15
Grodna Region	13	1	14

⁹Chinese // National educational Internet portal. URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/kitajskij-yazyk.html> (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

Ending of the table 1

Region name	Number of local teachers	Number of teachers from China	Total
Magiliow Region	9	0	9
Viciebsk Region	15	5	20
Total	133	31	164

In 2018, RCIS BSU launched a retraining programme for Chinese teachers in general secondary, secondary specialised, and higher education institutions. The programme spans 22 months, totaling 4200 hours, and is designed to meet the demand for qualified Chinese teachers in Belarusian educational institutions. The retraining programme only accepts teachers with higher education and teaching experience who are currently employed in educational institutions in Belarus. Upon completing the two-year course, teachers can generally pass Chinese Proficiency Test HSK Level 4 or Level 5 and obtain a national diploma, qualifying them as Chinese language teachers¹⁰. In 2020, 13 specialists com-

pleted the retraining program. In 2021, the number increased to 24, followed by 22 in both 2022 and 2023, and 27 in 2024.

Additionally, on 17 June 2024, the constituent assembly of the Republican Public Association of Chinese Language Teachers was held at BSUFL. The primary goal of the association is to unite the growing number of Chinese language teachers in Belarus. It aims to develop effective methods for teaching Chinese as a foreign language and to promote Chinese language and culture not only among students but also within the broader Belarusian community. The association included 50 school and university teachers.

Development opportunities for ICLE in Belarus

Continuous deepening of mutually beneficial and pragmatic cooperation across various fields.

On 20 January 1992, China and Belarus formally established diplomatic relations. Over the past 33 years, Belarusian-Chinese political relations have steadily progressed, with bilateral relations upgraded four times: from «friendly and cooperative relations» to a «comprehensive strategic partnership», then to a «comprehensive strategic partnership featuring mutual trust and win-win cooperation», and finally to an «all-weather comprehensive strategic partnership» (15 September 2022).

In the economic sphere, pragmatic cooperation between China and Belarus in industry, agriculture, trade, and investment continues to advance. According to data from the Ministry of Commerce of the People's Republic of China, bilateral trade volume between China and Belarus has increased from 60.8 mln US dollars at the start of diplomatic relations to about 5.08 bln US dollars in 2022. From January to November 2023 alone, bilateral trade volume reached 7.677 bln US dollars, a year-on-year increase of 69.2 %. China's exports to Belarus amounted to 5.277 bln US dollars, a year-on-year increase of 83.8 %, while China's imports from

Belarus totaled 2.340 bln US dollars, a year-on-year increase of 44.0 %¹¹. In the educational sector, the value of educational services exported to China reached 34.8 mln US dollars, representing a 146 % increase compared to 2022¹².

Additionally, several joint projects have been launched, including the China-Belarus industrial park «Great Stone» (2012), Beijing hotel (2014), the Belarusian-Chinese joint venture «Automobile manufacturing company *BelGee*» (2017), Svetlogorsk Pulp and Board Mill (2020), Belarusian National Biotechnology Corporation (2022), and the National Football Stadium and Swimming Pool of International Standard (2024).

In 2018, the news agency *Sputnik* published an article titled «What foreign language employees are missing in Belarus?». The article analysed the number of vacancies for foreign language experts on Belarusian job search websites (table 2)¹³. With increasingly close cooperation and exchanges between China and Belarus, the urgent demand for Chinese language experts in Belarus has risen rapidly, providing positive momentum for the rapid development of ICLE in Belarus.

¹⁰Training courses for Chinese language teachers for general secondary, secondary specialised and higher education institutions // Republican Confucius Institute of Sinology of Belarusian State University : website. URL: <https://rci.bsu.by/education-ru/teacher-course-ru/chineses-program-ru.html> (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

¹¹Brief introduction of China-Belarus economic and trade cooperation from January to November 2023 // Ministry of Commerce of the People's Republic of China : website. URL: https://by.mofcom.gov.cn/zbhz/hzjj/art/2023/art_53bfcec485774ec8ae58e62e8e29b826.html (date of access: 13.04.2025) (in Chin.).

¹²Kononovich E., Konoga P., Kryat D., Tselyuk A., Osipov M. Model examples of cooperation. Important highlights and results of Lukashenko's intensive international meetings // Belarus segodnya : website. URL: <https://www.sb.by/articles/obraztsovyie-primery-sotrudnichestva-vazhnye-aktsenty-i-itogi-nasyshchennykh-mezhdunarodnykh-vstrech.html> (date of access: 13.04.2025) (in Russ.).

¹³What foreign language skills are in short supply among workers in Belarus? // Sputnik : website. URL: <https://sputnik.by/20181114/Rabotnikov-s-kakimi-inostrannymi-yazykami-ne-khvataet-v-Belarusi-1038648835.html> (date of access: 13.04.2025) (in Russ.).

Table 2

**Total number of vacancies
for foreign language experts on Belarusian
job search websites in 2018**

Foreign languages, knowledge of which is required from a specialist	Number of vacancies
Chinese	2184
English	484
Lithuanian	21
German	18
Latvian	16
Polish	13
French	5
Persian	3
Japanese	3
Czech	1
Hindi	1

China and Belarus have jointly designated 2024 and 2025 as years of scientific and technological innovation and will continue to expand bilateral cooperation in these areas. Therefore, there is a need for more individuals who not only master Chinese but also have expertise in relevant fields [3].

Strong mutual recognition and understanding between the peoples of China and Belarus. From 6 to 15 April 2015, the Information and Analysis Center under the President of the Republic of Belarus conducted a nationwide sociological survey of the adult population of Belarus (aged 18 and above). The sample size was 1005 respondents. According to the results, 72 % of Belarusians believe that China is a friendly country to Belarus. Additionally, 61 % of Belarusians are willing to work, study, or live with Chinese people. Furthermore, 72.5 % of Belarusians have a positive attitude towards temporary residents from China, such as students and workers, and 76.0 % of Belarusians under the age of 30 prefer closer cross-cultural exchanges with the Chinese¹⁴.

Belarus is positively evaluated by the Chinese people in many aspects: it is seen as a peaceful, clean, and hospitable country with order and discipline, a country that serves the people [4]. Although the two countries have many differences, such as in population, territory, and history, the people share many similarities in character: respect for the elderly, valuing family, and prioritising collective interests over personal ones. In the collection «Chinese people's views on Belarus», Zhao Chunchao, vice president of *China Great Wall Industry Corporation*, stated: «The Belarusian people I have seen are a great

nation: determined, hardworking, careful, conscientious, dedicated, and they keep their promises»¹⁵ [5, p. 203].

On 10 August 2018, the mutual visa exemption agreement between China and Belarus officially came into effect. Under this agreement, Chinese citizens holding ordinary passports can enter Belarus without a visa for tourism, business, visiting relatives, and other activities. The implementation of this mutual visa exemption will further promote exchanges between the peoples of the two countries.

Ongoing transformation and enhancement of Belarusian-Chinese educational cooperation. The cooperation in the field of education between China and Belarus is founded on a series of treaties and legal frameworks. The basic document is the Agreement on Cultural Cooperation Between the Government of the People's Republic of China and the Government of the Republic of Belarus, signed in Beijing in November 1992. In December 1996, S. Ling, prime minister of Belarus (1996–2000), visited China, and the two countries signed the 1997–2000 Cooperation Agreement Between the Ministry of Education and Science of the Republic of Belarus and the State Education Commission of the People's Republic of China. In October 1998, V. Strazhev, minister of education of the Republic of Belarus (1994–2001), visited China, and the education ministers of China and Belarus signed the first Agreement Between the Government of the People's Republic of China and the Government of the Republic of Belarus on Mutual Recognition of Degrees, committing to maintaining and further developing academic exchanges. In May 2000, Zhili Chen, minister of education of the People's

¹⁴China is a friendly country for Belarusians // BelTA : website. URL: <https://belta.by/infographica/view/kitaj-druzhestvennaja-dlja-belorusov-strana-133/?ysclid=lskdw4fju9827297420ю> (date of access: 13.04.2025) (in Russ.).

¹⁵Here and further translated by us. – K. H., M. D., M. O.

Republic of China (1998–2003), visited Belarus and signed the 2001–2005 Education Cooperation Agreement Between the Ministry of Education of the People's Republic of China and the Ministry of Education of the Republic of Belarus. In response to the growing demand for Chinese language specialists in Belarus, the number of Belarusian students studying in Chinese universities increased from 10 to 15 each year. In July 2000, China and Belarus signed the second Agreement Between the Government of the People's Republic of China and the Government of the Republic of Belarus on Mutual Recognition of Degrees, whereby China and Belarus mutually recognised bachelor's, master's, and doctoral degrees from both countries. In December 2005, the ministries of education of both countries reached the 2006–2010 Education Cooperation Agreement Between the Ministry of Education of the People's Republic of China and the Ministry of Education of the Republic of Belarus, which increased the total number of scholarship students on both sides from 15 to 20 each year. In October 2006, Guocheng Zhao, deputy director-general of the Confucius Institute Headquarters and deputy director of the Chinese Language Council International (2005–2011), held friendly talks with A. Tozik, ambassador of Belarus to China (2006–2010). The two sides signed the Agreement on Cooperation in the Field of Chinese Language Teaching, which came into effect in November 2006. In September 2009, the State Administration of Foreign Experts Affairs of China signed a cooperation agreement with the Ministry of Education of Belarus on vocational training, professional training, internships, retraining, and expert exchange [6].

Since 2013, with the proposal of the Belt and Road Initiative and the launch of the China-Belarusian Industrial Park project, cooperation in education between the two countries has significantly accelerated. Notable milestones include the meeting of the education cooperation Subcommittee of the China-Belarus Intergovernmental Cooperation Committee (since 2015), the Agreement Between the Government of the People's Republic of China and the Government of the Republic of Belarus on Cooperation in the Field of Education (May 2015), the Memorandum of Understanding on Joint Training of Talents Between the Ministry of Education of the People's Republic of China and the Ministry of Education of the Republic of Belarus (September 2016), and the Agreement Between the Government of the People's Republic of China and the Government of the Republic of Belarus on Mutual Recognition of Academic Qualifications and Degrees (May 2019).

In 2016, the Chinese Embassy in Belarus established the Chinese Ambassador Scholarship to foster cooperation between Belarus and China, encourage outstanding students, and support their interest in learning the Chinese language and culture. Three years later, the ministries of education of China and Belarus jointly designated 2019 as the Chinese-Belarusian Education Year,

creating more opportunities for educational development in both countries. On 21 November 2023, at the founding ceremony and presidents' forum of the first China-Belarusian Association of Universities, representatives from 40 Chinese universities and 41 Belarusian universities signed the Agreement on the establishment of the China-Belarusian Association of Universities. On 4 July 2024, the 24th Meeting of the council of heads of state of the Shanghai Cooperation Organisation concluded with the signing of a resolution by the leaders of the member states, formally admitting the Republic of Belarus as a member state¹⁶. This development is expected to further strengthen and deepen bilateral cooperation between China and Belarus in key areas, including education.

Inclusion of Chinese in university entrance exams and various academic competitions at both school and university levels. In 2015, Chinese was added to the Belarusian Centralised Testing (in 2015, the number of applicants was 10, in 2016 – 14, in 2017 – 45, in 2018 – 37). Prior to this, students could take university entrance exams in four foreign languages: English, French, German, and Italian. The inclusion of Chinese as an entry exam not only expanded language choices for students but also reflected the growing prominence of Chinese in Belarus. Chinese was added to the National Belarusian Primary and Secondary School Olympiad as well in the same year. Undoubtedly, the early exposure to Chinese through the Olympiad aims to build a strong foundation for linguistic skills and cultural awareness. By 2018, Chinese had become a subject in the National Belarusian University Olympiad (in 2018, the number of applicants was 130, in 2019 – 149, in 2020 – 95, in 2021 – 109, in 2022 – 87, in 2023 – 120, in 2024 – 95). Adding Chinese to university-level contests emphasises its value in higher education and motivates students to learn the Chinese language at higher levels. The decision also signifies the strategic relevance of Chinese in global economic and diplomatic relations, preparing students to engage in international affairs with a proper understanding of China and the Chinese language.

To sum up, these initiatives signify that Belarus has officially integrated Chinese into its national education system, receiving recognition and support from both the government and the public. Including Chinese in the Centralised Testing and academic competitions at both school and university levels will cultivate high language proficiency, promote the spread of the Chinese language, culture, and history among students, and elevate the status of Chinese. Moreover, the move will equip students with better chances of success in the global workforce, where knowing Chinese is rapidly emerging as an indispensable quality. Through embracing ICLE within its national curriculum, Belarus is not merely opening its children's eyes to the wider world but also entrenching the cultural and economic bond it has with China for a closer, win-win future.

¹⁶Belarus became a member of the SCO // BelTA : website. URL: <https://belta.by/politics/view/belarus-stala-chlenom-shos-645532-2024/> (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

Challenges of ICLE in Belarus

Low status of the teaching profession in Belarus.

In August 2024, during the Nationwide Teaching Conference, A. Ivanets, minister of education of the Republic of Belarus, read out a report on the state and development opportunities for the Belarusian national education system. Speaking in his report about one of the key issues, he pointed out the low prestige of the teaching profession in Belarus. The minister emphasised that the true value of the teaching profession needs to be restored, including increasing its prestige in society¹⁷.

According to UNESCO recommendations on the status of teachers, the salaries of teachers should be propor-

tionate to the importance of the teaching profession, and consequently of the teachers themselves, to the community, and to the other duties incumbent upon them upon entering the teaching profession; the salaries of teachers should take into account the fact that certain positions require higher qualifications, greater experience, and greater responsibility¹⁸. However, irrespective of the subject taught, the salaries of Belarusian teachers are generally less competitive than those in other professions (table 3)¹⁹ [7]. People who possess foreign language skills are able to secure better-paid work as translators, guides, tutors, or assistant managers in the IT or logistics sectors.

Table 3

**Median wages of Belarusian workers
by type of economic activity for May 2024**

Economic activity	Median wages, Belarusian ruble
Information and communication	3065.4
Finance and insurance	2247.8
Construction	2138.0
Industry	1925.6
Professional, scientific and technical activities	1885.9
Transportation, warehousing, postal and courier activities	1871.9
Real estate activities	1671.3
Agriculture, forestry and fisheries	1576.4
Wholesale and retail trade; repair of cars and motorcycles	1565.1
Health and social care	1401.1
Temporary accommodation and food services	1368.9
Administrative and support service activities	1341.2
Education	1250.0
Arts, sports, entertainment, and recreation	1099.2

The portrayal of the teaching profession in Belarusian media frequently focuses on the non-monetary aspects of the vocation²⁰. Consequently, some parents, influenced by current salary levels, may view teaching as a secondary option for those pursuing other career paths. This perspective can also shape how the profession is perceived by their children.

Moreover, the rewards of superior teacher performance do not always correlate with the vast amount of

time and effort invested. Attaining a competitive wage may require extra work, such as administrative duties, teaching electives and extracurricular activities, mentoring students for subject Olympiads, and delivering excellent results. Teachers are also required to keep in touch with parents and pupils, conduct home visits, and assess the living conditions of students. As a result, some of the novice teachers will be inclined to pursue other careers.

¹⁷Nationwide Conference on Teaching // Press Service of the President of the Republic of Belarus : website. URL: <https://president.gov.by/en/events/ucastie-v-respublikanskom-pedagogiceskom-sovete-1724766419> (date of access: 13.04.2025) (in Russ.).

¹⁸The 1966 UNESCO/ILO Recommendation concerning the Status of Teachers and the 1997 UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel // All-Russian Trade Union of Education : website. URL: <https://www.esur.ru/Files/rekomendacii196645542.pdf?ysclid=m9o7vili7e97889192> (date of access: 13.04.2025) (in Russ.).

¹⁹Median wages of Belarusian workers by type of economic activity // National Statistical Committee of the Republic of Belarus : website. URL: <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/realny-sektor-ekonomiki/stoimost-rabochey-sily/operativnyye-dannye/mediannaya-zarabotnaya-plata-rabotnikov-respubliki-belarus-po-vidam-ekonomicheskoy-deyatelnosti/> (date of access: 10.09.2025) (in Russ.).

²⁰There can be no random people in this profession. A teacher is a calling // Belteleradiocompany : website. URL: https://news.by/news/obshchestvo/v_etoy_professii_ne_mozhet_byt_lyudey_sluchaynykh_uchitel_eto_prizvanie (date of access: 19.04.2025) (in Russ.).

Limited awareness of China’s social development in the new era and the persistent stereotype that Chinese is difficult to learn. China and Belarus have enjoyed 33 years of friendly cooperation up to 2025. Against the backdrop of the Belt and Road Initiative and the all-weather comprehensive strategic partnership, the mutual exchange and cooperation between China and Belarus in numerous areas have become much deeper. However, there remains a significant lack of information among some Belarusians concerning the social development of China in the new era.

First, a number of the Belarusians are unaware that China has eradicated poverty, and the standard of living of the general people is ever increasing. Rapid urban development has also taken place, and today, China is not only known for producing affordable goods but also high-quality products. Second, many Belarusians remain unclear about the opportunities to study in China, particularly the fact that China is home to top-tier universities offering scholarships to students from around the world. Finally, the general belief that studying abroad is too expensive holds back the majority of Belarusians. As regards contemplating China as a place of study, they would most likely consider the Chinese language as an insurmountable hurdle, and would prefer to study in English-speaking countries.

Founder of the Chinese language and culture center «Teacher Wei’s Chinese School» at the Confucius In-

stitute for Science and Technology V. Shneiderova has highlighted three primary concerns voiced by Belarusian parents: 1) uncertainty about their children’s future prospects; 2) difficulties in finding qualified Chinese teachers; 3) the perceived complexity of learning Chinese (particularly the large number of characters, word meanings, and tones) which leads many to believe that it is too difficult for foreigners to master the language. These three concerns further confirm the points made earlier.

Uneven development of ICLE across Belarus.

In 2017, the RCIS BSU and BSUFL jointly developed the Strategy for the development of the system of studying and teaching the Chinese language in the Republic of Belarus for 2017–2022. This strategy was approved by the Ministry of Education through Order No. 648 on October 26 of the same year. It specifically set the goal of increasing the number of students studying Chinese as a compulsory subject to 4,000 by 2022. From the 2017/18 academic year to the 2021/22 academic year, the number of pupils enrolled in compulsory Chinese language classes in general secondary education institutions increased from 500 to 1325. However, a key issue emerged: most of the schools offering Chinese language instruction are located in Minsk or the Minsk Region (table 4), which collectively represent only 37.71 % of the total population of Belarus (3 453 151 out of 9 155 978 people as of 2024²¹).

Table 4

Number of general secondary education institutions offering Chinese language classes in each region of Belarus in the 2023/24 academic year

Region name	Compulsory Chinese classes	Optional Chinese classes	Interest-based Chinese classes	Total
Minsk	12	6	19	37
Minsk Region	12	17	12	41
Brest Region	5	9	7	21
Gomel Region	3	7	3	13
Grodna Region	6	10	4	20
Magiliow Region	2	3	5	10
Viciebsk Region	6	4	8	18
Total	46	56	58	160

Consequently, most learners are also concentrated in Minsk or the Minsk Region. For example, in the 2021/22 academic year, out of the 1325 pupils in Belarus who took compulsory Chinese courses, 662 (49.96 %) were located in Minsk and the Minsk Region. In the 2022/23 academic year, out of the 1645 pupils, 760 (46.2 %) were in Minsk or the Minsk Region. In the 2023/24 academic year, out of the 1921 pupils, 868 (45.18 %) were again in Minsk or the Minsk Region. This concentration in Minsk and its region highlights a significant challenge in the promotion and uneven development of ICLE across Bela-

rus. While the capital and its region benefit from better resources, other regions lag in access to ICLE. The rural and less densely populated areas are particularly disadvantaged, lacking qualified teachers and sufficient educational resources to support the growth of ICLE.

Shortage and unequal distribution of Chinese language teachers. In the 2023/24 academic year, there were 164 Chinese language teachers in Belarus, with 89 (approximately 54.27 %) concentrated in Minsk and the Minsk region. Additionally, the Chinese teaching staff in many schools was relatively small, with some loca-

²¹Population as of 1 January 2024 by region and the city of Minsk // National Statistical Committee of the Republic of Belarus : website. URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/ssrd-mvf_2/natsionalnaya-stranitsa-svodnyh-dannyh/naselenie_6/chislennost-naseleniya1_yan_poobl/ (date of access: 13.04.2025) (in Russ.).

tions having only one teacher responsible for multiple schools.

Five years ago, students and parents were not sufficiently motivated to study Chinese, but this issue has since been resolved, further exacerbating the shortage of teachers. At the 2022 Republican scientific and practical conference «Chinese Language in the Educational Space of the Republic of Belarus», A. Tozik no-

ted: «Among ten graduates of BSU and BSUFL, only two to three choose to work in general secondary education institutions, while these institutions need more than 2000 Chinese language teachers» [2, p. 12]. This concern, raised by A. Tozik, remains valid: in the 2023/24 academic year, only 38 graduates from BSUFL and 12 graduates from BSU were engaged in teaching Chinese in Belarus (table 5).

Table 5

Educational level of local Chinese language teachers who taught in Belarusian general secondary education institutions in the 2023/24 academic year

Name of educational institution	Number of teachers
RCIS BSU (Chinese language teacher retraining programme)	64
BSUFL	38
BSU	12
Yanka Kupala State University of Grodno	5
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank	4
Confucius Institute at Francisk Skorina Gomel State University	3
Joint Institute of Dalian University of Technology and Belarusian State University	3
Vitebsk State University named after P. M. Masherov	1
Saint Petersburg State University	1
Lanzhou University	1
Anshan Teachers College	1
<i>Total</i>	<i>133</i>

There is a severe shortage of Chinese language teachers in general secondary education institutions in Belarus. It is evident that this issue will not be resolved in the next five to ten years by graduates from BSUFL, BSU, or other Belarusian universities, as many of these graduates resign within two years of employment, and some even decline school positions altogether. This trend is likely due to the low status of teachers in Belarus, as discussed above.

Errors and lack of China-related content in domestic Chinese language textbooks. By the 2015/16 aca-

demic year, two Belarusian publishing houses, «Education and upbringing» and «Higher school», had published domestic textbooks titled «Chinese» (fig. 3). The textbooks for grades 3 to 8 are divided into two volumes, while those for grades 9 to 11 consist of a single volume. However, due to the tight publishing schedule, several issues have arisen: pinyin errors, grammatical mistakes, mismatches between some pictures and the content of the exercises, incorrect tasks in some exercises, and outdated information [8].



Fig. 3. The domestic textbook «Chinese» used by general secondary education institutions in Belarus

Any foreign language learning textbook should include essential components such as student textbooks, teacher manuals, exercise books, and audio materials. Currently, the Belarusian domestic Chinese learning textbooks include only student textbooks, audio materials, and writing skills exercise books (for grades 3 to 5). Moreover, the Belarusian domestic textbooks «Chinese» were designed for 5 hours of instruction per week. However, in general secondary education institutions, teachers often have only 2–3 hours per week to teach the subject, making it impossible to cover the entire content [8, p. 23]. As a result, teachers may skip important topics and lack time to adequately develop and improve pupils' writing skills. Additionally, the Belarusian general curriculum stipulates that pupils should be exposed to foreign folk tales, fairy tales, fables, novels, and dramas. However, from elementary school through high school, Belarusian domestic textbooks contain very little China-related content.

Overall, the lack of comprehensive and engaging content, coupled with the errors and omissions in the learning materials, presents significant challenges for both teachers and pupils. Improving the quality and breadth of these materials is essential for enhancing the effectiveness of ICLE in Belarus.

Teachers' limited proficiency in the Chinese language. In December 2017, during the 3rd Scientific and practical conference of Chinese language teachers in the Republic of Belarus, titled «The state and prospects of teaching Chinese in Belarus», A. Tozik noted that many participants in the Chinese language teacher retraining programme would be prepared to teach third-grade pupils while continuing their own Chinese studies alongside them [9, p. 4]. By the 2023/24 academic year, 48.12 % of Belarusian local Chinese language teachers were graduates of the retraining programme. These teachers completed a 22-month mixed online-offline programme, which included 360 days of offline learning and a two-week exchange in China (table 6).

Table 6

Study arrangements for the Chinese teacher retraining programme launched by RCIS BSU

Time period	First academic year	Second academic year
September – October	Offline learning	Offline learning
November – December	Online learning	Online learning
January – February	Offline learning	2-Week teaching practice, of- fine learning
March – April	Online learning	Online learning
May – June	Offline learning	Offline learning, final certi- fication
July – August	2-Week exchange in China, self-studying	–

The Chinese language teacher retraining programme has indeed contributed to addressing the teacher shortage, with 108 graduates from 2020 to 2024. However, there are opportunities to further enhance its effectiveness in developing highly qualified teachers. Potential areas for improvement include strengthening listening skills, pronunciation accuracy, reading fluency, writing skills, and cultural understanding. Addressing these aspects could positively impact the overall learning experience for Chinese language students.

In conclusion, while the retraining programme has made significant progress in addressing the shortage of Chinese language teachers in Belarus, there are still opportunities to further improve the quality of ICLE. To successfully implement Chinese language programmes, a multifaceted approach is needed. This should focus not only on increasing the number of teachers but also on improving the quality of instruction, enhancing resources, and fostering international collaboration [10].

Conclusions

Over the last three decades, ICLE in Belarus has achieved remarkable development, which indicates the increasing importance of Belarusian-Chinese relations. ICLE has become increasingly systematic and refined, characterised by the rising number of Chinese language teachers and the increasing number of students willing to study the language. Besides, the expansion of professio-

nal language learning programmes has made ICLE more accessible to larger numbers of learners, ranging from school children to working professionals aiming to boost their careers. ICLE's prospects for development in Belarus are immense and by far outweigh its constraints.

The advancement of high-quality development of ICLE in Belarus is of great importance in deepening

the Belarusian-Chinese partnership further. Building reforms and language education improvements will help to make the Belarus-China strategic relationship have a solid foundation of mutual understanding and

communication. This will also build deeper cooperation across various sectors and assist in broader objectives of the all-weather comprehensive strategic partnership, making it dynamic and robust in the future.

References

1. Baranova NP. On teaching Chinese in the system of general secondary education of the Republic of Belarus: relevance, problems, and solutions. In: Tozik AA, editor. *Belt and Road: Opportunities for Belarus. Proceedings from the International scientific and practical conference; 2017 February 24–25; Minsk, Belarus*. Minsk: Republican Institute of Higher Education; 2017. p. 154–164. Russian.
2. Tozik AA. Chinese language in Belarus: history, results, prospects. In: Tozik AA, Molotkova YuV, Bukataya AM, editors. *Chinese language in the educational space of the Republic of Belarus*. Minsk: Vostochnaya kultura; 2022. p. 5–14. Russian.
3. Li Yuming, Li Yanhua. The types of «Chinese + X» and the issue of «tool language». *Chinese Teaching in the World*. 2024;38(2):147–159. DOI: 10.13724/j.cnki.ctiw.2024.02.007. Chinese.
4. Wei Wei. Belarusians through the eyes of the Chinese. In: Bobko TV, editor. *Applied linguistics: heritage and modernity. Proceedings of the scientific readings dedicated to the 80th anniversary of the birth of professor V. A. Karpov and the 70th anniversary of the birth of professor L. N. Chumak; 2020 October 16; Minsk, Belarus*. Minsk: Belarusian State University; 2020. p. 70–73. Russian.
5. Yu Zhenqi. *Chinese people's views on Belarus*. Beijing: Xinhua Publishing House; 2013. 343 p. Chinese.
6. Smolyakov DA, Skriba NN. *Belarusian-Chinese interaction in the field of education and university science: history, current state, prospects*. Minsk: Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus; 2017. 148 p. Russian.
7. Tolstyak TA. About prestige of teacher profession: experience of sociological survey of this topic in Belarus. *Sotsiologicheskiy al'manakh*. 2022;13:62–72. Russian.
8. Yatchenya DV, Yurkevich SA, Molotkova YuV. Chinese language in schools of the Republic of Belarus. In: Tozik AA, Molotkova YuV, Bukataya AM, editors. *Chinese language in the educational space of the Republic of Belarus*. Minsk: Vostochnaya kultura; 2022. p. 15–28. Russian.
9. Tozik AA. Welcoming remarks. In: Molotkova YuV, Bukataya AM, editors. *The state and prospects of teaching Chinese in Belarus. Proceedings of the 3rd Republican scientific and practical conference of Chinese language teachers; 2017 December 22; Minsk, Belarus*. Minsk: Republican Institute of Higher Education; 2018. p. 3–5. Russian.
10. Cai Yang, Hryshayeva KS. Analysis of Chinese language education policies abroad: cases of Russia, Belarus, Kazakhstan, and Uzbekistan. In: Dai Manchun, Wang Zulei, editors. *Perspectives on International Chinese Education Development*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press; 2025. p. 247–259. Chinese.

Received by editorial board 20.04.2025.

РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

И. С. ШАКАРОВА^{1), 2)}, О. П. ГОНЧАРОВА¹⁾,
М. В. ДИКАНОВА¹⁾, Т. Г. ИСАКОВА¹⁾, М. З. АБДУЛБЕКОВ¹⁾

¹⁾Научно-образовательный институт стоматологии им. А. И. Евдокимова Российского университета медицины,
г. Москва, ул. Долгоруковская, 4, 127006, г. Москва, Россия

²⁾Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева Российской академии образования,
ул. Жуковского, 16, 101000, г. Москва, Россия

Аннотация. Прослеживаются основные этапы развития сферы дополнительного профессионального образования, отмечаются характерные черты его организации в прошлом, а также выявляются перспективные направления развития дополнительного профессионального образования. Устанавливаются основные принципы, на которых базируется российское дополнительное профессиональное образование, обозначаются формы и форматы современного обеспечения качества дополнительного профессионального образования, очерчивается круг типичных проблем, возникающих в процессе реализации его задач и функций. Определяются перспективы развития дополнительного профессионального образования с учетом новейших тенденций в данной области российской образовательной системы.

Ключевые слова: профессиональное образование; дополнительное профессиональное образование; непрерывное образование; история профессионального образования; российское дополнительное профессиональное образование.

Образец цитирования:

Шакарова ИС, Гончарова ОП, Диканова МВ, Исакова ТГ, Абдулбеков МЗ. Ретроспектива и перспектива дополнительного профессионального образования в России. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:84–87. EDN: RJEYFF

For citation:

Shakarova IS, Goncharova OP, Dikanova MV, Isakova TG, Abdulbekov MZ. Retrospective and perspective additional professional education in Russia. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:84–87. Russian. EDN: RJEYFF

Авторы:

Инна Сергеевна Шакарова – заведующий учебной частью по дополнительному профессиональному образованию кафедры ортопедической стоматологии и гнатологии стоматологического факультета¹⁾, соискатель лаборатории дидактики общего и профессионального образования имени М. Н. Скаткина²⁾.

Ольга Петровна Гончарова – ассистент кафедры ортопедической стоматологии и гнатологии стоматологического факультета.

Марина Владимировна Диканова – ассистент кафедры ортопедической стоматологии и гнатологии стоматологического факультета.

Тамара Георгиевна Исакова – ассистент кафедры ортопедической стоматологии и гнатологии стоматологического факультета.

Магомедрасул Загалавович Абдулбеков – ассистент кафедры ортопедической стоматологии и гнатологии стоматологического факультета.

Authors:

Inna S. Shakarova, head of the educational unit for additional professional education at the department of orthopedic dentistry and gnathology, faculty of dentistry^a, and competitor at the M. N. Skatkin laboratory of didactics of general and professional education^b.
innasergeevna66@mail.ru

Olga P. Goncharova, assistant at the department of orthopedic dentistry and gnathology, faculty of dentistry.
olga_goncharova57@mail.ru

Marina V. Dikanova, assistant at the department of orthopedic dentistry and gnathology, faculty of dentistry.
m-dikanova@yandex.ru

Tamara G. Isakova, assistant at the department of orthopedic dentistry and gnathology, faculty of dentistry.
isakovatg@bk.ru

Magomedrasul Z. Abdulbekov, assistant at the department of orthopedic dentistry and gnathology, faculty of dentistry.
magrasul6@yandex.ru

RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA

I. S. SHAKAROVA^{a, b}, O. P. GONCHAROVA^a,
M. V. DIKANOVA^a, T. G. ISAKOVA^a, M. Z. ABDULBEKOV^a

^aScientific and Educational Institute of Dentistry named after A. I. Evdokimov, Russian University of Medicine,
4 Dolgorukovskaya Street, Moscow 127006, Russia

^bV. S. Lednev Institute of Teaching Content and Methods, Russian Academy of Education,
16 Zhukovskogo Street, Moscow 101000, Russia

Corresponding author: I. S. Shakarova (innasergeevna66@mail.ru)

Abstract. The article traces the main stages of development of additional professional education, highlights the characteristic features of its organisation in the past, and identifies promising areas for the development of additional professional education. It establishes the fundamental principles on which Russian additional professional education is based, identifies the forms and formats of modern quality assurance in additional professional education, and outlines a range of typical problems arising in the process of implementing its objectives and functions. Prospects for the development of additional professional education are determined, taking into account the latest trends in this area of the Russian educational system.

Keywords: professional education; additional professional education; continuous education; history of professional education; Russian additional professional education.

Введение

На сегодняшний день сфера дополнительного профессионального образования (ДПО) является многоуровневой и разнонаправленной образовательной структурой, предоставляющей частным лицам образовательные услуги в рамках программ дополнительной профподготовки. Современная тенденция непрерывности образовательного пути в большей степени акцентировала роль института дополнительного профессионального образования в развитии и совершенствовании профессиональных навыков сотрудников всех сфер российского производства, о чем свидетельствует постоянный рост потребительского спроса среди населения России на освоение программ ДПО [1, с. 8].

В связи с данным фактом необходимостью становится рассмотрение перспективных направлений организации курсов ДПО, а также истории становления рассматриваемого образовательного института России в целях оценки актуальности исполь-

зования традиционных подходов для реализации его функций и задач. Соответственно, обозначается цель настоящей статьи, заключающаяся в выявлении характерных традиционных принципов, на которых базируется система ДПО, а также определении главных направлений ее совершенствования при учете приоритетных тенденций в российской образовательной сфере и сфере реализации сотрудниками своих профессиональных обязанностей. Поставлены следующие задачи настоящей работы:

- 1) установить структурный состав системы российского ДПО;
- 2) кратко охарактеризовать основные этапы ее развития на российской почве;
- 3) выявить эффективные традиционные формы и методы организации деятельности системы ДПО;
- 4) определить перспективные направления развития рассматриваемой области российского образования.

Материалы и методы исследования

Ведущими методами, на которых основана работа, являются методы анализа, систематизации, синтеза и обобщения. Центральными диагностическими методами выступили методы наблюдения

и экспертной оценки. Кроме того, для формулирования основных направлений развития системы российского ДПО авторы использовали элементы метода проектирования.

Результаты и их обсуждение

Система ДПО оказывается отдельной областью целостной системы российского образования, призванной осуществлять повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров на постдипломном этапе [2, с. 200]. Организационные принципы, применяемые для реализации целей

и задач ДПО, основаны на принципе непрерывности образования, провозглашенном впервые ЮНЕСКО еще в 1970-е гг. [3, с. 165], который впоследствии получил широкое распространение в образовательных практиках различных стран, в том числе и России. Однако как отдельная область российской системы

образования ДПО приобрела официальный статус лишь в 1992 г., когда в стране вступил в силу Закон «Об образовании», что детерминировало необходимость правового, методического и организационного обеспечения относительно новой сферы предоставления населению образовательных услуг [4, с. 363].

Однако следует отметить, что отчасти элементы системы ДПО существовали в российском образовании еще в конце XIX – начале XX в., но применялись в основном в работе с детьми и представителями молодого поколения и не распространялись на дипломированных специалистов. Начало XX в. уже ознаменовалось активным развитием университетов, что обусловило активизацию повышения квалификации преподавателей, уезжавших для стажировок в том числе и за рубеж. В советское время начала свое развитие отечественная сеть учреждений повышения квалификации, однако получение опыта в зарубежных организациях также оставалось востребованным [5, с. 20]. Этапом интенсивного развития системы ДПО в России исследователи называют период холодной войны, когда зарубежные контакты были ограничены, что поспособствовало внутреннему совершенствованию сети учреждений ДПО [6, с. 114].

Таким образом, выделяются следующие основные этапы развития системы ДПО: 1) этап становления (период после революции 1917 г.); 2) ранний советский этап, в рамках которого интегрировалось зарубежное и внутригосударственное развитие профессиональных навыков работников; 3) период холодной войны; 4) этап формирования российской системы ДПО, обретшей официальный статус на государственном уровне. Ценным опытом для развития системы ДПО оказывается отталкивание от перспективных зарубежных практик и их преобразование в условиях отечественного ДПО. Именно формирование данной области образования позволило укрепить статус российских университетов как научно-образовательных центров.

На сегодняшний день, спустя более чем три десятилетия после приобретения российским ДПО официально зафиксированного статуса на уровне законодательной документации, оно представляет собой разветвленную систему, основанную на следующих ведущих принципах: принципе непрерывности; принципе личностной направленности; принципе индивидуализации и учета образовательных потребностей; принципе открытости и доступности; принципе добровольности. Разветвленный и многоуровневый характер системы российского ДПО подтверждается особенностями ее структуры, которая включает курсы повышения квалификации (КПК) и как профильные, так и специализированные курсы профессиональной переподготовки. Формат проведения занятий варьируется от очных встреч

с преподавателями до гибридных занятий и занятий, проводимых с использованием возможностей дистанционных технологий. Последний из указанных форматов повышает доступность программ ДПО, так как позволяет совершенствовать и изменять профессиональные навыки сотрудников без отрыва от исполнения ими своих профессиональных обязанностей. Система ДПО предоставляет возможность прохождения краткосрочных и долгосрочных курсов, предполагающих широкий профиль осваиваемых профессиональных знаний и навыков.

В свете развития идей цифровизации обучения руководство многих университетов России получило возможность расширять образовательную деятельность, подключать к данному процессу цифровое пространство. На сегодняшний день все большим спросом среди потребителей образовательных услуг пользуются массовые открытые онлайн-курсы, способные вовлечь в ход повышения квалификации и профессиональной подготовки сразу большое количество слушателей. Их профилизация поистине велика, она затрагивает сферы развития и совершенствования как чисто профессиональных навыков, так и прикладных навыков, в том числе цифровых, коммуникативных и др., входящих в перечень так называемых *soft skills* и навыков будущего.

Учет требований профессиональных стандартов, внедрение в методическое обеспечение новейших обучающих средств, гибкость и адаптивность программ ДПО, обладающих большим личностно-ориентированным потенциалом, придают системе российского дополнительного образования устойчивый характер и создают условия для ее дальнейшего развития, однако в данной системе все же обнаруживается некоторое количество проблем, требующих отдельного пристального внимания со стороны образовательных организаций, реализующих программы ДПО. Солидаризируемся с плодотворным, на наш взгляд, мнением А. М. Колеватова о том, что сегодня наблюдается некоторое расхождение в содержательном компоненте программ ДПО и реальными условиями динамического развития рынка труда [7, с. 12]. В частности, при определении приоритетных направлений курсов не происходит должного мониторинга, аналитики и прогнозирования перспективных потребностей рынка конкретного региона и страны в целом. Из данной проблемы вытекает следующая проблема, заключающаяся в формальном подходе к составлению содержания модулей курсов, их дидактическому обеспечению, поскольку основная доля финансирования со стороны государства, которая также является недостаточной, направлена на предоставление возможности именно государственным образовательным организациям осуществлять прохождение слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Финансовые трудности в особенности затрагивают

кадры, которые обязаны проходить КПК в определенные сроки и с конкретной периодичностью (медики, педагоги, специалисты по защите окружающей среды и др.). Как показывает практика, направляющая сторона не всегда оказывается материально готовой к тому, чтобы обеспечить работника качественным ДПО за счет внутриорганизационных средств.

Несомненно, частично минимизировать указанную трудность стало возможным посредством про-

хождения кадрами дистанционных КПК, однако их потенциал признаваем лишь в развитии системы профессиональных знаний, тогда как в области совершенствования надпрофессиональных умений и навыков, например социально-коммуникативных компетенций, онлайн-курсы обнаруживают закономерные ограничения, поскольку они не предполагают непосредственного очного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Заключение

Следовательно, система российского ДПО имеет сравнительно недолгую историю становления и развития, однако на сегодняшний день она приобретает черты обособленного, структурированного и разветвленного института, в который включаются как государственные, так и негосударственные учреждения, реализующие программы повышения квалификации работников на постдипломном этапе и профессиональную переподготовку. В свете рассмотрения генезиса системы ДПО, определения ее основных принципов и проблем следует наметить перспективы развития рассматриваемой области российского образования, к которым можно отнести совершенствование законодательного, методического и ресурсного обеспечения системы предоставления возможности дипломированным специалистам повысить собственный профессиональный уровень; обеспечение условий конкуренции учреждений си-

стемы ДПО, которое возможно в случае создания устойчивой системы мониторинга качества предоставляемых образовательных услуг, что, в свою очередь, поспособствует реализации более грамотного подхода к содержательному наполнению курсов; расширение контактов учреждений ДПО, в том числе и с зарубежными коллегами, для совершенствования системы подготовки преподавателей курсов ДПО; расширение и укрепление позиций цифровизации в целях развития у слушателей курсов не только чисто профессиональных, но и прикладных компетенций, определяемых профессиональными стандартами и диктуемых реальными работодателями и современным рынком труда, которые, в свою очередь, нуждаются в оценке, мониторинге и прогнозировании со стороны организаций, реализующих цели и задачи КПК и курсов профессиональной переподготовки.

Библиографические ссылки

1. Волченкова КН. Тренды развития дополнительного профессионального образования. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2024;16(1):5–15. DOI: 10.14529/ped240101.
2. Кутейницына ТГ, Посталюк НЮ, Прудникова ВА. Дополнительное профессиональное образование и обучение кадров с прикладными квалификациями: отечественный и зарубежный опыт. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2023;2:200–212.
3. Мироненко ЕС. Дополнительное профессиональное образование в современной России: проблемы и тенденции развития. *Образование и право*. 2022;3:164–176. DOI: 10.24412/2076-1503-2022-3-164-176.
4. Трунова СС. Дополнительное образование в России: история, проблемы, современное состояние. В: Тульский государственный университет. *60-я Научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава ТулГУ с всероссийским участием. Сборник докладов; 5–9 февраля 2024 г.; Тула, Россия. Часть 1*. Тула: Тульский государственный университет; 2024. с. 363–368.
5. Ирхина ИВ, Кравец АО. Этапы развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в вузах России. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2022;8(3):17–27. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-2.
6. Чикилева ЕН. Тенденции и условия развития дополнительного профессионального образования в России: социологический анализ (на примере Белгородской области). *Регион: экономика и социология*. 2020;2:112–136. DOI: 10.15372/REG20200206.
7. Колеватов АМ. Дополнительное профессиональное образование в современной России: состояние и проблемы развития. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2024;2:9–17.

Статья поступила в редколлегия 05.10.2025.
Received by editorial board 05.10.2025.

АННОТАЦИИ ДЕПОНИРОВАННЫХ В БГУ РАБОТ INDICATE ABSTRACTS OF THE PAPERS DEPOSITED IN BSU

УДК 796.325(075.8)

Физическая культура : электрон. учеб.-метод. комплекс для студентов основ. учеб. групп для занятия волейболом / Ю. И. Масловская [и др.] ; БГУ. Электрон. текстовые дан. Минск : БГУ, 2025. 200 с. : табл., ил. Библиогр.: с. 187–193. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/329883>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 05.06.2025, № 007305062025. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Физическая культура» предназначен для студентов основных учебных групп для занятия волейболом. Содержание ЭУМК предполагает содействие в формировании социально-личностных компетенций студентов, обеспечивающих целевое использование соответствующих средств физической культуры и спорта для сохранения, укрепления здоровья и подготовки к профессиональной деятельности.

УДК 796.88(075.8)

Физическая культура: электрон. учеб.-метод. комплекс для студентов основ. учеб. групп для занятия пауэрлифтингом / А. Н. Хмелевский [и др.] ; БГУ. Электрон. текстовые дан. Минск : БГУ, 2025. 234 с. : табл., ил. Библиогр.: с. 210–217. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/329884>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 05.06.2025, № 007405062025. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Физическая культура» предназначен для студентов основных учебных групп для занятия пауэрлифтингом. Содержание ЭУМК предполагает содействие в формировании социально-личностных компетенций студентов, обеспечивающих целевое использование соответствующих средств физической культуры и спорта для сохранения, укрепления здоровья и подготовки к профессиональной деятельности.

УДК 1/3:378.016(06)

Современное социально-гуманитарное образование: проблемы и перспективы : сб. ст. XXII науч.-метод. конф. фак. философии и соц. наук Белорус. гос. ун-та (31 марта 2025 г.) / БГУ [редкол.: Ю. В. Дедолко (отв. ред.) и др.]. Электрон. текстовые дан. Минск : БГУ, 2025. 379 с., 7 с. ил. Библиогр. в тексте. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/330528>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 18.06.2025, № 007918062025. Текст : электронный.

Сборник содержит материалы участников XXII научно-методической конференции факультета философии и социальных наук БГУ и представляет собой результат коллективной работы ведущих специалистов, аспирантов, магистрантов и студентов факультета философии и социальных наук БГУ, а также других структурных подразделений БГУ и учреждений высшего образования Республики Беларусь. Сборник адресуется научным и педагогическим работникам, аспирантам и магистрантам, студентам и всем тем, кто интересуется проблемами и перспективами современного социально-гуманитарного образования.

УДК 027.7(06)

Менеджмент вузовских библиотек. Миссия современной библиотеки в контексте трансформации образования : материалы XXIV Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 4–6 нояб. 2024 г.) / Фундам. библиотека БГУ, Библиотека УО «Белорусский государственный педагогический университет», Библиотека УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств» ; [редкол.: В. Г. Кулаженко (отв. ред.), Е. Н. Садовская]. Электрон. текстовые дан. Минск : БГУ, 2025. 181 с. : ил. Библиогр. в конце отд. ст. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/335702>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 09.10.2025, № 011209102025. Текст : электронный.

Сборник включает материалы XXIV Международной научно-практической конференции «Менеджмент вузовских библиотек». Рассмотрены ключевые вопросы современного библиотечного менеджмента, роль университетских библиотек в поддержке образовательных и научных процессов, инновационные подходы к организации библиотечных сервисов в условиях изменений в системе высшего образования, внедрение новых образовательных технологий и усиление междисциплинарного взаимодействия в рамках научных и образовательных инициатив, пути трансформации библиотек, повышение информационной грамотности студентов и преподавателей. Особое внимание уделено вопросам влияния искусственного интеллекта на процессы поиска и обработки информации. Статьи размещены в авторской редакции.

УДК 37(075.8)

Педагогика : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 6-05-0314-01 «Социология» / БГУ ; сост. И. И. Петрашевич. Электрон. текстовые дан. Минск : БГУ, 2025. 188 с. : ил. Библиогр.: с. 171–174. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/336507>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 28.10.2025, № 012528102025. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс ЭУМК по учебной дисциплине «Педагогика» предназначен для студентов специальности 6-05-0314-01 «Социология». В ЭУМК содержатся учебно-методические материалы, способствующие эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Педагогика».

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

<i>Ершова О. И.</i> Становление кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета.....	3
<i>Пальчик Г. В.</i> Андрагогический подход как теоретико-методологическая основа развития педагогического потенциала специалиста.....	17
<i>Фурса И. А.</i> Пропедевтика проблемных вопросов подготовки диссертации как фактор ее успешной защиты (на материале экспертизы педагогических диссертаций 2021–2025 гг.).....	23
<i>Трухан Е. В.</i> Гуманистический контекст развития иноязычного образования в Белорусском государственном университете в 1921–1961 гг. (к 105-летию университета).....	30

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Курбачёва О. В.</i> Роль этнической мифологии в нациобрендировании: эвристическое задание для студентов.....	39
<i>Король А. Д., Таяновская И. В.</i> Развитие учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции школьников посредством использования элементов дистанционного обучения.....	44

МЕТОДИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Афанасьева Т. С., Сидорова М. В.</i> Социально-педагогический компонент подготовки специалистов на уровне углубленного высшего образования.....	54
<i>Толстик Е. Е.</i> Об оценке сформированности цифровой образовательной среды Белорусского государственного университета.....	61

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

<i>Медведев Д. Г., Мармыш Д. Е.</i> Опыт реализации совместных белорусско-китайских образовательных программ магистратуры.....	67
<i>Гришаева Е. С., Дай М., Оубиби М.</i> Перспективы и трудности преподавания китайского языка в учреждениях общего среднего образования (на примере Беларуси).....	72
<i>Шакарова И. С., Гончарова О. П., Диканова М. В., Исакова Т. Г., Абдулбеков М. З.</i> Ретроспектива и перспективы дополнительного профессионального образования в России.....	84
Аннотации депонированных в БГУ работ	88

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY

<i>Ershova O. I.</i> Formation of the department of pedagogy and educational development problems at the Belarusian State University.....	3
<i>Palchyk H. V.</i> Andragogical approach as a theoretical and methodological basis for the development of the pedagogical potential of a specialist.....	17
<i>Fursa I. A.</i> Propedeutics of problematic issues in dissertation preparation as a factor in its successful defense (based on the study of pedagogical dissertations 2021–2025).....	23
<i>Trukhan E. V.</i> Humanistic context of foreign language education development at the Belarusian State University in 1921–1961 (to the 105 th anniversary of the university's foundation).....	30

THEORY AND PRACTICE HEURISTIC EDUCATION

<i>Kurbacheva O. V.</i> Ethnic mythology as symbolic capital for nation branding: a heuristic assignment for students.....	39
<i>Karol A. D., Tayanovskaya I. V.</i> Development of educational and communicative text-forming competence of schoolchildren through the use of elements of distance learning.....	44

METHODS AND MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Afanasieva T. S., Sidorova M. V.</i> Socio-pedagogical component of specialists' training at the level of in-depth higher education.....	54
<i>Toustsik A. Ya.</i> On the assessment of the development of the digital educational environment of the Belarusian State University.....	61

FOREIGN EXPERIENCE

<i>Medvedev D. G., Marmysh D. E.</i> Experience in implementing joint Belarusian-Chinese master's programmes.....	67
<i>Hryshayeva K. S., Dai M., Oubibi M.</i> Opportunities and challenges of international Chinese language education in general secondary education institutions (case of Belarus).....	72
<i>Shakarova I. S., Goncharova O. P., Dikanova M. V., Isakova T. G., Abdulbekov M. Z.</i> Retrospective and perspective additional professional education in Russia.....	84
Indicative abstracts of the papers deposited in BSU.....	88

**Университетский педагогический журнал.
№ 2. 2025**

Учредитель:
Белорусский государственный университет

Юридический адрес: пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Республика Беларусь.
Почтовый адрес: пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Республика Беларусь.
Тел. (017) 259-70-74, (017) 259-70-75.
E-mail: palchyk@bsu.by
URL: <https://journals.bsu.by/index.php/ped>

Редактор *С. Р. Пинчук*
Технический редактор *М. А. Панкратова*
Корректоры *С. Р. Пинчук, В. И. Авчинникова*

Подписано в печать 31.10.2025.
Тираж 25 экз.

© БГУ, 2025

**University Pedagogical Journal.
No. 2. 2025**

Founder:
Belarusian State University

Registered address: 4 Niezaliezhnasci Ave.,
Minsk 220030, Republic of Belarus.
Correspondence address: 4 Niezaliezhnasci Ave.,
Minsk 220030, Republic of Belarus.
Tel. (017) 259-70-74, (017) 259-70-75.
E-mail: palchyk@bsu.by
URL: <https://journals.bsu.by/index.php/ped>

Editor *S. R. Pinchuk*
Technical editor *M. A. Pankratova*
Proofreaders *S. R. Pinchuk, V. I. Avchinnikova*

Signed print 31.10.2025.
Edition 25 copies.

© BSU, 2025