



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:  
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ  
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

**Ю. П. Бондар** (*галоўны рэдактар*),  
**А. Д. Кароль** (*намеснік  
галоўнага рэдактара*),  
**С. В. Харыгончык** (*намеснік  
галоўнага рэдактара*),  
**В. В. Багатырова, В. А. Богуш,  
І. В. Войтаў, В. А. Гайсёнак,  
А. М. Данілаў, В. В. Даніловіч,  
Д. У. Дук, А. І. Жук,  
С. А. Каспяровіч, М. А. Кіркор,  
І. Ф. Кітурка, В. М. Карэла,  
А. М. Унсовіч, Н. Я. Лапцева,  
І. А. Марзалюк, А. А. Раманаў,  
С. І. Раманюк, С. П. Рубніковіч,  
Г. М. Сэндзер, С. А. Хахомаў,  
С. А. Чыжык, А. У. Ягораў**

**РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:**

**В. М. Ватыль, А. В. Данільчанка,  
В. Л. Жук, Ч. С. Кірвель,  
У. С. Кошалеў, Г. М. Кучынскі,  
С. В. Рашэтнікаў, Д. Г. Ротман,  
А. Л. Толцік, М. Ц. Ярчак,  
Я. С. Яскевіч**

*Адказы сакратар*

**В. М. Карэла**  
*Карэктары Н. В. Баярава,  
Г. І. Кізік*  
*Дызайн А. Л. Баранаў*  
*Камп'ютарная вёрстка*  
**Т. В. Лукашонак**

Пасведчанне аб дзяржаўнай  
рэгістрацыі сродкаў масавай  
інфармацыі Міністэрства  
інфармацыі Рэспублікі Беларусь  
№ 593 ад 06.08.2009.  
Падпісана да друку 14.07.2023.  
Папера афсетная. Рызаграфія.  
Фармат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Наклад 130 экз.  
Ум. друк. арк. 7,44. Заказ № 108п.

**ВЫДАВЕЦ**

Дзяржаўная ўстанова адукацыі  
«Рэспубліканскі інстытут  
вышэйшай школы».  
Пасведчанне аб дзяржаўнай  
рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,  
распаўсюджвальніка друкаваных  
выданняў № 1/174 ад 12.02.2014.

**НАШ АДРАС:**

вул. Маскоўская, 15, п. 109,  
РІВШ, 220007, г. Мінск.  
e-mail: rio.nihe@mail.ru, т. 213-14-20.  
Р/р ВУ34АКВВ36329000030545100000  
у ЦБП № 510 АСБ «Беларусбанк»,  
БІК АКВВВУ2Х.

**ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ**

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр  
Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце  
Рэспублікі Беларусь  
ЛП № 02330/446 ад 18.12.2013.  
Вул. Маскоўская, 17, 220007, г. Мінск.

# Вышэйшая школа

Навукова-метадычны  
і публіцыстычны часопіс

**4(156)'2023**

Часопіс заснаваны ў 1996 г. Выходзіць 6 разоў у год.

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі ад 02.02.2011  
№ 26 часопіс «Вышэйшая школа» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў  
Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў  
па гістарычных, палітычных, педагагічных, псіхалагічных, сацыялагічных  
і філасофскіх навуках.

За змест артыкулаў адказнасць нясуць аўтары. Рэдакцыя не заўсёды падзяляе  
меркаванні аўтараў і не нясе адказнасці за недакладнасць публікуемых дадзеных.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

# У нумары

## Актуальна

*Жук А., Копцева С., Ждановіч Н.* Роля культурна-адукацыйнага асяроддзя ўніверсітэта ў асобна-прафесійным развіцці будучых педагогаў..... 3

**Рэклама** ..... 7, 50

## Даследаванні

*Балашова Т.* Сістэма кіравання інтэлектуальнай уласнасцю ва ўстановах вышэйшай адукацыі ..... 8

## Філасофская думка

*Яравенка В., Ахрамовіч Д.* Феномен «кагнітыўнага інфанталізму» некаторых студэнтаў-хімікаў і навучальная праблема разумення вышэйшай матэматыкі..... 12

## Навуковыя публікацыі

*Абламейка С., Жураўкоў М., Броўка Н., Абламейка М.* Пра выкладанне і выкарыстанне штучнага інтэлекту ў вышэйшай школе ..... 18

*Лазіцкі В.* Лічбавая трансфармацыя сферы адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь у аспекце забеспячэння пераёмнасці ўзроўняў агульнай сярэдняй і вышэйшай адукацыі ..... 24

*Галецкі А., Бараева Я., Шлыкава Т.* Кагнітыўна-паводзінская арт-тэрапія як інтэрактыўнае асяроддзе сучаснага навучання і псіхакарэкцыі ..... 29

*Шульга М.* Псіхалагічныя асаблівасці развіцця навучальных стратэгіяў у студэнтаў з розным узроўнем перфекцыянізму ..... 33

*Цымбал А.* Гістарычная палітыка: да праблемы канцэптуалізацыі паняцця ..... 38

*Карэла В.* Лічбавая энергія палітычнай камунікацыі ..... 42

*Севастаў К.* Феномен ідэнтычнасці: працэдура самаідэнтыфікацыі і яе сацыякультурная дэтэрмінацыя ..... 47

*Ксенафонтаў У.* Асноўныя тэндэнцыі ваеннага гвалту ў кантэксце ваеннай сферы нацыянальнай бяспекі ..... 51

*Калтачэнка А.* Адукацыйнае падарожжа Юрыя Юзафа і Караля Станіслава Радзівілаў у 1684–1687 гг..... 57

*Лі Мэн.* Кітайска-амерыканскія эканамічныя адносіны ў 1969–1993 гг. .... 61

## Роль культурно-образовательной среды университета в личностно-профессиональном развитии будущих педагогов

**А. И. Жук,**  
ректор, доктор педагогических наук, профессор,  
**С. И. Коптева,**  
первый проректор,  
кандидат психологических наук, доцент,  
**Н. В. Жданович,**  
декан факультета начального образования,  
кандидат филологических наук, доцент;  
Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка

*Профессиональная подготовка педагога – многоаспектный процесс, который не может быть ограничен только учебными планами и образовательными стандартами по специальности с предложенным перечнем учебных дисциплин и необходимых для дальнейшей трудовой деятельности компетенций. Педагогическая профессия – это профессия социальная, поэтому для будущего педагога важен не только уровень полученных знаний, широкий кругозор и методические умения. В профессии «человек – человек» нужно обладать развитыми личностными качествами: духовно-нравственной культурой, эмоциональным интеллектом, способностью к творчеству.*

«Совокупность ментальных способностей к пониманию эмоций и управлению ими» [1, с. 1], что, собственно, и подразумевает эмоциональный интеллект, психологи рассматривают как «один из ключевых факторов стрессоустойчивости и ментального здоровья» личности [1, с. 1], а значит, и профессионального долголетия педагога. Как отмечают исследователи, «в современном мире жесткой конкуренции» именно развитая эмоциональная сфера личности «может стать ресурсом развития» [2, с. 4] любой организации, деятельность которой напрямую связана со взаимодействием с людьми. И это касается не только сфер торговли, индустрии гостеприимства, политики или управления – это гораздо более значимо для системы образования.

Несмотря на профиль подготовки, личностные характеристики педагога так или иначе связаны с решением профессиональных задач, поэтому в контексте подготовки в университетах будущих специалистов для сферы образования правильнее говорить о личностно-профессиональном развитии обучающихся, предполагающем формирование у них наряду с необходимыми профессиональными компетенциями и так называемых гибких навыков.

Человек развивается в процессе коммуникации с окружающим миром, а значит, образовательная среда университета тоже оказывает воспитывающее воздействие на личность обучаемого и его духовно-нравственную культуру, предоставляя ему возможность осваивать накопленный социальный опыт и развивать свои творческие способности. Не случайно одним из направлений политики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (далее – БГПУ) является создание университетской культурно-образовательной среды как части национального культурно-образовательного пространства, ориентированной на «организацию успешной жизнедеятельности» студентов, «задающей гибкую динамику их познавательной деятельности» [3, с. 8] и стимулирующей потребность обучающихся в саморазвитии.

Важно, что будущие педагоги осознают значимость своего личностного развития для профессионального роста. Это подтверждают результаты исследования, проведенного в марте 2023 г. сотрудниками психологической службы БГПУ с целью выявления

досуговых предпочтений обучающихся. В анкетировании приняли участие 1204 студента 1–4-го курсов дневной формы получения образования всех факультетов и институтов БГПУ. 88,6 % респондентов (1067 человек) составили девушки, 11,4 % (137 человек) – юноши, в том числе из числа студентов 1-го курса – 415 человек (34,5 %), 2-го – 359 человек (29,8 %), 3-го – 240 человек (19,9 %), 4-го – 190 человек (15,8 %).

Как показал опрос, наиболее популярной формой досуга у студентов БГПУ всех курсов является посещение театров (1121 человек, или 93,1 %), затем – прослушивание музыки, просмотр видео (922 человека, или 76,6 %), встречи с друзьями, приятелями (868 человек, или 72,1 %). Достаточно популярны у студентов просмотр телевизионных передач (724 человека, или 60,1 %), занятие наукой, чтение научной литературы (692 человека, или 57,5 %). Регулярно ходят в музеи, на выставки 325 человек (27 %), принимают участие в деятельности творческих коллективов 232 человека (19,2 %).

Согласно полученным данным, 758 студентов (63 %) хотят активно участвовать во внеучебной деятельности университета. При ответе на вопрос «В каком направлении внеучебной деятельности университета вы хотите принимать участие?» более половины испытуемых указали «творческая деятельность» (778 человек, или 54,6 %).

Творческий досуг действительно входит в сферу интересов будущих педагогов, поскольку большинство участников исследования посещают культурно-массовые мероприятия и внеучебные занятия с целью интересно провести время (358 человек, или 29,7 %), узнать больше нового (273 человека, или 22,7 %), для реализации своего творческого потенциала (250 человек, или 20,8 %), познакомиться с новыми людьми (212 человек, или 17,6 %).

Результаты мониторинга показывают корреляцию студенческих запросов со стратегической задачей университета, поэтому с целью духовно-нравственного воспитания студентов как будущих педагогов, формирования у них ценностного отношения к национальной культуре в 2022/2023 учебном году в БГПУ началась реализация культурно-образовательного проекта «Через искусство – к культуре будущих педагогов» (руководитель – ректор БГПУ А. И. Жук). Проект предусматривает посещение студентами на регулярной основе ведущих музеев и театров столицы, организацию встреч с деятелями культуры и искусства, экскурсионные поездки по историческим и памятным местам Беларуси, т. е. реализуется по трем направлениям: театральному, музейному и экскурсионному.

Остановимся более подробно на театральном направлении, которое обладает большим культурно-воспитательным потенциалом. Поскольку профессия педагога созвучна профессии актера, учителю необ-

ходимо владеть выразительной речью, основами актерского мастерства, чтобы заинтересовать и увлечь своих учеников. Более того, именно педагогическое образование «принимает на себя выполнение социокультурной миссии, которая заключается в повышении интеллектуального и духовного потенциала нации как ресурса устойчивого развития посредством трансляции социокультурных норм, приверженности глобальной ориентированности и локальной ответственности, создания специфического социально-коммуникативного пространства, воспроизводящего культуру, гуманистические мировоззренческие ценности и тем самым принимающего на себя широкую воспитывающую функцию» [4, с. 7].

Как известно, развитие человека наиболее успешно осуществляется в процессе его деятельности, причем не только учебной, требующей определенных усилий с его стороны, но и досуговой. В рамках проекта в 2022/2023 учебном году свыше 3000 студентов посетили более 70 театральных постановок ведущих белорусских театров: Национального академического Большого театра оперы и балета, Национального академического театра имени Янки Купалы, Национального академического драматического театра имени Максима Горького, Республиканского театра белорусской драматургии, Белорусского государственного академического театра юного зрителя, Театра-студии киноактера, Минского областного драматического театра.

По приглашению Большого театра Беларуси студенты БГПУ смогли посетить репетиции некоторых спектаклей (оперы «Дзікае паляванне караля Стаха» и «История Кая и Герды (Снежная королева)», балеты «Жизель» и «Дон Кихот»), что является отличной возможностью не только посмотреть спектакли, но и погрузиться в творческий процесс, понаблюдать за работой режиссеров и актеров и глубже понять авторский замысел.

Не менее интересной формой реализации проекта «Через искусство – к культуре будущих педагогов» является организация творческих встреч с актерами, режиссерами и постановочной группой спектаклей. Такие встречи позволяют участникам проекта получить много волнительных и запоминающихся впечатлений, помогают проникнуть в творческую лабораторию мастеров сцены, побуждают студентов к работе над собой, вызывают потребность в общении с искусством, интерес к нему, служат большой эмоциональной подпиткой. За год реализации проекта были организованы встречи с народной артисткой Республики Беларусь Татьяной Мархель (Республиканский театр белорусской драматургии); художественным руководителем и режиссером Минского областного драматического театра, заслуженным деятелем культуры Республики Беларусь Валерием Анисенко; заслуженной артисткой Республики Беларусь, художественным

руководителем театрального проекта «ТриТформаТ» и директором Белорусского государственного академического театра юного зрителя Верой Поляковой; главным балетмейстером Большого театра оперы и балета Республики Беларусь, заслуженным артистом России Игорем Колбom; режиссером Белорусского государственного театра кукол, а также режиссером спектаклей Республиканского театра белорусской драматургии Евгением Корнягом; актерами Республиканского театра белорусской драматургии Л. Сидоркевич, В. Буслаевой, А. Семеняко, А. Куренем, Д. Давидовичем, М. Брагинцем, А. Никоненко, Е. Аверковой, Ю. Лазовской, С. Шимко. Перспектива развития проекта в этом направлении – организация и проведение мастер-классов по сценической речи, актерскому мастерству, литературной читке произведений ведущими актерами театров.

Еще одной востребованной формой реализации проекта являются экскурсии по закулисью театров, во время которых у будущих педагогов появляется возможность увидеть мир театра изнутри, узнать его историю и законы, познакомиться со строением сцены, особенностями зрительного зала, освоить театральные этикет, а также увидеть, как создаются костюмы, декорации, реквизит, грим и многое другое. После этого посещение спектаклей становится более интересным, а восприятие содержания постановок – более вдумчивым. На регулярной основе такие экскурсии для студентов и работников БГПУ проводят Белорусский государственный академический театр юного зрителя и Большой театр Беларуси.

Благодаря сотрудничеству с театрами столицы студенты БГПУ имеют возможность участвовать в реализации оригинальных проектов самих театров. Примером может быть проект Республиканского театра белорусской драматургии «Театротерапия», в рамках которого под руководством психолога театра проводится работа со студентами в малых группах. Например, в таком формате прошло обсуждение спектакля «Гэта ўсё Яна» и состоялся разговор по профилактике суицида и проблемам взаимоотношений отцов и детей.

Одна из задач проекта «Через искусство – к культуре будущего педагога» – популяризация творчества студенческих театров БГПУ как в рамках университета, других учреждений образования, так и среди деятелей профессиональных театров. Отметим, что в университете на протяжении нескольких десятилетий осуществляют свою деятельность два народных театра: литературный театр «Жывое слова» и студенческий театр «Мы». «Жывое слова» уделяет большое внимание литературному тексту и его прочтению, поэтому по приглашению музеев и библиотек студенты-актеры выступают с литературно-музыкальными программами по произведениям классиков белорусской литературы и современных авторов под общим назва-

нием «Беларуская літаратура за 45 хвілін» (ежегодно театр организует более 30 таких выступлений). Театр «Мы» силами студенческой труппы ставит спектакли для разной целевой аудитории. В 2022/2023 учебном году было сделано 13 постановок.

В рамках культурно-образовательной деятельности факультеты и институты БГПУ реализуют свои уникальные студенческие проекты, вовлекая в них воспитанников учреждений дошкольного образования, учащихся учреждений общего среднего и специального образования.

Один из таких проектов – образовательный проект факультета начального образования «Театральный урок, или Как рождается спектакль», участниками которого являются студенты и преподаватели факультета, актеры Белорусского государственного академического театра юного зрителя, учащиеся начальных классов учреждений образования г. Минска.

Актуальность проекта определяется чувствительностью младших школьников к восприятию искусства, благодаря чему театр рассматривается как эффективное средство их художественно-эстетического и нравственного воспитания. Формирование «гибких навыков» обучающихся в данном проекте предполагает не только освоение эстетических ценностей культуры и создание условий для формирования у учащихся целостной картины мира через реализацию межпредметных связей (между литературным чтением, изобразительным искусством, музыкой и др.), но и повышение мотивации участников проекта к литературно-творческой деятельности.

Цель образовательного проекта «Театральный урок, или Как рождается спектакль» – знакомство и студентов, и младших школьников со своеобразием театра как зрелищного вида искусства, а уже через театральное искусство – формирование гармоничной личности обучающихся.

Поскольку театр представляет собой синтез литературы, музыки, хореографии, вокала, изобразительного искусства, этот образовательный проект позволяет решать ряд прикладных задач:

- совершенствование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в области методики преподавания литературного чтения посредством использования методов и приемов театральной педагогики;
- расширение читательского и зрительского кругозора как студентов, так и младших школьников, формирование у них интереса к литературе и театру;
- совершенствование читательских умений учащихся, формирование читательской самостоятельности;
- развитие творческого мышления учащихся посредством реализации принципов театральной педагогики (событийности, проживания, личного творческого действия, импровизации);

- осуществление литературно-творческой деятельности на основе изучаемых в школе произведений детской литературы;

- освоение учащимися основ культуры речи, совершенствование коммуникативно-речевых умений учащихся;

- воспитание эстетических и нравственных качеств личности средствами литературы и театра.

В рамках проекта студенты разрабатывают и проводят оригинальные уроки внеклассного чтения, на которых учащиеся могут наблюдать, как из сказки «рождается» спектакль: знакомятся с творческой интерпретацией художественных произведений средствами театрального искусства, посещают репетиции спектаклей, приоткрывают тайны «закулисья» в процессе знакомства с работой художников, бутафоров, костюмеров, режиссеров и актеров.

Культурно-образовательный проект «Театральный урок, или Как рождается спектакль» включает следующие этапы:

- разработка студентами планов-конспектов уроков внеклассного чтения по произведениям детской литературы, включенным в репертуар Белорусского государственного академического театра юного зрителя («Кот в сапогах», «Дюймовочка», «Пиноккио» и др.);

- обсуждение плана урока с преподавателями и представителями театра;

- предварительное чтение учащимися начальных классов художественного произведения, которому будет посвящен урок, создание творческих работ по мотивам прочитанного (рисунки);

- проведение урока в театре в согласованный с администрацией театральный день;

- просмотр с учащимися спектакля, по которому был проведен урок;

- обмен зрительскими впечатлениями после спектакля (в том числе написание учащимися мини-сочинений).

Этот проект стартовал с урока по сказке Ш. Перро «Кот в сапогах». В настоящее время он уже включает целую методическую копилку материалов: это и разработанные учащимися афиши к спектаклям Театра юного зрителя, и творческие задания как к художественным текстам, которые лежат в основе спектаклей, так и к самим театральным постановкам.

Включение студентов в такого рода деятельность позволяет им, с одной стороны, по-другому посмотреть на свою профессиональную подготовку, мотивирует больше читать, больше смотреть сценических интерпретаций прочитанного, анализировать художественный материал, делать собственные выводы, а с другой стороны, развивает внутренние ресурсы будущего педагога. Не случайно продолжением проекта «Театральный урок, или Как рождается спектакль» стало создание собственных студенческих театральных по-

становок на факультете: сначала будущие педагоги попробовали поставить новогодний спектакль – мюзикл «Кастинг Снегурочек», а затем им стала интересна более серьезная проблематика, и они воплотили в жизнь в стенах студенческого общежития остро социальную пьесу «Метро», поднимающую действительно актуальные проблемы в молодежной среде: наркотики, суицид, бродяжничество, сложные взаимоотношения отцов и детей и др. И когда об этих проблемах говорят сами молодые люди, к тому же будущие педагоги, это позволяет достучаться до каждого в зрительном зале и никого не оставить равнодушным.

Уникальность этого сценического продукта состоит в том, что непрофессиональные актеры, используя минимум реквизита и воплощая свою постановку вне театральной сцены, способны не только глубоко прочувствовать, но и максимально искренне передать характеры своих героев, по сути сверстников, которые в силу разных социальных причин оказались на обочине жизни.

Оригинальность этого проекта еще и в том, что после спектакля студенты-исполнители продолжают диалог со зрителями в формате диалоговой площадки – такими же студентами вуза – и, конечно, экспертами: психологами, педагогами, работниками инспекции по делам несовершеннолетних, профессиональными актерами и режиссерами.

Спектакль «Метро» сам по себе трогает. Но не менее впечатляет открытый разговор о проблемах молодежи и о поиске путей решения этих проблем через размышление исполнителей о судьбах своих героев, о том, что может произойти с ними в будущем. Рефлексивные умения необходимы педагогу, поэтому осуществление рефлексии после просмотров театральных постановок – важный шаг в формировании профессиональной компетентности будущего учителя.

Таким образом, театральное направление университетского проекта «Через искусство – к культуре будущих педагогов» активно развивается: налаживается тесное сотрудничество с театрами, в практику работы успешно внедряются различные формы взаимодействия со студентами, на факультетах и в институтах БГПУ появляются собственные оригинальные проекты, связанные с театральной деятельностью. Вместе с тем необходим дальнейший поиск новых возможностей для более широкого вовлечения обучающихся, особенно студентов 1-го курса, по всем направлениям проекта посредством использования инновационных и творческих форм его реализации. Мы убеждены, что эффективным будет использование потенциала культурно-образовательного проекта в образовательном процессе университета путем включения в учебные программы дисциплин педагогической и культурологической направленности в качестве формы проведения учебных занятий посещение театров, просмотр спектаклей с последующим их

анализом. Как справедливо отмечают исследователи, «открытость новому, способность оперативно и эффективно приспосабливаться к изменениям – все это делает молодых людей активными субъектами деятельности по преобразованию духовных ценностей отдельных культур и слиянию их в едином комплексном образовании» [5, с. 157], а это значит, что наряду с подготовкой по специальности будущие педагоги будут получать возможность развиваться и самосовершенствоваться.

#### Список использованных источников

1. *Андреева, И. Н.* Структура и типология эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / И. А. Андреева. – Минск: БГУ, 2017. – 46 с.

2. *Киселева, Т. С.* Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Т. С. Киселева. – М.: ИП РАН, 2015. – 25 с.

3. *Сманцер, А. П.* Культурно-образовательная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. – 2010. – № 5. – С. 7–11.

4. *Жук, А. И.* Социокультурная миссия педагогического университета в условиях парадигмальных перемен: сущность, функции, механизмы реализации / А. И. Жук, А. В. Позняк // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 5–12.

5. *Калимуллина, О. А.* Специфика воспитания студентов посредством театрализованного представления / О. А. Калимуллина, В. Н. Крылова // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 3. – С. 156–160.

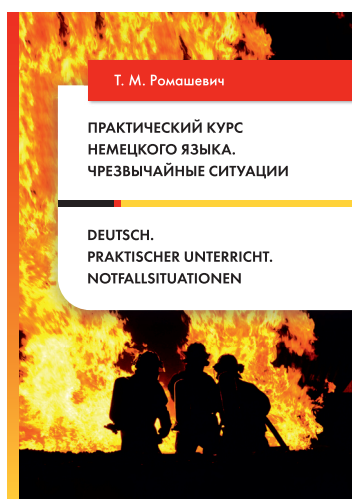
#### Аннотация

В статье рассматривается влияние культурно-образовательной среды университета на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов и их личностно-профессиональное развитие, возможности использования театрального искусства и культурно-образовательного проекта «Через искусство – к культуре будущих педагогов» для развития духовно-нравственного потенциала обучающихся.

#### Abstract

The article discusses the influence of the cultural and educational environment of the university on the formation of professional competencies of future teachers and their personal and professional development. The possibilities of using theatrical art and the cultural and educational project “Through art to the culture of future teachers” for the development of the spiritual and moral potential of students are considered.

### ГУО «Республиканский институт высшей школы» Редакционно-издательский центр предлагает



**Т. М. Ромашевич**

#### **ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА. ЧРЕЗВЫЧАЙНЫЕ СИТУАЦИИ = DEUTSCH. PRAKTISCHER UNTERRICHT. NOTFALLSITUATIONEN**

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальностям «Предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций», «Пожарная и промышленная безопасность»*

В учебном пособии рассматриваются основные направления предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, вопросы промышленной и пожарной безопасности. Пособие направлено на развитие лексических навыков в области специальной терминологии, совершенствование умений и навыков устной речи, чтение и перевод текстов, имеющих профессиональную значимость для сферы безопасности жизнедеятельности.

Адресовано курсантам, студентам и слушателям всех факультетов Университета гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь, а также разным категориям обучающихся, которые интересуются проблемами безопасности жизнедеятельности, для общения на немецком языке.

ISBN 978-985-586-668-9

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте [www.nihe.bsu.by](http://www.nihe.bsu.by).  
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

## Система управления интеллектуальной собственностью в учреждениях высшего образования

**Т. В. Балашова,**

старший преподаватель кафедры менеджмента спорта,  
Белорусский государственный университет  
физической культуры

*Ключевым приоритетом Республики Беларусь является инновационный путь социально-экономического развития, который обеспечивается наращиванием потенциала интеллектуальной собственности (ИС) как ключевого элемента национальной инновационной системы [1]. В качестве одной из основных задач по достижению целей государственной политики в сфере ИС определено расширение возможностей учреждений высшего образования (УВО) по использованию ресурсов и преимуществ ИС, что и составило актуальность данного исследования. Объект исследования – интеллектуальная собственность, предмет – управление ИС в УВО, цель – интегрирование управления ИС в УВО в систему, одна из задач – определить основные составляющие системы управления ИС в УВО.*

Вопросы управления ИС в УВО и ее коммерциализации находятся в фокусе внимания ряда современных исследователей. Например, из российских ученых И. А. Близнец рассматривает юридическую сторону управления ИС, А. В. Бабинова и М. Н. Корсаков делают упор на эффективность такого управления [2], Е. В. Хоменко описывает оценку и коммерциализацию объектов ИС (ОИС) в УВО [3], И. С. Мухамедшин рассматривает этапы коммерциализации прав на ОИС как составляющие дорожной карты введения ОИС в оборот [4], П. И. Касаткин, Ю. А. Ковальчук и И. М. Степнов изучают финансовую составляющую научных публикаций [5].

Белорусский ученый Ю. В. Нечепуренко в соавторстве с В. И. Кудашовым и А. Ю. Калининским проводят комплексный анализ управления ИС в организациях Министерства образования Республики Беларусь, а также изучают опыт иных стран (США) и ведущих университетов мира по политике в области ИС [6–8]. Д. Д. Ландо, А. В. Плёткина и Е. В. Янтикова анализируют опыт УВО по работе с ОИС под призмой политики в области ИС для УВО и НИО [9]. В. В. Бессарабова и С. А. Бородич уделяют внимание защите авторских прав при создании и использовании цифрового образовательного контента [10].

Что же представляет собой ИС? Из множества трактовок данной категории остановимся на той, которая приведена в Гражданском кодексе Республики Беларусь: интеллектуальная собственность – это «исключительное право гражданина или юридического лица на охраняемые результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации юридического лица, индивидуализации продукции, выполняемых работ и услуг (фирменное наименование, товарный знак, знак обслуживания и т. п.)» [11, ст. 139].

Успешной коммерциализации ОИС в УВО способствует формирование системы управления ИС как комплекса. Уточним, что представляет собой система управления в принципе. Согласно определению, содержащемуся в Большом экономическом словаре, система управления является «некоторой целостностью, состоящей из взаимозависимых частей, каждая из которых вносит свой вклад в характеристики целого» [12]. Для системы характерно наличие элементов – целей, задач, структуры, технологий, людей, между которыми



обеспечиваются двусторонние и многосторонние связи, образующие организационную систему, направленную на достижение конкретных целей. Таким образом, систему управления ИС в УВО можно определить как комплекс, обеспечивающий процесс создания, получения правовой охраны и коммерциализации ОИС.

Рассмотрим управление ИС в УВО с позиции системы: определим цели и задачи такого управления, объекты и субъекты управления, законодательную основу и инфраструктуру.

Основные цели управления ИС на корпоративном уровне в УВО – создание, использование и наращивание потенциала ИС путем стимулирования интеллектуальной деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов, формирование навыков проведения научных исследований у указанных категорий лиц. Политика в области ИС УВО и НИО конкретизирует указанные цели и дополняет их созданием системы ответственной коммерциализации для получения социальных и экономических выгод, достижением баланса сторон, участвующих в системе управления ИС, сохранением направленности деятельности УВО на распространение знаний и развитие науки, а также подготовкой кадров в области ИС.

Для достижения указанных целей необходимо реализовать задачи по созданию системы выявления и оформления прав на результаты интеллектуальной деятельности, учета прав на них, инфраструктуры, способствующей работе с ОИС, и базы нормативных правовых актов (внешних и внутренних). Решение указанных задач является актуальным в условиях развития УВО в соответствии с моделью «Университет 3.0», которая призвана обеспечить единство системы «образование – наука – инновации – коммерциализация – производство».

К объектам системы управления ИС УВО относят ОИС, предусмотренные ст. 980 Гражданского кодекса. Их классификация представлена на рисунке.

Перечислим некоторые особенности ОИС, создаваемых в УВО:

1) результатами интеллектуальной деятельности (объектами авторского права) в УВО являются:

- произведения, созданные в рамках учебно-методической деятельности: учебные программы, учебники и учебные пособия, учебно-методические комплексы, тексты лекций, экзаменационные и контрольные тесты, учебные курсы, методические указания по выполнению контрольных, курсовых и дипломных работ, различных видов практики и т. п.;
- произведения, созданные в рамках научно-методической деятельности: научные статьи, монографии, научные отчеты и доклады, диссертации, аналитические материалы в виде справок и обзоров, таблицы, графики и т. п.;
- компьютерные программы;
- в виде производных произведений – аннотации, переводы, обработки, рефераты;
- в виде составных произведений – антологии, базы данных, энциклопедии;

2) ОИС, создаваемые сотрудниками УВО в рамках выполнения трудовых обязанностей или по заданию нанимателя, признаются служебными и регламентируются соответствующими законодательными актами. УВО приобретает имущественное право собственности на результаты интеллектуальной деятельности в том случае, если автор состоит с УВО в трудовых либо гражданско-правовых отношениях. Исключительное право на служебное произведение с момента его создания переходит к нанимателю, если иное не предусмотрено договором между ним и автором.

Субъектами в системе управления ИС в УВО являются:

- авторы и соавторы. Авторам принадлежат личные неимущественные права (право авторства, право на имя, право на неприкосновенность произведения, право на обнародование и отзыв произведения), которые неотчуждаемы и непередаваемы;

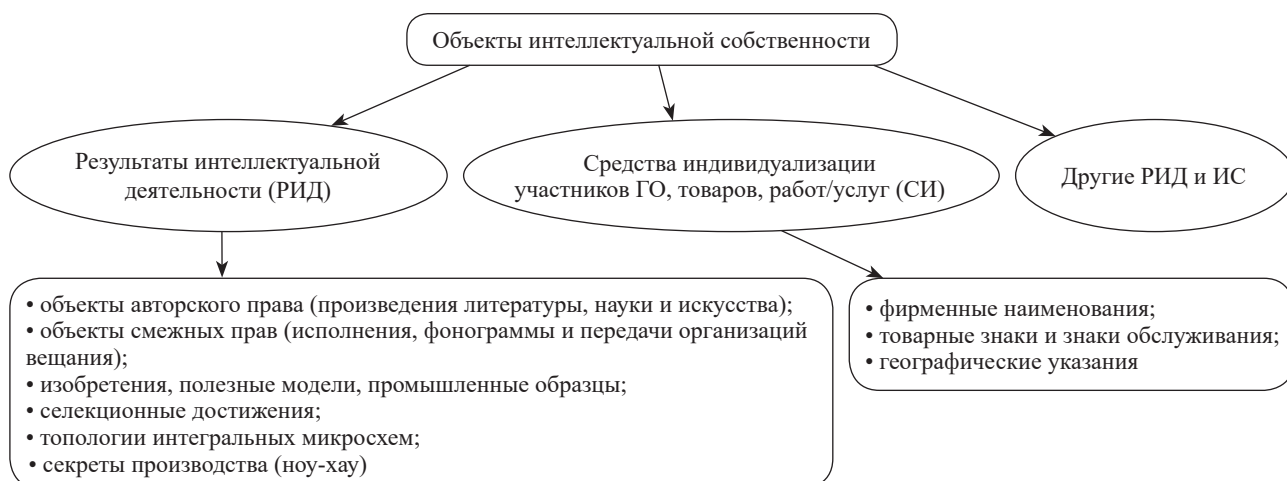


Рис. Классификация объектов интеллектуальной собственности (составлено на основе Гражданского кодекса)

- наследники авторов;
- правообладатели (УВО, наниматель, иные лица).

Они обладают исключительным правом на ОИС.

Законодательные акты, которыми руководствуются в сфере управления ИС, можно разделить на четыре группы:

1) международные – многосторонние договоры в рамках Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС), Содружества Независимых Государств, Евразийского экономического союза и иных;

2) национальные (государственные) – Конституция, Гражданский кодекс и иные кодексы, законы в сфере ИС, постановления, приказы государственных органов, регламентирующих деятельность в сфере ИС;

3) отраслевые (ведомственные) – нормативные правовые акты, принимаемые отраслевыми ведомствами в сфере ИС, например Министерством образования Республики Беларусь;

4) корпоративные – локальные нормативные правовые акты, создаваемые непосредственно в УВО. Одним из таких актов является «Политика учреждений высшего образования в сфере интеллектуальной собственности». Она может быть создана на основе модельного документа «Политика в области интеллектуальной собственности для учреждений высшего образования и научных организаций Республики Беларусь», утвержденного председателем Государственного комитета по науке и технологиям Республики Беларусь 10 декабря 2020 г. В указанном документе содержатся разделы, касающиеся целей и принципов политики УВО в области управления ИС, объектов и субъектов ИС в УВО, учета и оценки стоимости ОИС УВО, коммерциализации ОИС УВО, стимулирования, защиты прав на ИС УВО и реализации такой политики на локальном уровне.

Кроме этого, с целью стимулирования интеллектуальной деятельности профессорско-преподавательского состава УВО между авторами и УВО (нанимателем) дополнительно к трудовым договорам могут заключаться договоры в сфере создания и использования авторского права – договор уступки исключительного права, лицензионный договор, авторский договор, договор о создании и использовании объекта авторского права и иные.

В зависимости от специфики деятельности УВО вопросами управления ИС могут заниматься отдельные работники либо создаваться структурные подразделения, например, комиссия по ИС, служба ИС, отдел ИС, бюро ИС. В этом вопросе представляет интерес опыт Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» имени В. И. Ульянова (Ленина). С целью создания комплексной системы трансфера технологий и коммерциализации разработок для оказания научным и образовательным организациям высшего образования услуг по продвижению технологий и проектов на целевые рынки в универ-

ситете создан Центр трансфера технологий. Задачи центра:

- развитие инфраструктуры обеспечения трансфера технологий и предпринимательства, масштабирование результатов ее деятельности;

- совершенствование системы управления результатами интеллектуальной деятельности;

- развитие сотрудничества с промышленными партнерами, научными и образовательными организациями;

- оказание услуг научным и образовательным организациям по трансферу технологий;

- развитие предпринимательской культуры у работников и обучающихся университета и др.

В структуру Центра трансфера технологий входят следующие подразделения: центр интеллектуальной собственности, центр маркетинга, центр промышленного партнерства, отдел организации и сопровождения проектов и технопарк СПбГЭТУ «ЛЭТИ». Партнерами центра выступают Национальная ассоциация трансфера технологий и Фонд «Сколково».

Перед центром интеллектуальной собственности стоят задачи по обеспечению правовой охраны и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности, права на которые принадлежат университету. В свободном доступе на интернет-сайте университета размещены локальные нормативные документы, в том числе приказы, регулирующие выплату вознаграждения авторам служебных ОИС; обеспечение внедрения результатов интеллектуальной деятельности; оценки стоимости объектов, связанных с ИС; создание режима коммерческой тайны в университете. В разделе «Объекты интеллектуальной собственности» достаточно подробно описаны вопросы создания ОИС в университете с указанием этапов получения правовой охраны ОИС, представлены сведения о товарных знаках университета, а также патентах и свидетельствах, полученных университетом в период с 2012 по 2022 г. (с разбивкой по годам). Отдельно размещен каталог научно-технических разработок по направлениям (электроника и приборостроение, радиотехника и телекоммуникации, информационные системы и технологии и т. д.). Безусловно, приведенный пример достаточно масштабен и не может быть применен всеми УВО, но это показатель реально действующей системы управления ИС в университете.

На наш взгляд, для активизации работы по управлению ИС в УВО (в тех случаях, когда она находится на начальном этапе) на базе УВО целесообразно открытие Центра поддержки технологий и инноваций. Создание сети таких центров в нашей стране является международным проектом, который инициировала ВОИС в 2009 г. Основная цель – обеспечение доступа новаторов к источникам высококачественной технической информации и иным сопутствующим услугам. Центр поддержки технологий и инноваций оказыва-

ет услуги пользователям на бесплатной основе, обеспечивает доступ к патентным и непатентным базам ВОИС, Национального центра интеллектуальной собственности и другим информационным ресурсам в сфере ИС, оказывает помощь при проведении патентных поисков, предоставляет информацию о законодательстве в сфере ИС, что несомненно повысит осведомленность и интерес профессорско-преподавательского состава УВО и обучающихся к созданию ОИС и будет служить мотиватором к инновационной деятельности в сфере своих научных интересов.

По данным Национального центра интеллектуальной собственности, на 01.06.2023 в нашей стране открыто 26 центров поддержки технологий инноваций, 12 из них – в ведущих университетах (Белорусском государственном университете, Витебском государственном ордена Дружбы народов медицинском университете, Полесском государственном университете, Беларуском государственном университете информатики и радиоэлектроники, Полоцком государственном университете, Брестском государственном техническом университете, Беларуском государственном технологическом университете, Международном университете «МИТСО», Гродненском государственном университете имени Янки Купалы, Гродненском государственном аграрном университете, Беларуском государственном экономическом университете, Гомельском государственном университете имени Франциска Скорины).

Таким образом, для наращивания интеллектуального потенциала отечественных УВО необходимо внедрение системы управления ИС, которая включает в себя совокупность мер по разработке политики в сфере ИС, формированию локальной законодательной базы и соответствующей инфраструктуры. Кроме того, видится необходимость аккумулирования опыта национальных УВО в управлении ИС с целью передачи опыта и повышения уровня использования ИС в деятельности УВО, которое можно осуществить на основе онлайн-платформы по управлению ИС в УВО.

#### Список использованных источников

1. О Стратегии Республики Беларусь в сфере интеллектуальной собственности до 2030 года [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 24 нояб. 2021 г., № 672 // Национальный центр интеллектуальной

собственности. – Режим доступа: <https://ncip.by/sistema-is/strategiya-rb-v-sfere-is/?ysclid=letrapqmqn441712152>. – Дата доступа: 04.06.2023.

2. *Бабилова, А. В.* К вопросам эффективного управления интеллектуальной собственностью вузов [Электронный ресурс] / А. В. Бабилова, М. Н. Корсаков // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 12-4. – С. 741–745. – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=39615>. – Дата доступа: 31.05.2023.

3. *Хоменко, Е. В.* Интеллектуальная собственность вузов: проблемы оценки и коммерциализации [Электронный ресурс] / Е. В. Хоменко, М. С. Коноплева. – Режим доступа: [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53245/1/UM\\_2015\\_4\\_010.pdf?ysclid=lipt5j7pwa280451700/](http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53245/1/UM_2015_4_010.pdf?ysclid=lipt5j7pwa280451700/). – Дата доступа: 30.05.2023.

4. *Мухамедшин, И. С.* Этапы коммерциализации прав, относящихся к интеллектуальной собственности и принадлежащих научным и образовательным учреждениям / И. С. Мухамедшин // *Интеллектуальная собственность. Промышленная собственность*. – 2021. – № 10. – С. 20–27.

5. *Касаткин, П. И.* Финансовая составляющая ценности научных публикаций / П. И. Касаткин, Ю. А. Ковальчук, И. М. Степнов // *Высшее образование в России*. – 2022. – Т. 31, № 12. – С. 85–102.

6. *Нечепуренко, Ю. В.* Управление интеллектуальной собственностью в Беларуском государственном университете / Ю. В. Нечепуренко // *Интеллектуальная собственность в Беларуси*. – 2018. – № 2. – С. 13–18.

7. *Нечепуренко, Ю. В.* Управление интеллектуальной собственностью в организациях Министерства образования Республики Беларусь / Ю. В. Нечепуренко, В. И. Кудашов // *Труды БГТУ*. – 2015. – № 7. – С. 7–12.

8. *Нечепуренко, Ю. В.* Система управления интеллектуальной собственностью в ведущих университетах мира / Ю. В. Нечепуренко, А. Ю. Калинин // *Интеллектуальная собственность. Промышленная собственность*. – 2021. – № 5. – С. 31–51.

9. *Плёткина, А. В.* О политике в области интеллектуальной собственности для учреждений высшего образования и научных организаций Республики Беларусь / А. В. Плёткина, Е. В. Янгикова, Д. Д. Ландо // *Интеллектуальная собственность в Беларуси*. – 2021. – № 2. – С. 4–15.

10. *Бессарабова, В. В.* Защита авторских прав при создании и использовании цифрового образовательного контента / В. В. Бессарабова, С. А. Бородич // *Интеллектуальная собственность в Беларуси*. – 2021. – № 2. – С. 39–43.

11. Гражданский кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]: 7 дек. 1998 г., № 218-3: принят Палатой представителей 28 окт. 1998 г.; одобрен Советом Респ. 19 нояб. 1998 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 03.01.2023 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь. – Минск, 2023.

12. Большой экономический словарь / под ред. А. Н. Азрильяна. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Ин-т новой экономики, 2002. – С. 955.

#### Аннотация

Успешная деятельность учреждений высшего образования базируется на знаниях и инновациях, основу которых призвана сформировать интеллектуальная собственность. В соответствии с моделью «Университет 3.0» необходимо обеспечить единство системы «образование – наука – инновации – коммерциализация – производство». С целью наращивания инновационного потенциала в УВО должна быть создана система управления интеллектуальной собственностью, составляющие элементы которой рассматриваются в данной статье.

#### Abstract

The successful activity of higher education institutions is based on knowledge and innovation, the basis of which is called upon to form intellectual property. In accordance with the “University 3.0” model, it is necessary to ensure the unity of the “education – science – innovation – commercialization – production” system. In order to increase the innovative potential in HEIs, an intellectual property management system should be created, the constituent elements of which are discussed in this article.

## Феномен «когнитивного инфантилизма» некоторых студентов-химиков и учебная проблема понимания высшей математики

**В. А. Еровенко,**

профессор кафедры общей математики  
и информатики, доктор физико-математических наук,

**Д. А. Ахрамович,**

студентка;

Белорусский государственный университет

*Статья посвящена философско-рефлексивному анализу проблем учебно-познавательного процесса изучения высшей математики студентами-нематематиками в контексте эмпатийного взаимодействия профессора математики и студентов химико-фармацевтического направления. Взаимодействие математики и химии как наук преимущественно реализовывалось как некий односторонний процесс, хотя использование математических методов способствовало появлению «математической химии», что отражается и на университетско-образовательном уровне. Но непонимание математики отдельными студентами естественно-научных специальностей в философии математического образования рассматривается как неизбежность «когнитивного состояния и переживания» обучаемых, не интерпретируя ее при этом как обязательно негативное явление.*

Проблемное поле философии математического образования студентов-химиков – это когнитивное, философское и методологическое осмысление разных аспектов университетского образования, определяющих сущность понятийного основания сложного процесса обучения высшей математике нематематиков. К отраслям человеческой деятельности, которые не терпят дилетантизма, можно отнести, например, химию, фармацевтику, хирургию и другие практически-специальные знания. При когнитивном подходе к университетскому образованию студенты-химики, которые изучают многие разделы курса высшей математики, рассматриваются не в роли пассивных слушателей, а как творческие личности, заинтересованные в фундаментальном математическом образовании наряду с профильными дисциплинами специализации. Предпринятое авторами этой статьи исследование в духе критически высказанных «мыслей вслух», предваряя интерпретации возможных проявлений инфантилизма первокурсников, не раскрывает все многообразие проблемы обучения математике студентов-химиков, а является скромной попыткой осмысления текущих учебных ситуаций «неспособных к самозащите».

Следует заметить, что проблемы математического образования зависят отчасти еще и от того, что исчезает взаимосвязь развивающейся науки с методологией понимаемого математического образования. Проблема усвоения понимаемой математики с точки зрения ее смысловой нагрузки, несмотря на некий «самоповтор самоповтора» в публикациях, в последнее время актуализируется и в связи с нарастающей негативной тенденцией, сложившейся в школьном математическом образовании, «теряющем здоровый пофигизм». Философско-когнитивные исследования по методологической организации понимающего усвоения курса математики немногочисленны и сконцентрированы на уровне школьного математического знания, выявляя пути реализации эксклюзивных методических рекомендаций в учебно-познавательных ситуациях для возникновения понимания. Нас интересует проблема понимания в контексте обучения высшей математике

студентов-химиков классического университета, хотя математика и химия кажутся не сопоставимыми науками, поскольку химия у многих людей ассоциируется с таблицей Менделеева.

Выдающийся ученый-химик Д. И. Менделеев, окончивший в 1856 г. физико-математический факультет Санкт-Петербургского Главного педагогического института, считал, что именно ему он «обязан всем своим развитием». Еще во время обучения в стенах этого института у Д. И. Менделеева уже сформировалась собственная концепция обучения, согласно которой только тот преподаватель будет действовать плодотворно, «который сам силен в науках» и еще любит их. Исходя из своего многолетнего профессорского опыта, он также считал, что «искусство учить», если о нем хорошо подумать, вникая в реальный процесс овладения науками, дается сравнительно легко. Однако если рассматривать когнитивно-рефлексивный процесс сложного математического познания как мастерство аргументации и объяснения математического материала, то он становится близок к искусству, точнее «искусству объяснения», которое придает математической истине нужный контекст. Но почему, несмотря на личные усилия преподавателей и заинтересованность в обучении студентов, сложившееся положение в математическом образовании не всегда соответствует позитивным надеждам? Хотя еще древнеримский поэт Гораций в сборнике «Послания» с философским спокойствием сказал: «Имей смелость знать».

В чем причины того, что современные студенты, в отличие от своих предшественников, отстают в умении учиться, а у некоторых студентов отсутствует желание получать удовлетворение от новой познавательной деятельности. Этот феномен в литературе принято называть «когнитивным инфантилизмом». Можно предположить, что составляющие этого понятия довольно общие и плохо определимы по отдельности, поэтому имеет смысл рассмотреть их вместе, через их внутреннюю связность в процессе обучения математике. Возможно, так мы лучше сможем ухватить его сущность и смысл каждой его части.

Когнитивная составляющая в изучении математики позволяет оценить уровень усвоения и понимания учебного материала и выявить его взаимосвязи с субъективным опытом студента. Другая составляющая инфантилизма указывает на неправильное применение «энергии реальной жизни» через деструктивный способ самовыражения студента с не критичным отношением к учебе, но при этом с завышенными требованиями к преподавателям, что априори является лишним. Можно даже спросить так: а что же в наших реалиях тут странного? К со-

жалению, в условиях «социального безразличия» и низкого уровня развития критической рефлексии феномен когнитивного инфантилизма стал не только вынужденной характерной чертой отдельных субъектов, но и отличительной особенностью поколения студентов, проявляющейся в нежелании быть ответственным за свое поведение и поступки.

Основным критерием когнитивного инфантилизма студента можно назвать безразличие в критические моменты жизни, когда человек начинает как бы «тормозить», надеясь, что кто-то возьмет ответственность за его обучение. Незрелость в развитии с сохранением в поведении черт, присущих предшествующим этапам развития личности, – это «неудобная и некомфортная истина». «Под сущностью инфантилизма понимается бегство от ответственности за выбор и принятие решения, и обвинение в случившемся участников события» [1, с. 238]. К сожалению, инфантильность нового поколения студентов социокультурной действительности принесла свои незрелые плоды. Чтобы искоренить когнитивный инфантилизм, нужно в первую очередь начать с правильного подхода к воспитанию личности не только в родительской семье, но и в учебных заведениях, в том числе и университете. Хотя преподаватели университета не могут быть полностью уверены в правильности своей позиции, но у них есть понимание того, что должен делать когнитивно инфантильный студент на занятии, если он сам еще не созрел до правильного отношения к учебе.

Универсального ответа на вопрос, как можно преодолеть когнитивный инфантилизм у студентов-нематематиков, изучающих математику, пока нет. Но даже при «недискуссионном подходе» к изучению обязательных тем по математике очевидно, что если у инфантильного студента нет мотивации к овладению новыми знаниями и росту «эмоционального интеллекта», то такая учеба представляет собой бессмысленную трату времени. Главное, что дают наши лучшие университеты студентам, изучающим математику, – это четкость и ясность мышления. Все остальные умения – производные такого когнитивного умения, так как студенты, которые освоили методы рефлексивного стиля математического мышления, способны их в будущем применить в любой профессиональной деятельности. Для химиков-фармацевтов знание математики – одно из условий успешной профессиональной деятельности. Успешное применение методов когнитивного обучения в курсе математики и практически востребованных специальностях разных химико-фармацевтических направлений позволяет использовать все рациональные и психологические ресурсы студентов для повышения уровня их интеллектуального развития.

Наиболее авторитетные университеты отличаются тем, что в них еще и «учат учиться» на примере «эстетического консерватизма» классических разделов высшей математики, где консерватизм – это не отсталость, а хорошие, полезные, ценные вещи и явления. Заметим, что очень популярный термин «когнитивный» существовал в философии науки еще до появления когнитивной психологии и уже тогда ассоциировался с такими понятиями, как «умственный» или «мыслительный», что хорошо характеризует любое математическое познание. «Когнитивные психологи проявляют интерес к принципам и механизмам, которые управляют феноменом человеческого познания» [2, с. 42]. С точки зрения когнитивной психологии при изучении понимаемой, т. е. хорошо аргументированной и доказательной, высшей математики в ней уже формально-аксиоматически заложены основные психологические и онтодидактические инструменты «упругих ритмов» рассуждения. Они характеризуют методические аспекты стиля математического мышления, когда преподавание не должно становиться «гонкой формального изложения» наибольшего количества новых определений и математических теорий.

В школе учителя, стараясь заинтересовать своим предметом, нередко применяют на своих уроках разные нестандартные приемы. Но что такое «нестандартная лекция» в университете? Для студента-химика понимание сказанного особенно актуально, если это лекция по высшей математике. Однако буквально за несколько занятий у него происходит трансформация от естественной настороженности вначале к радостному удивлению и интересу, а затем и к принятию новой методики обучения. И уже позже не просто от «слепого восхищения» приходит осознание того, что каждая лекция – это срежиссированный учебный спектакль в аудитории. Студенты – не только зрители, а по сути полноценные участники этого яркого действия. Роли распределены, все вовлечены в совместную работу. Даже студенты других потоков, придя «просто посмотреть на необычные занятия», тут же включаются в работу и, скорее всего, забывают об истинной цели своего прихода. Изначальная внешняя привлекательность лекций уходит на второй план, уступая место именно содержанию занятия. К сказанному можно добавить, что, как наблюдательно и по существу очень точно заметил А. Эйнштейн, «существует поразительная возможность овладеть предметом математически, не поняв существа дела».

На своих лекциях профессор, заинтересованный в обучении математики и ее понимании, постоянно общается со студентами, задавая им вопросы. Дидактическая суть такого «познавательного диалога» – помочь разобраться в сложностях материала. При этом

главная цель состоит в том, чтобы не просто заучить материал, а понять новую тему, когда образные примеры и «ситуативные шутки» создают атмосферу доброжелательности, укрепляющую «духовные скрепы» однокурсников. В поле зрения преподавателя находятся абсолютно все студенты. К каждой, даже инфантильной личности он, не вступая в конфликт, может найти индивидуальный подход, старается подобрать свой «ключик», т. е. подбодрить слегка неуверенного, помочь старательному, поддержать инициативного и пожуричь невнимательного. Математика в химико-фармацевтических направлениях способствует решению многих задач, так как в химии используются разные разделы высшей математики, а абстрактные задачи в химии приводят к появлению новых областей математики. Фармацевт ставит свои проблемные задачи и стремится научиться решать их, но без применения математики у него это не получится, так как даже в задачах на концентрацию необходимо знание основ математического анализа.

Известно, что в работе М. В. Ломоносова «Элементы математической химии», написанной ориентировочно в 1741 г. и найденной после его смерти в бумагах, была заложена программа математизации химии с точки зрения развития математической идеологии в химии. В частности, М. В. Ломоносов писал: «...если математики из сопоставления немногих линий выводят очень многие истины, то и для химиков я не вижу никакой иной причины, вследствие которой они не могли бы вывести больше закономерностей из такого обилия имеющихся опытов, кроме незнания математики» [3, с. 3]. В силу уже сказанного и наступившего ренессанса «математики в химии» химикам практически важно умение пользоваться математическим аппаратом, но прежде чем воспользоваться эффективностью применения методов высшей математики в практической деятельности, надо дать студентам-химикам возможность освоить эти методы. Для этого в курсе высшей математики изучаются такие разделы высшей математики, как теория множеств, линейная алгебра, математический анализ, дифференциальные уравнения и теория вероятностей.

Но, например, даже при изложении предельного перехода с «хорошей мерой обобщения» математический текст, лишенный вольности речи, становится трудно понимаемым. Этот аспект непонимания математики очень важен, так как прикладной характер математического моделирования в фармацевтике весьма сложен, поскольку приходится анализировать большое количество факторов, реально влияющих на ход химико-фармацевтического процесса. Но математическое моделирование как «новый тренд в фармацевтике» расширило область его применения, позволяя экономить ресурсы и избегать «недопустимых рисков».

Профессиональная направленность химико-фармацевтических занятий также способствует повышению уровня понимания математики, неявно формируя у студентов математическую культуру. Это отражается на качестве лекций, которые все же не должны быть чем-то вроде «интеллектуального лимонада», который приятен на вкус, пока его пьешь в аудитории. Хорошо, когда на лекциях по математике в атмосфере «легкости и непринужденности» студенты не испытывают дискомфорта от того, что какой-то материал останется непонятным. Тут же, по ходу лекции, профессор объяснит сложные моменты.

Отрабатывая навык решения задач на практике, каждый студент имеет возможность вначале решить ее у себя в тетради, прежде чем «выпадать в осадок» у доски. И уже потом можно представить свое решение в аудитории, несмотря на ощущаемый дефицит школьных математических выступлений у доски. При этом акцентируется внимание на специфике публичных выступлений: студент, представивший правильное решение задачи, благодарит аудиторию за внимание, так как при всей своей «ослепительной индивидуальности» он равен со всеми, а полученный опыт благодарности пригодится ему в новом коллективе. О том, что можно прийти на практическое занятие и «тоскливо посидеть» или, не думая, списать готовые решения с доски, можно не мечтать. Щадящая организация занятий по математике избавляет студента от лишнего самолюбования, особенно тех, кто не сумел или не успел разобраться в сложной теме. Причем помощь оказывает не только профессор, но и другие студенты, тем самым сплывая группу. Эмпатийный стиль преподавания такого изначально сложного предмета, как высшая математика, создает еще и особую атмосферу «эйфории счастья». С хорошим и понимающим преподавателем студенту спокойнее и не так тревожно, когда есть история их взаимоотношений.

Если взаимодействие со студентами не противоречит взглядам преподавателя, то он «органичен» и «экологичен». «В связи с этим возникает вопрос: насколько преподаватели готовы к изменению стиля своей педагогической деятельности, организации процесса обучения в вузе на полисубъектной основе относительно к студенту как индивидуальности, равноправному партнеру взаимодействия в изменившихся условиях динамично развивающейся информационной среды» [4, с. 8]. Специфика преподавания высшей математики проявляется в необходимости любить свою работу, что презентует высокое искусство интеллектуального поиска и требует постоянного общения «лицом к лицу». Невольно студент ловит себя на мысли: «А что же будет дальше?» И ответ очевиден – дальше будет еще интересней, так как сам интерес химиков-фармацевтов – это своеобразный индикатор

профессионализма и креативности преподавателя. Студенты в лице преподавателя по высшей математике хотят видеть человека умного, тонкого, яркого, артистичного и харизматичного. «Не каждому это дано, не каждому это и надо», но рядом с таким преподавателем надежно и спокойно.

По существу профессор превосходит студента только в знании высшей математики, а за ее пределами их отношения, несмотря на присущую им в рамках университета некую асимметрию, становятся примером общения будущих коллег, что стимулирует эмпатийное взаимодействие в системе «преподаватель – студент». Отношение к научной дисциплине определяется отношением к личности преподавателя, но когда возникает эмпатия, то это самый короткий и верный путь к математической коммуникации.

Владение способами доказательства математических утверждений и теорем – важнейшая составляющая и когнитивной, и коммуникативной функций преподавания. На лекции по высшей математике при вербальной передаче информации малая часть ее передается невербальными знаками: как сказал, как повернулся, как посмотрел. Хорошее отношение к преподавателю студент переносит и на его учебный предмет. С преподавателем, которого любишь, легко и спокойно. Мозг человека через живое общение развивается более активно, чем с помощью упорного сидения у экрана компьютера. Однако источником увлекательной лекции является не «мнимая роскошь новых технологий», а профессионализм самого лектора, легко и изысканно творящего разнообразие «интеллектуально повышенного представления», которое нередко в конце лекции заканчивается сплошными доброжелательными аплодисментами студентов.

А так как обучение происходит в замкнутом пространстве (а аудиторные занятия – это не натурные съемки), то студенты, нагружаясь знаниями, невольно сами способствуют успеху совместной постановки «театральной лекции». Зачем же вся эта эстетика? Трудность для начинающего изучать математику заключается в том, что он не может отличить главное от несущественного, имеющего «бутафорский характер», что обманчиво кажется для него наиболее существенным, поскольку есть зависимость того, что мы знаем, от того, что можем понимать. В сферу общения преподавателя со студентом необходимо внести то, чего у нас осталось мало, – профессионализм, искренние эмоции и доброту. Работа профессора состоит не только в том, чтобы научить студентов думать, анализировать, делать выводы, но и развивать такие важные качества, как ответственность, настойчивость, доброжелательное отношение, которое чаще проявляется в мелочах. Эти качества обязательно пригодятся

в профессиональной деятельности тех студентов-фармацевтов, чья работа потребует более тесного общения с новым коллективом.

Высокое чувство ответственности преподавателя требует поиска таких подходов к преподаванию даже «умственно невинных» студентов, которые могут помочь им стать более успешными в учебе. Заинтересованный в успехе преподаватель всегда готов прийти таким студентам на помощь, поделиться своим знанием и пониманием разделов математики, поскольку знать их все же еще не означает понимать. «Отсюда следует необходимость в процессе преподавания учебной дисциплины рассматривать знание и понимание в их диалектическом единстве: без понимания нет подлинного знания, так как понимание является одним из существенных признаков осмысленного теоретического знания, а без знания невозможно понимание, ибо новые элементы знания встраиваются в уже имеющуюся систему» [5, с. 72]. Безусловно, в любом университетском обучении студентов-химиков нельзя обойтись без практики формальных математических доказательств, но понимаемую математику без выявления ее смысла можно даже похоронить под нагромождением формализма.

Кроме того, педагогический и учебный опыт позволяет утверждать, что без понимания изучение математики не имеет никакого смысла и ведет к «загромождению памяти». Поиск смыслов можно интерпретировать как понимание, обоснование и формирование реально востребованного знания, чтобы прогнозировать его развитие, при условии, что «гениальность математического замысла» равна «блеску его воплощения» через понимание и осмысление. Не слишком ли «пафосное это сравнение»? Нет, даже культура «печатного слова», требующая работы по осмыслению, тоже умирает. Но на те занятия, где преподаватель показывает красоту математики и поддерживает желание учиться, студенты идут с удовольствием.

Эмпатия преподавателя влияет не только на учебу, так как такому преподавателю хочется подражать и брать с него пример. Понимание математики вносит в интеллектуальную жизнь любого студента определенное беспокойство, но понимание – это качество, которое пока еще не востребовано социальной действительностью. Хотя культура понимания балансирует между принципами свободы и необходимости, но как «потенциальная осуществимость» она формируется на математическом познании. Например, в так называемой очевидности содержится нестандартная сущность понимания как реально субъективно-психологического состояния. Но очевидность как некая основа понимания математики есть, наверное, самое трудное в математическом познании при обучении студентов

разных естественно-научных направлений, ведь даже то, что является очевидным для одних студентов, может оказаться труднодоступным для других.

Понимание сложной математической теоремы не сводится лишь к разбору каждого шага доказательства, так как здесь необходимо целостное видение всех этапов доказательства, которое нельзя просто транслировать или передать – оно достигается лишь «личным усилием». Выполняемое действие не всегда можно объяснить в словесной передаче, поскольку способность хорошо объяснить математическое понятие или утверждение – это лишь один из факторов понимания. Однако инновационные призывы передать обучение математике информационным технологиям усугубляют проблему понимания, поэтому «компьютерное осовременивание» занятий по математике должно быть дозировано. Успешное преподавание, учитывая эмоциональную и эстетическую привлекательность для студентов «лекционного зрелища», предполагает свободу творчества. Поэтому, чтобы не съехать на «тоскливое присутствие» студентов на лекции и мифические страхи преподавателя перед аудиторией, необходима концентрация духовных сил и опора на ощущение «свободы разума», а также уверенность в понимании математической аргументации. Проблема понимания является важнейшей темой любого образования с точки зрения когнитивистики, философии и методологии математического образования. Как очень справедливо сказал австрийский психолог З. Фрейд, «признание проблемы – половина успеха в ее разрешении».

Хотя сейчас в негласном почете все отвлеченное и неприкладное, в качестве гносеологической основы понимания учебных дисциплин высшей математики можно выбрать емкий тезис о ее культурно-исторической обусловленности в жизнедеятельности людей, которая практически выявляет даже некое «предметное предпонимание» как определенный онтологический базис «несомненности» и востребованности математического знания, например, через аргументацию «непостижимой эффективности математики». Однако своеобразие «феномена понимания» связано еще и с тем, что если наша цивилизация все же собирается выжить, то тогда, преодолевая когнитивный инфантилизм в системе университетского образования, распространение стиля «понимающего обучения математике» оказывается для этого первейшей необходимостью. Химики и фармацевты часто применяют математические знания, например, решая задачи, чтобы получить интересующее их вещество или раствор. Несмотря на важность математического компонента в университетском образовании студентов-фармацевтов, лекарственные средства являются химическими веществами, поэтому основополагающей составляю-



щей профессиональной подготовки является компетентность в «фармацевтической химии».

Благодаря современным информационным технологиям фармацевтическая химия «сродни не только искусству, но и волшебству», так как химики создают волшебные препараты, которые потом изучают. Ученые уверены, что Антонио Страдивари, а также Джузеппе Гварнери обрабатывали свои инструменты инновационными химическими веществами. Некоторые из них были идентифицированы впервые, именно благодаря им скрипки приобретали неповторимое звучание. Оказалось, что в состав «химического коктейля» помимо буры входили цинк, медь и квасцы, а также известковая вода. Заметим, что сложный процесс обработки скрипок А. Страдивари и Дж. Гварнери неявно указывает на их сотрудничество с местными фармацевтами. Даже исследователи этих великих мастеров отмечают, что А. Страдивари и Дж. Гварнери, вероятно, сотрудничали с аптекарями своего времени, которые и добывали для них нужные химические соединения. Причем у каждого мастера, скорее всего, была собственная индивидуальная методика обработки дерева скрипки, которая держалась в тайне. А вот состав раствора был в «открытом доступе», поскольку секрет изготовления скрипок был не в нем, а в процессе их обработки.

Жизнь студентов-первокурсников не самая простая, она одновременно и напрягает, и радует, в том числе и при изучении высшей математики. Но реальность не совпадает с ожиданиями, даже если до этого математика была им доступна и понятна. На просьбу рассказать историю своего успеха в математике студенты отвечали, что все началось с хорошего преподавателя, когда не только «думающим, что они думающие», становилось понятно, зачем нужна строгость и обоснованность математики. Только при общении с преподавателями и сокурсниками студенты в университете могут получить полноценное образование. Студенты чувствуют любовь профессора к собственному предмету, а он в обратной связи ощущает их восхищение им, когда каждый раз «удар позитива» пробивает их сознание и тогда «волей-неволей» они

начинают заниматься математикой. Кроме того, эмпатия преподавателя, которая идет изнутри и подкрепляется настоящими эмоциями, – это еще и важнейшая способность ощущения математической тревожности студента, которая характеризует «эмоциональный интеллект» в проявлении эмпатии.

\*\*\*

Любой классический университет, как бы мы не «литературничали», – это место работы преподавателя и учебы студента, хотя, слушая свое сердце, в памяти студента всегда остается любимый преподаватель. Но есть преподаватели, которые не просто любимы, а восторженно обожаемы. Глядя на них, очень не хочется, чтобы преподавание высшей математики превратилось в нудный эксцесс исполнителя. Ведь нельзя запретить себе мечтать! Все трудности, ошибки, сомнения – это не что иное, как точки роста, а новый образовательный опыт – это тоже жизненная ценность. В своей последней поэме «Энеида» римский поэт Вергилий, использующий в символической насыщенности текста неожиданные метафоры, скрепленные смысловыми параллелями, написал: «Тому, кто дерзает, судьба помогает».

#### Список использованных источников

1. Пахомова, Е. А. Инфантилизм в студенческой молодежной среде как психолого-педагогическая проблема / Е. А. Пахомова // Человеческий капитал. – 2021. – № 2. – С. 234–242.
2. Намаканов, Б. А. Концепция когнитивных технологий в современной педагогике / Б. А. Намаканов // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 3. – С. 39–48.
3. Батунер, Л. М. Математические методы в химической технике / Л. М. Батунер, М. Е. Позин. – 6-е изд., испр. – Л.: Изд-во «Химия», 1971. – 824 с.
4. Макарова, Л. Н. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза и результативность образовательной деятельности / Л. Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, № 178. – С. 7–12.
5. Кузнецова, Е. В. О некоторых аспектах понятий «знание» и «понимание» в условиях компетентностного подхода к обучению / Е. В. Кузнецова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 69–72.

#### Аннотация

В статье рассматриваются проблемы познавательного процесса изучения высшей математики студентами-нематематиками с точки зрения эмпатийного взаимодействия профессора математики и студентов химико-фармацевтического направления. Непонимание математики в философии математического образования рассматривается как неизбежность «когнитивного состояния и переживания» обучаемых, не интерпретируя ее при этом как негативное явление.

#### Abstract

The article examines the problems of studying higher mathematics by non-mathematical students in terms of empathic interaction between a professor of mathematics and a student of the chemical-pharmaceutical field. In the philosophy of mathematical education, misunderstanding of mathematics is considered as the inevitability of the “cognitive state and experience” of students and is not interpreted as a negative phenomenon.

## О преподавании и использовании искусственного интеллекта в высшей школе

**С. В. Абламейко,**

профессор механико-математического факультета,  
доктор технических наук, профессор,  
академик Национальной академии наук Беларуси,

**М. А. Журавков,**

заведующий кафедрой механико-математического  
факультета, доктор физико-математических наук,  
профессор,

**Н. В. Бровка,**

заведующий кафедрой механико-математического  
факультета, доктор педагогических наук, профессор,

**М. С. Абламейко,**

доцент юридического факультета,  
кандидат юридических наук, доцент;  
Белорусский государственный университет

*Трансформация высшего профессионального образования в условиях масштабной информатизации и цифровизации общества предполагает изменение видов и способов организации собственно образовательного процесса. В связи с этим не теряет актуальности проблема совершенствования теоретических и практических подходов, корректировки и динамичного обновления как содержания, так и организационных форм образовательного процесса.*

Идея о том, что искусственный интеллект (ИИ) окажет сильное влияние на информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании, высказана С. Пейпертом и его последователями еще в 1970-х гг. [1]. Некоторые из предложенных им разработок были проектами ИИ: программирование роботов с датчиками, сочинение стихов и музыки, позднее – создание грамматических предложений и программирование ИИ для простых игр типа крестики-нолики [1]. Поскольку одна из важных задач этих разработок – создание условий для саморазвития, активизации мышления, преодоление с помощью использования компьютеров мнимой неспособности, боязни или нежелания учащихся осваивать школьную программу, в последующие десятилетия эта идея получила развитие и нашла практическое воплощение в школах разных стран мира. Для поддержки студенческих проектов с использованием ИИ в тот период были предложены два «микромира»: один предназначен для создания простых анимаций в ответ на текстовые конструкции, второй – для поддержки обработки естественного языка [2].

Новый этап активного развития ИИ начался в XXI в., когда нейронные сети стали достигать новых впечатляющих результатов в распознавании изображений, машинном переводе и транскрипции речи, обработке естественного языка и играх (Atari, го, шахматы) [2].

В настоящее время ИИ включает в себя такие технологии, как машинное обучение, обработка естественного языка, компьютерное зрение, машинное рассуждение и др. В последние годы возросла популярность такой области исследований ИИ, как глубокое обучение [3], а также научных работ по искусственному интеллекту и образованию, опирающихся на положения конструкционизма. Тесная связь ИИ и конструкционизма обусловлена идеей о том, что обучение особенно успешно, когда обучаемый сознательно «включен» в процесс познания [4]. Методология конструкционизма в обучении предполагает, что преподаватель является не транслятором готовой, «упакованной» информации, а тьютором, консультантом, координатором проблемно-ориентированной, учебно-исследовательской, проектной, познавательной деятельности обучаемых. Организация такого обучения предполагает целеопределение (целеполагание) самостоятельной деятельности по продуктивному освоению знаний обучаемыми; поддержание и развитие мотивации достижений через включение в поиск, исследование и решение проблем; проектирование содержания обучения с опорой на системные знания и интегративные умения; стимулирование коммуникации и взаимодействия, выбор критериев и средств

оценки полученного решения, оценку наиболее оптимальных методов решения проблемы, организацию содержательного обобщения [4; 5].

При всем многообразии мнений об ИИ, дискуссиях о его роли и месте в ИКТ и влиянии на развитие технологий сегодня актуальной является проблема четкого определения, чему и как в области ИИ на современном этапе его развития надо обучать студентов. Технологии ИИ изменяют образовательную реальность, может быть даже в большей степени, чем это имело место при активном внедрении Интернета в повседневную жизнь.

Большое внимание стало уделяться обучению основам ИИ в вузах и школах Российской Федерации: с сентября 2021 г. студентов МГУ всех специальностей обязали проходить курс по ИИ; в этом же году правительством России было выделено 600 млн рублей в качестве грантов вузам для развития обучения по профилю «искусственный интеллект». В ближайшие годы планируется создание в российских вузах по этому профилю не менее 10 программ бакалавриата, не менее 40 профилизаций в магистратуре и дополнительное обучение более 3 тысяч вузовских преподавателей [6; 7]. Все это свидетельствует о необходимости усиления внимания к развитию ИИ.

Возрастание роли и места использования технологий ИИ в самых разных прикладных сферах деятельности актуализирует проблему подготовки кадров к использованию ИИ в их профессиональной деятельности как один из ключевых факторов общественного развития Беларуси. Деятельность здесь понимается как «движение общественной формы организации объективной реальности», т. е. является функцией общества, а не отдельного индивидуума [8]. Тем самым она выступает категорией, которая отражает объективные тенденции социально-экономического, инновационного общественного развития.

### **Искусственный интеллект – угроза высшему образованию или инициатор его дальнейшего развития?**

Потенциальные возможности, открывающиеся при внедрении нейросетевых систем в образовательные процессы в высшей школе, сегодня уже невозможно игнорировать. Использование и применение ИИ в образовании имеет целью решение триединой задачи:

- научить студентов кажущееся им разнородным содержание учебных дисциплин организовывать в виде явного, системного, а где это возможно – вычислительно точного знания как базис профессионально-ориентированной образовательной подготовки;

- обеспечить условия для приращения знаний студентов, стимулирования самостоятельности и исследовательской активности, адекватных их когнитивным способностям и индивидуально-творческому потенциалу;

- освоить элементы культуры взаимодействия, коммуникации, этики использования ИИ.

Развитие ИИ изменяет «образовательный ландшафт» [9]. Нейросетевые системы, чат-боты представляют собой «своеобразные триггеры», которые заставляют с новых позиций пересмотреть и оценить подходы к системе образования, инициируя разработку и внедрение новых образовательных технологий.

Одна из наиболее обсуждаемых сегодня в обществе тем связана с дискуссией о том, представляют ли системы ИИ реальную угрозу развитию и существованию человечества, какие угрозы и риски связаны с таким интенсивным прогрессом в разработке технологий ИИ? Следует отметить, что сильный акцент на поисках «отрицательных сторон» ИИ в образовательном процессе, к сожалению, в некоторой степени даже преобладает над положительными возможностями и потенциалом, который открывается при логически выверенном, базирующемся на научном подходе использовании технологий ИИ в образовании.

Как известно, в конце 2022 г. стала доступна для общего пользования нейросеть ChatGPT («Чат ДжиПиТи»), которая к настоящему времени произвела настоящий фурор. Она обучена на огромном количестве текстов, поэтому может отвечать на разные вопросы и помогать людям в поиске необходимой информации. В основе платформы лежит нейросеть, разработанная специалистами компании OpenAI, которая принадлежит обширному семейству моделей GPT (сокращение от Generative Pre-trained Transformer). Основное направление данных нейросетей – генерация текста. На сегодняшний день ChatGPT – один из самых продвинутых чат-ботов с искусственным интеллектом, но в нем нет ничего уникального, что не могли бы делать другие нейросети: он обладает отличным пониманием естественного языка и способен создавать тексты, которые с большим трудом можно отличить от написанных человеком, особенно на английском языке.

Очевидно, что у ChatGPT есть большой потенциал применения в образовании и науке. Но как его правильно использовать? Отметим, что речь идет об эффективности и целесообразности использования систем, подобных ChatGPT, при обучении студентов – в процессе приобретения знаний, развития умения самостоятельно мыслить, анализировать исходную информацию, оценивать результаты расчетов, приобретать навыки к творчеству, изобретательству и т. п. Несмотря на то что сама концепция использования ИИ в обучении может вызывать тревогу и отчуждение, нельзя не отметить, что лежащие в основе технологий ИИ модели и алгоритмы отражают сущность человеческой деятельности. Интересным представляется «собственный» ответ ChatGPT на вопрос «Какое негативное воздействие на обучение может оказывать ChatGPT?». Ответ был такой: «Хотя инструмент может дать быстрые и простые ответы на вопросы, он

не развивает навыки критического мышления и решения проблем, которые необходимы для успеха в учебе и на протяжении всей жизни» [10].

Ответ ChatGPT достаточно полный и содержит ключевую фразу «не развивает навыков критического мышления и решения проблем». Последнее представляет собой одну из основных целей высшего образования – научить студентов мышлению, логике, самостоятельности при решении сложных профессиональных задач и проблем.

Важно отметить: для того чтобы оценить процесс решения задачи и использованные при этом методы и подходы, необходимо самому обладать определенными знаниями в данной предметной области. В противном случае алгоритм и процесс решения может выглядеть весьма «убедительным», но оказаться неправильным. В качестве показательных примеров можно сослаться на выполненные совместно со студентами отделения «Механика. Математическое моделирование» механико-математического факультета БГУ эксперименты по решению задач аналитической механики для систем со многими степенями свободы с использованием уравнений Лагранжа второго рода и задач механики материалов для статически неопределимых балок. Во многих случаях чат-бот ChatGPT решал задачи весьма правдоподобно, но неправильно, если его «вовремя» не подкорректировать. Важным является правильная формулировка задания системе человеком.

Можно сказать, что ChatGPT – это универсальный сборник «готовых домашних заданий» по любому предмету. И потому с появлением чат-ботов учителя в школе и преподаватели в университетах, с одной стороны, становятся «менее доверчивыми» к ученикам и студентам (сочинение, решение математической задачи, программный код – все это может быть написано ботом), с другой стороны, широкие поисковые возможности современных чат-ботов могут ставить под сомнение доминирующую роль преподавателя как источника исчерпывающей актуальной информации в своей профессиональной области знаний.

Каким же образом можно продолжать учить студентов так, чтобы они были вовлечены в процесс обучения и при этом не были заинтересованы в использовании ChatGPT? Если дойдет до ограничений, то стоит ли запрещать использовать такие технологии? Если данная технология действительно может «оказывать помощь» в обучении и давать студенту более быстрый доступ к информации и объяснению примеров, то, возможно, есть смысл показать ее своим ученикам, объяснить, как ей пользоваться в положительном ключе для более эффективного и продуктивного процесса обучения и получения знаний. Ведь если такие технологии действительно приобретают массовый охват, то те, кто не пользуется ChatGPT или аналогами, окажутся в отстающих по скорости освоения материала.

С одной стороны, развитый искусственный интеллект способен существенно облегчить обучение и сэкономить время, преподаватель получает возможность динамичной модификации содержания. С другой – многие эксперты опасаются, что широкое использование ChatGPT приведет к снижению интеллектуального уровня обучаемых. Ведь зачем ученикам напрягаться, думать и искать решения сложных задач, тратить годы на обучение, если теперь за них все может сделать чат-бот. Нейросеть способна совершить настоящую революцию в образовании и изменить подход к обучению.

Мы разделяем позицию [10], согласно которой наиболее рациональная схема работы с системами, подобными ChatGPT, состоит в том, что в настоящее время ИИ следует доверять выполнять конкретные задачи, а функции постановки задач, формулировки целей, анализа, обобщения, корректировки и редактирования промежуточных и конечных результатов самостоятельно выполняет пользователь или исследователь. Вместе с тем ChatGPT открывает ученикам и преподавателям новые возможности: обучение может превратиться в увлекательное, интеллектуальное и многогранное творчество.

#### **О расширении преподавания дисциплин в области искусственного интеллекта в университетах Беларуси**

Многолетняя образовательная практика свидетельствует о том, что в Беларуси очень сильное высшее образование в области естественно-научных дисциплин. Наше физико-математическое образование сохранило те сильные черты фундаментальности, которые во многом утрачены в других странах в попытках успеть за постоянно меняющимися практическими приложениями и сокращением сроков обучения. В вузах Беларуси в последние десятилетия стало все больше преподаваться различных дисциплин, в той или иной мере касающихся ИИ. 10 января 1995 г. в БГУИР была открыта кафедра «Интеллектуальные системы» (ИС) и начата подготовка студентов по специальности «Искусственный интеллект». Сегодня эта специальность есть в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники, Брестском государственном техническом университете, Гродненском государственном университете имени Янки Купалы и Полоцком государственном университете имени Ефросиньи Полоцкой.

На специальностях технического профиля преподаются следующие предметы, которые имеют непосредственное отношение к ИИ: «Экспертные системы», «Знания и их организация», «Базы данных и знаний», «Машинное обучение», «Семантические сети», «Распознавание образов и обработка изображений», «Нейронные сети», «Интеллектуальный анализ данных», «Анализ данных с использованием Python», «Компьютерное зрение», «Компьютерная графика» и др.

Помимо курсов, имеющих непосредственное отношение к ИИ, можно выделить также предметы, связанные с основами выполнения математического и компьютерного моделирования разнообразных физических и общественных процессов. Задачи современных фундаментальных и прикладных исследований, расчетов, связанных с изучением поведения и состояния сложных объектов, которые невозможно решать без активного использования компьютерных технологий, охватывают различные аспекты. Сегодня возможности компьютерного моделирования качественно изменяются, и одно из главных требований к технологиям компьютерного моделирования – наличие в них элементов ИИ. Системы компьютерного моделирования должны «уметь» давать рекомендации к постановке модельных задач, корректировать вычислительные алгоритмы, интерпретировать результаты вычислений и т. д.

Актуальной задачей является изменение содержания и разработка новых курсов, связанных с обучением построению математических моделей разнообразных процессов и явлений и созданием на их базе прикладного программного обеспечения нового поколения с элементами ИИ. Среди них, например:

- интеллектуальная обработка, интерпретация и анализ больших объемов знаний и данных на основе математических моделей изучаемых объектов, процессов или явлений;
- разработка баз знаний по различным направлениям и предметным областям;
- разработка систем анализа результатов моделирования и принятия решений и др.

Таким образом, сегодня при разработке курсов по математическому и компьютерному моделированию необходимо исходить из того, что компьютерные технологии математического моделирования – это высокопроизводительные вычисления + знания и «большие данные» + математические модели + искусственный интеллект.

На математических и ИТ-факультетах необходимо максимально глубокое изучение основ ИИ, предусматривающее предварительное освоение фундаментального математического аппарата и в последующем изучение дисциплин, связанных с ИИ. Учебные планы в том либо ином объеме должны включать следующие блоки: математические дисциплины, являющиеся базовыми для технологий ИИ (математический анализ, математическая логика, дифференциальная геометрия, теория вероятностей и др.); программирование и компьютерный практикум (основы программирования, Python, Wolfram Mathematica и т. д.); курсы по машинному обучению, нейронным сетям, аналитике данных; специальные курсы по определенным направлениям (на выбор): компьютерное зрение, роботы и автономные системы, экспертные системы, ИИ в биомедицине, образовании, математике, квантовые вычисления и т. д.

На естественно-научных факультетах второй группы (физический, радиофизический, биологический, химический) необходимо изучение основ ИИ, в частности, нейронных сетей, глубокого обучения и т. д. Особенно это касается химических и биологических факультетов. Так, например, на сегодняшний день компьютерное конструирование потенциальных лекарств с помощью методов машинного обучения – одна из наиболее важных и быстро развивающихся областей биоинформатики.

Необходимо расширение изучения дисциплин, связанных с ИИ на факультетах гуманитарного профиля. В настоящее время можно отметить следующие предметы, которые преподаются в вузах на специальностях гуманитарного профиля и имеют отношение к ИИ [11]: «Информационное право», «Правовое обеспечение развития электронного государства», «Организационно-правовое обеспечение информационной безопасности», «Правовое обеспечение информационных технологий в деятельности государственных органов», «Правовое обеспечение информационно-аналитической работы», «Информационные технологии в экономике», «Корпоративные информационные системы», «Интеллектуальные информационные системы», «Менеджмент информационных систем», «Системы искусственного интеллекта» и др. Подготовка специалистов по этим дисциплинам базируется на переплетении и сопряженности информационных потоков междисциплинарного гуманитарного знания, поэтому возможности всестороннего охвата целевой аудитории в сочетании с системной организацией большого объема информации, которые предоставляет использование ИИ, могут служить важнейшим фактором оптимизации образовательного процесса.

Стала насущной задача преподавания основ ИИ на всех факультетах, как естественно-научных, так и гуманитарных.

Гуманитарные факультеты также можно разделить на две подгруппы. В первой (экономические, юридические, факультет международных отношений) необходимо изучение основ применения ИИ, включая ознакомление с нейронными сетями, базами данных, экспертными системами и т. п. В последние годы системы ИИ широко используются в банковской и финансовой сферах. Без правового обеспечения вообще невозможно развитие ИИ, но, чтобы это развивать, необходимо понимать, что представляет собой ИИ.

На факультетах второй подгруппы (философские, филологические, журналистики, исторические) необходимо изучать основные принципы работы нейронных сетей и ИИ и их приложения, особенно в гуманитарной и социальной сферах. Очень важны вопросы этического развития и применения систем ИИ. При разработке законодательства необходимо учитывать этические нормы искусственного интеллекта,

социальные аспекты использования ИИ, т. е. развивать этический ИИ.

Учебные планы в том либо ином объеме должны включать следующие блоки: «Основы построения систем ИИ», «История и будущее ИИ. Основные проблемы и достижения ИИ», «Правовое регулирование ИИ», «Философия и этика ИИ», «Управление проектами в сфере ИТ».

Особую важность приобретает задача разработки этических аспектов: применение и использование ИИ должно опираться на понимание того, какое влияние может оказывать использование и разработка систем и технологий ИИ и как их применять для усиления его преимуществ при одновременном смягчении потенциального вреда. Отчасти это может произойти за счет более полного и систематического включения этики ИИ в учебные программы вузов, колледжей и различных курсов.

Этот вопрос звучал и на заседании комиссии Сената США по надзору за ИИ, где глава OpenAI Сэм Альтман впервые сказал, что его «самый большой страх, что мы (AI – artificial intelligence) – отрасль, технология, индустрия – причиним миру существенный вред», и обозначил необходимость формирования набора стандартов и требований для независимого надзора и создания правительственного агентства, которое будет заниматься регулированием этой сферы.

Таким образом, этические вопросы развития ИИ выходят на первый план и начинают занимать центральное место не только в образовательной, но и в юридической и политической сферах.

\* \* \*

Система образования является достаточно инерционной. Образовательный процесс по своей сущности и содержательной форме претерпевает изменения достаточно медленно. Кроме того, «восторженные и фантастические» проекты на существенные и даже радикальные изменения в высшем образовании, которые обязательно появляются при активном развитии и внедрении новых прорывных инженерно-технических, технологических, ИКТ инноваций, в большинстве своем так и остаются на уровне проектов.

На современном этапе развития общества все же весьма важно рассмотрение и решение вопроса о целях высшего образования и средствах их достижения [12]. С прогрессом в области разработки систем ИИ и все более глубоким проникновением систем ИИ в образовательный процесс, расширением форм дистанционного обучения необходимо «уточнить» или дать новую интерпретацию, определение таким понятиям, как «знание», «образование», «университет» и т. п. Запретить ИИ, тем более в образовании, невозможно. Кроме запретов и контроля следует серьезно задуматься о легитимном использовании систем ИИ в учебном процессе.

Перспективным направлением является использование систем ИИ в технологиях «персонализации образования», персональных помощников в образовательном процессе. Системы, подобные ChatGPT, открывают новые перспективы в самообразовании при овладении новыми знаниями. Для преподавателей такие системы – эффективный инструмент для подготовки к лекциям, разработки нового курса.

Основной проблемой подготовки специалистов в области ИКТ, особенно в области ИИ, остается проблема сохранения и воспроизводства педагогических кадров. Старшее поколение ИТ-преподавателей постепенно уходит, а молодое поколение не хочет заниматься преподавательской деятельностью в области математики и информатики из-за невысоких зарплат, особенно в сравнении с зарплатами в ИТ-компаниях. Очевидна необходимость институциональных изменений, состоящих в создании в ближайшие несколько лет совместными усилиями государственных органов и частных предприятий – резидентов ПВТ устойчивой системы моральных и материальных стимулов для педагогов, участвующих в подготовке кадров для отрасли ИКТ.

Понятно, что на естественно-научных факультетах преподавание ИИ должно вестись профессиональными учеными-математиками. Однако очень важным для математиков-информатиков является изучение правовых основ ИИ, этики ИИ. Эти дисциплины должны преподаваться на естественно-научных факультетах преподавателями-гуманитариями.

На гуманитарных факультетах преподавание должно вестись как преподавателями-математиками, дающими только основы систем ИИ, так и профессиональными юристами, философами и другими представителями гуманитарных дисциплин. Необходимо разработать программы курсов освоения элементов, технологий и этики ИИ, особенно для гуманитарных факультетов.

Подготовка специалистов в области искусственного интеллекта – крайне важная составляющая развития нового информационного общества. Не менее важен вопрос обучения вузовских преподавателей, которые могли бы понимать и использовать ИИ в образовательном процессе. Для этого, на наш взгляд, стоит продумать специальные программы повышения квалификации, например, на базе Республиканского института высшей школы.

Очень важно взвешенно оценить ситуацию и понять последствия появления таких систем, как ChatGPT, для высшего образования и науки. Кроме угроз, которые, очевидно, возникают с появлением ChatGPT, необходимо открыто обсудить и появляющиеся возможности.

В отношении будущего ИИ в образовательном процессе мы разделяем позицию, что стратегически важными становятся такие три направления, как

педагогика, технологии и системные изменения [9–12]. Педагогический аспект состоит в том, что разработка и внедрение новых образовательных технологий должны базироваться на учете закономерностей когнитивных, психологических наук и теорий обучения. Это означает усиление внимания в системе финансирования НИОКР, приоритетно связанных с преподаванием и обучением специалистов различных профилей и направлений.

Технологический аспект предполагает создание образовательных продуктов с применением ИИ, когда исследователи и разработчики могут получить доступ к стандартизированным компонентам инфраструктуры ИИ, разработанным в сотрудничестве с преподавателями. Системные изменения предполагают разработку требований и стандартов данных с позиции обеспечения безопасного и этичного их использования в учебном процессе класса, университета и на рабочем месте. «Мы недооцениваем новое мышление, неизбежные ошибки и усилия, необходимые для реализации этих рекомендаций. Однако, если мы хотим должным образом раскрыть интеллект ИИ в образовании, мы должны действовать по-другому – через новое сотрудничество, разумное финансирование и (всегда) пристальное внимание к педагогике. Потенциальный выигрыш слишком велик, чтобы действовать иначе» [9].

Таким образом, насущными задачами развития высшего образования как инновационного императива развития всей образовательной системы Беларуси выступают:

- максимальное расширение преподавания основ ИИ студентам всех специальностей и факультетов университетов;
- разработка требований к применению и правил (методических рекомендаций) использования компонентов и инфраструктуры ИИ в образовательном процессе;
- создание системы организации дополнительного образования педагогов всех уровней для изучения основ ИИ.

Наша система образования переживает поворотный момент в истории своего развития, и то, как мыотреагируем на вызовы современности, окажет сильное влияние на развитие белорусского общества в ближайшие десятилетия.

#### Аннотация

Рассмотрены различные аспекты общей стратегической задачи – преподавание и использование искусственного интеллекта в высшей школе. Выполнен анализ читаемых в настоящее время дисциплин, связанных с искусственным интеллектом. Даются предложения о возможных дисциплинах для различных групп факультетов классических университетов, а также предложения по использованию систем ИИ (таких как чат-боты) в высшей школе.

#### Abstract

Various aspects of the general strategic task – teaching and use of artificial intelligence in higher education are considered. The analysis of currently read disciplines related to artificial intelligence has been carried out. Suggestions are made about possible disciplines for different groups of faculties of classical universities, as well as suggestions for the use of AI systems (such as chat-bots) in higher education.

#### Список использованных источников

1. *Papert, S.* Teaching Children Thinking [Electronic resource] / S. Papert // MIT Artificial Intelligence Lab Memo Number. – 1971. – Mode of access: <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/5835/AIM-247.pdf>
2. *Kahn, K.* Constructionism and AI: A History and Possible Futures / K. Kahn, N. Winters // *British Journal of Educational Technology*. – 2021. – Vol. 52, Is. 3. – P. 961–1296. – DOI:10.1111/bjet.13088.
3. *Yapıcı, M.* Literature Review of Deep Learning Research Areas / M. Yapıcı, A. Tekerek, N. Topaloglu // *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi*. – 2019. – Vol. 5(3). – P. 188–215. – DOI: 10.30855/gmbd.2019.03.01.
4. *Papert, S.* Situating Constructionism [Electronic resource] / S. Papert, I. Harel // *Constructionism*. – Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp, 1991. – 512 p. – Mode of access: <https://www.worldcat.org/title/constructionism/oclc/123232508/>.
5. *Бровка, Н. В.* Об инженерии знаний и обучении студентов механико-математических специальностей / Н. В. Бровка // *Университетский педагогический журнал*. – 2022. – № 1. – С. 3–8
6. Российские вузы получают 600 млн руб. на обучение специалистов по искусственному интеллекту [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://academia.interfax.ru/ru/news/articles/6589/>.
7. Студентов МГУ обязали проходить курс по искусственному интеллекту [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.rbc.ru/rbcfreenews/613b602d9a79476242746221?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com](https://www.rbc.ru/rbcfreenews/613b602d9a79476242746221?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com).
8. *Боровских, А. В.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика / А. В. Боровских, Н. Х. Розов. – М.: МАКС Пресс, 2010. – С. 26.
9. *Intelligence Unleashed. An argument for AI in Education* [Electronic resource] / R. Luckin [et al.]. – London: Pearson, 2016. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/299561597\\_Intelligence\\_Unleashed\\_An\\_argument\\_for\\_AI\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/299561597_Intelligence_Unleashed_An_argument_for_AI_in_Education).
10. *Ивахненко, Е. Н.* ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? / Е. Н. Ивахненко, В. С. Никольский // *Высшее образование в России*. – 2023. – Т. 32, № 4. – С. 9–22. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22.
11. *Ablameyko, M. S.* Should Students of All Majors Study Artificial Intelligence? / M. S. Ablameyko, N. V. Brovka // *Annals of Social Sciences and Management Studies*. – USA, 2022. – 7(3): 555711. – DOI: 10.19080/ASM.2022.07.555711.
12. *Абламейко, С. В.* Математика и математики БГУ и Беларуси: 100 лет развития / С. В. Абламейко, М. А. Журавков. – Минск: БГУ, 2021. – 255 с.

# Цифровая трансформация сферы образования в Республике Беларусь в аспекте обеспечения преемственности уровней общего среднего и высшего образования

**В. Л. Лозицкий,**

доцент кафедры экономики и бизнеса,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Полесский государственный университет

*В условиях реализации положений Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. актуальным представляется выделение основных тенденций развития образовательной сферы, во многом определяющих качественную направленность происходящих в обществе социокультурных изменений. Одна из таких тенденций – стремление к эффективному обеспечению качества образования, разработке и реализации эффективных моделей обучения на основе интеграции высокотехнологичного дидактического инструментария в образовательный процесс.*

Одним из базовых условий достижения эффективности внедрения инновационных разработок в рамках таких моделей в условиях цифровой трансформации образовательной сферы видится качественное обеспечение преемственности уровней общего среднего и высшего образования. И проблема здесь видится не только в создании механизмов эффективного формирования функциональной грамотности учащихся и профессиональных компетенций студентов учреждений высшего образования (УВО), но и в необходимом учете условий осуществления самого процесса трансформации в качественно изменяющемся на наших глазах информационно-коммуникационном пространстве. В условиях технологизации образования одним из теоретико-методологических оснований обеспечения преемственности представляется выявление многоаспектных в своем плюрализме характеристик феномена цифровизации. В рамках научной рефлексии это позволит оценить логику процесса цифровой трансформации образования, а также обозначить перспективы его развития с позиций научного прогнозирования. С точки зрения методологии исследования своей конкретизации требует и используемый понятийно-терминологический аппарат.

Анализ публикаций, посвященных изучению феномена цифровизации, позволяет определить ряд трактовок, свидетельствующих не только о существующем плюрализме определений термина «цифровизация образования», но и о феноменологических характеристиках в рамках существующих теоретико-методологических подходов в исследованиях [1–10]. Так, под цифровизацией образования целесообразно понимать:

- этап информационной революции в сфере образования, следующий за этапом информатизации в рамках линейного понимания процессуального развития (содержательно состоит в широком применении в образовательной деятельности данных в дискретной, цифровой форме);

- этап стадийного развития образовательной сферы, приводящий к повышению эффективности функционирования системы образования, качества жизни людей и ускорению темпов развития личности и общества в условиях эволюционирующего информационно-коммуникационного пространства на основе использования потенциала информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

- современный общемировой тренд развития образовательной сферы, основанный на широком применении ИКТ, развитии информационной культуры субъектов педагогического взаимодействия;

- процесс решительных и революционных в своем качестве и динамике развития изменений в образовании, связанных с использованием современных ИКТ с целью повышения эффективности образовательного процесса, качества образовательных услуг и личностного развития участвующих субъектов;

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.04.2023.



- достигнутый в обществе результат трансформации образования, основанием которой является массовое внедрение и усвоение ИКТ на основе технологий создания, обработки, обмена и трансляции информации;

- эффективный инструментальный построения и развития информационно-образовательной среды (ИОС).

Все эти определения свидетельствуют о многоаспектности исследуемого явления (процесса), наличии различных теоретико-методологических подходов к его пониманию, феноменологической сущности цифровизации образования как предмета научной рефлексии. В рамках исследовательского анализа учет существующих научных подходов к трактовке цифровизации образования позволяет рассматривать ее системообразующие качества и содержательные характеристики. В качестве таковых нами выделены следующие:

- трактуется неоднозначно в силу сложности и многоаспектности проявлений, междисциплинарности изучения;

- сущностным социально-философским основанием прогрессивного развития является сингулярность как динамичное качественное и количественное производство и накопление ценностных смыслов и значений с опорой на прочные мировоззренческие основания общества знаний, объективно нацеленные на развитие системы образования и личности человека с опорой на их духовно-нравственный потенциал и формируемые метапредметные компетенции;

- охватывает образовательную сферу социального и личностного бытия как индивидуально определяемого человека, так и социума;

- материальным основанием является экономика знаний как система, способная генерировать знания, необходимые для ее динамичного роста и развития;

- предоставляет мощный технико-технологический потенциал, который реализуется через эффективное использование инновационных технологий и новейших технических решений;

- предлагает возможность использования результатов для любых обладателей метакомпетенций, позволяющих профессионально действовать в ситуациях неопределенности с опорой на знаниевую и деятельностную составляющие, закрепленные в собственном социальном опыте;

- вовлекает личность в процесс цифровизации и привлекает к использованию ее результатов через актуализацию соответствующих компетенций (например, информационных компетенций) для эффективно взаимодействия в обществе высоких технологий;

- позволяет формировать и развивать информационно-коммуникационное пространство и информационно-образовательные среды, платформы, потенциал которых предоставляет субъектам взаимодействия – пользователям необходимое им дружественное окружение (технологическое, инструментальное, мето-

дическое, документальное, партнерское и т. д.) для решения задач прикладного характера;

- в своем дуализме составляет, с одной стороны, противоречие между прогрессивными результатами и предъявляемыми социуму вызовами, а с другой – создает условия, инструментальный и механизмы решения данного противоречия.

В такой многоаспектности понимания в качестве сложного и феноменологического объекта исследования цифровая трансформация образования должна определяться с позиций междисциплинарности – в рамках социально-философского, исторического и педагогического анализа. В аспекте изучения проблемы обеспечения преемственности уровней общего среднего и высшего образования цифровая трансформация образования рассматривается нами дуалистично – как системно организуемый процесс и важное условие обеспечения, осуществляемого в информационно-коммуникационном пространстве решительного качественного обновления содержания образования, его методов и организационных форм, а также инструментария образовательной деятельности.

Попытаемся оценить возникающие положительные и отрицательные позиции цифровой трансформации сферы образования в Беларуси через понимание обеспечения преемственности уровней общего среднего и высшего образования.

Цифровая трансформация как процесс позволяет формировать и развивать информационно-коммуникационное пространство, одним из следствий чего является развитие обеспечивающей институциональной системы. Пример такого развития в Беларуси – формирование единой Республиканской информационно-образовательной среды (РИОС), определяемой в соответствии с положениями Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. [11]. Еще один аргумент в поддержку этого тезиса – постепенное институциональное эволюционирование УВО к моделям университетов 3.0 и 4.0 с соответствующим содержательным изменением и комплексом вопросов, требующих отдельного научного анализа.

Современное образование в своей инновационности не представляется без высокотехнологичного инструментария в виде разработок в области робототехники, средств искусственного и гибридного интеллекта, дополненной и виртуальной реальности. Современные образовательные технологии (англ. EdTech) используются в организации и осуществлении образовательной деятельности на различных ее уровнях при переносе взаимодействия участвующих субъектов (обучаемый – обучающий) в виртуальное пространство. К основным инновационным технологиям в образовании, которые опираются на использование потенциала передовых технических решений, мы относим:

- технологии применения искусственного интеллекта (ИИ), позволяющие не только конструировать содержание обучения, настраивать его процессуальную составляющую, оценивать учебные достижения, обеспечивать коммуникацию субъектов взаимодействия в реальном времени, а также тьюторство (наставничество) и медиацию (посредничество), отслеживание траектории обучения и прогнозирование результатов;

- технологии управления данными в условиях организации и при осуществлении онлайн-обучения (в том числе и в инклюзивном образовании) предоставляют инструментарий коммуникации и анализа, встроенный в системы управления образованием (например, применяемая в учреждениях общего среднего и высшего образования адаптируемая под потребности конкретного учреждения образования открытая модульная платформа Moodle LMS), что позволяет эффективно оптимизировать процесс и оценивать результативность деятельности;

- технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности, позволяющие использовать инструментально с применением инновационных технических решений аттрактивные среды визуализации информации с условными сюжетными ситуациями и их элементами как для их транслирования обучающимся, так и при предъявлении конкретных заданий;

- технологии управления пулом технологий (включая базы данных и облачные сервисы) для обеспечения доступа, поддержки и совокупности функциональных требований применяемых ресурсов;

- технологии прокторинга, процедурно обеспечивающие контроль дистанционно осуществляемого экзамена (зачета) с использованием систем распознавания/обнаружения персоналий участвующих субъектов взаимодействия [4, с. 34].

Реализация технико-технологического и дидактического потенциала средств отмеченных нами технологий (например, в условиях дистанционного обучения) дает возможность масштабировать дидактический процесс через расширение аудитории обучающихся и разнообразие применяемого инструментария информационно-образовательной среды учреждения образования. Использование потенциала платформ массовых открытых онлайн-курсов (МООК) позволяет желающим осуществлять учебную деятельность адаптированно по отношению к собственным потребностям и возможностям обучаемых [9, с. 32]. Создаются предпосылки для индивидуализации обучения и выстраивания индивидуальных образовательных траекторий. В качестве высокотехнологичных дидактических средств нашли применение аттрактивные и многофункциональные по форме и содержанию образовательные платформы (LogicLike), среды проектирования и моделирования (Floorplanner; Sketchup, Lego Digital Designer), базы и онлайн-среды по схемотехнике (Arduino в комплексе с конструкторами;

Autodesk Circuits), программные среды для разработки мобильных приложений (App Inventor), принтеры 3D-печати, очки дополненной (Google Glass) и виртуальной (Oculus Rift) реальности. При изучении занимательной математики и веселого счета, робототехники, участия в логических играх, выполнении заданий-квестов, а также на занятиях техническим творчеством данные дидактические средства позволяют развивать у учащихся логику, инженерно-техническое мышление, способности к творческой импровизации и продуктивному исследовательскому проектированию (индивидуальному или коллективному). В условиях обеспечения преемственности на уровнях общего школьного и высшего образования ценным является уход от тривиальной репродуктивной деятельности с ее подражательной основой к творческому конструированию. С позиций системного подхода феномен преемственности образовательного процесса отражает его уровневые системные качественные изменения, логику, этапы развития и направленность, а также нелинейность и многоаспектность в понимании системообразующих признаков. Преемственность должна обеспечивать интеграцию различных ступеней образовательной системы в реализуемые механизмы целостного развития личности с учетом детерминирующих факторов, обуславливающих объективную направленность и логику развития цифровизации образовательной сферы. К таким факторам следует отнести:

- социокультурные изменения, связанные с мощной интеграцией инновационных технологий в повседневную жизнь общества и человека, в его профессиональную деятельность;

- изменение потребностей рынка труда в условиях предъявления качественно новых требований к образованию будущего специалиста – участника высокотехнологичного производства эпохи «Индустрии 4.0»;

- развитие теоретико-методологических подходов в психолого-педагогической теории и практике в их тесной взаимосвязи с разработкой инновационных образовательных моделей, обеспечивающих взаимодействие компонентов «наука и образование – производство и бизнес» в условиях формирования экономики знаний в социуме эпохи цифровизации;

- наличие нормативно-правовой базы для реализации мероприятий, являющихся содержанием цифровой трансформации образовательной сферы;

- развитие педагогической практики и опыта обеспечения межуровневой преемственности образования в Беларуси и на постсоветском пространстве.

Эффективное осуществление преемственности должно происходить при выполнении ряда требований императивного характера:

- реализация через наличествующие и деятельностно развиваемые на всех этапах образования содержание, формы, методы и средства образовательного процесса;

- педагогическая деятельность является целенаправленной, динамичной, поступательно-восходящей;
- субъект-субъектность и конструктивность образовательной деятельности преподавателя и обучающегося, осознающего основные идеи учебного предмета, его логику, системные внутренние и внешние взаимосвязи;
- нацеленность на разработку и применение наиболее эффективных моделей образовательного процесса, преодоление объективных противоречий дидактического процесса.

В условиях расширяющейся интеграции инновационных технологий в образование проблемным моментом остается существование мнения об онлайн-образовании как поверхностном и менее содержательном в сравнении с очной формой. Таким взглядам противопоставляется акцент на технологичное развитие дидактического инструментария и, следовательно, оправданное внимание к репутации надежности применяемых средств обучения, обеспечивающих необходимую функциональность процесса и самой информационно-образовательной среды учреждения образования.

Разнотемповое развитие передовых инновационных технических решений и догоняющих технологий обучения актуализирует педагогическую проблему постоянного поиска эффективных дидактических моделей, успешно интегрирующих полноту потенциала передового ИТ-инструментария, и процессуальное субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов (учителей и учащихся) в той или иной предметной области. Эффективное обучение в разрабатываемых моделях видится через применение элементов геймификации, 3D-симуляторов, инструментов интерактивности. Педагогическая задача состоит не в обеспечении принуждения в обучении, а в предоставлении возможностей и условий для развития и совершенствования с ориентацией на запросы пользователей – субъектов образования.

Цифровая трансформация образовательной сферы в некоторых своих аспектах выводит на передний план проблемы, связанные с формируемыми вызовами и угрозами социально-философского характера. В большей степени они связаны с пониманием противоречий взаимодействия техники и человека, экспонентного информационного роста и стремления личности к ее рациональному усвоению, использованию. Перспектива интеграции в модель обучения девайсов с ИИ обозначает проблему применения традиционных технологий обучения в силу размывания статуса субъекта взаимодействия и дидактической роли данных высокотехнологических средств. Так, в системе осуществления контроля и оценивания учебной деятельности учащихся педагог может оказаться в затруднительной ситуации определения, как минимум, авторства выполненного задания (ИИ или ученик). По

отношению к применению мощных систем ИИ в образовании нельзя не согласиться с мнением С. В. Абрамеевко, В. А. Богуша и Е. Н. Шнейдерова, О. Л. Жук, Л. Г. Титаренко [1; 2; 5; 10] о том, что данный инновационный инструментарий в образовательной сфере следует разрабатывать только тогда, когда мы уверены, что их эффекты будут положительными, а риски – управляемыми.

В условиях цифровизации социума, с развитием информационно-коммуникационного пространства и интеграцией в бытие личности инновационных технологий и высокотехнологичных девайсов не искоренены, а, наоборот, продолжают репродуцироваться в худших примерах преемственности на уровнях общего среднего и высшего образования практически действия по использованию технологичных шпаргалок, подсказок, фальсификаций и плагиата, некорректных заимствований информации.

Остроту и социальную значимость проблемы подчеркивает и то, что подобная практика наблюдается при выполнении различных видов учебных и научно-исследовательских работ: контрольных, самостоятельных, лабораторных, отчетов по практике, рефератов, эссе, курсовых и дипломных проектов, магистерских исследований. Решение проблемы такого девиантного учебного поведения не может опираться на формирование негативной оценки в значимости интегрируемых в жизнь социума высоких технологий и инновационных технических решений (например, к миниатюризации средств коммуникации в виде микронаушников, беспроводных средств коммуникации и транслирования информации). Технологии и технические средства в условиях цифровой трансформации в сочетании с информационными ресурсами информационно-коммуникационной среды лишь предоставляют возможности их применения в организации и осуществлении обучения. Отсюда и выделение противоречия между предлагаемым в условиях цифровой трансформации высокотехнологичным ресурсным уровнем прогрессивного развития и возможностями технологизации девиантного учебного поведения.

Вместе с тем цифровая трансформация в своей процессуальной прогрессивной направленности, способствуя формированию и развитию информационно-коммуникационного пространства, обостряет еще одно важное в своей значимости противоречие. На наш взгляд, девиантное учебное поведение и его носители искажают прогрессивную сущность информационно-коммуникационного пространства в силу того, что его не могут развивать те, кто не является носителем информационной культуры как одной из базовых составляющих культуры личности. Отсюда и чрезвычайная значимость решения проблемы предупреждения негативных форм девиантного учебного поведения в образовании.

\* \* \*

Осуществленный нами анализ позволяет рассматривать цифровую трансформацию сферы образования в Республике Беларусь в аспекте обеспечения преемственности уровней общего среднего и высшего образования как качественно сложный ценностный, социально значимый, системно-институционально реализуемый, личностно-развивающий, процессно-деятельностный и высокотехнологический феномен. Его вызревание детерминировано логикой развития информационного общества в условиях нарождающейся эпохи цифровизации и динамичного развития IT-индустрии. Феноменологичность цифровой трансформации образовательной сферы проявляется не только в ее многозначном и многоаспектном понимании, существующей социальной и личностной значимости, но и в сущностном дуализме (выступает как системно организуемый процесс и важное условие обеспечения осуществляемого в информационно-коммуникационном пространстве решительного качественного обновления содержания образования, его методов и организационных форм, а также инструментария образовательной деятельности).

Важна та значимость, которую несет цифровая трансформация образования для дальнейшего развития Республики Беларусь в парадигме становления экономики знаний в условиях обострения вызовов и угроз современности. С позиций обеспечения преемственности уровней образования актуально изучение разработок, использующих технико-технологический и дидактический потенциал средств современных образовательных технологий, их сопряжения с классическими средствами дидактики в рамках классно-урочной системы. Одной из задач психолого-педагогической науки является изучение комплекса вопросов, связанных с исследованием перспектив осуществления цифровой трансформации, через понимание очерченных нами ее позитивных и негативных тенденций, проявляемых в информационно-коммуникационном пространстве. Определение перспектив дальнейшей научной рефлексии и исследования обозначенной нами тематики целе-

сообразно увязывать с необходимостью конкретизации дидактической роли и организационно-педагогических условий эффективного применения технико-технологического и дидактического потенциала инновационного инструментария на практике.

#### Список использованных источников

1. *Абламейко, С. В.* Искусственный интеллект в Беларуси – история и перспективы / С. В. Абламейко // Наука и инновации. – 2022. – № 5(231). – С. 26–31.
2. *Богущ, В. А.* Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы / В. А. Богущ, Е. Н. Шнейдеров // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 1. – С. 14–21.
3. *Брутова, М. А.* Проблемы киберсоциализации в современном цифровом пространстве / М. А. Брутова, А. Н. Буторина, Е. В. Малыгина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 46–49.
4. *Емельянович, И. Н.* EdTech: императив будущего / И. Н. Емельянович // Наука и инновации. – 2022. – № 5(231). – С. 32–34.
5. *Жук, О. Л.* Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации / О. Л. Жук // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 5–14.
6. *Карпенко, И. В.* Формирование новой образовательной среды / И. В. Карпенко // Наука и инновации. – 2020. – № 7(209). – С. 66–68.
7. *Ковалев, М. М.* Образование для цифровой экономики / М. М. Ковалев // Цифровая трансформация. – 2018. – № 1(2). – С. 37–42.
8. *Лис, П. А.* Проблемы трансформации образования в контексте цифровой экономики / П. А. Лис // Цифровая трансформация образования: материалы науч.-практ. конф., Минск, 30 мая 2018 г. / ГИАЦ Минобразования; редкол.: В. А. Богущ [и др.]. – Минск, 2018. – С. 461–464.
9. *Прытков, В. А.* Глобальная цифровая трансформация / В. А. Прытков, Е. Н. Шнейдеров, С. А. Мигалевич // Наука и инновации. – 2020. – № 6(208). – С. 30–32.
10. *Титаренко, Л. Г.* Влияние цифровизации на учебно-воспитательный процесс: перспективы и риски / Л. Г. Титаренко // Вышэйшая школа. – 2022. – № 1. – С. 5–7.
11. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. / ГУО «Минский городской институт развития образования» // Центр информационных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 12.03.2023.

#### Аннотация

Статья посвящена изучению основных тенденций развития процессов цифровизации сферы образования в Республике Беларусь в условиях динамичных социокультурных изменений глобального характера. Автор рассматривает основные феноменологические характеристики цифровой трансформации образования, определение которых позволяет выявить как сущность, так и процессуальную специфику изучаемого явления, логику и перспективы его развития в рамках обеспечения преемственности на системных уровнях. Актуализируются вопросы интеграции в образование инновационных технологий, основанных на применении потенциала революционных высокотехнологических технических решений.

#### Abstract

The article is devoted to the study of the main trends in the development of the processes of digitalization of the education sector in the Republic of Belarus in the context of dynamic socio-cultural changes of a global nature. The author considers the main phenomenological characteristics of the digital transformation of education, the definition of which allows to identify both the essence and procedural specifics of the studied phenomenon, logic and prospects for its development within the framework of ensuring continuity at systemic levels. The issues of integration into the formation of innovative technologies based on the use of the potential of revolutionary high-tech technical solutions are updated.

# Когнітивно-поведенческая арт-терапия как интерактивная среда современного обучения и психокоррекции

**А. В. Галецкий,**

старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения и управления, Минский областной институт развития образования;

**Е. И. Бараева,**

профессор кафедры психологии и педагогического мастерства, кандидат психологических наук, доцент, Республиканский институт высшей школы;

**Т. Ю. Шлыкова,**

доцент кафедры инженерной психологии и эргономики, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники

*Когнитивно-поведенческая арт-терапия является перспективным направлением при создании возможности для экспериментов, включающих творческие, сенсорные и игровые аспекты художественного выражения, опираясь на поведенческие принципы, осознанность, гибкость, диалектику и мышление, основанное на фактах. Техники когнитивно-поведенческой арт-терапии, выполняемые с учетом лежащих в их основе поведенческих принципов, являются воплощением конструктивистской позиции и могут быть активно использованы в психокоррекции и процессе обучения для развития саморегуляции обучающихся.*

Арт-педагогика позволяет реализовать не только эстетическое воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса художественными средствами. На важную роль искусства в коррекционной работе указывали Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли, Л. С. Выготский, А. И. Граборов, Е. А. Екжанова, Т. С. Комарова и др. Они утверждали, что художественная деятельность детей обеспечивает их сенсорное развитие, формирует мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует развитию восприятия, произвольного внимания, воображения, речи, мелкой моторики руки, коммуникации. Художественные образы отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, внутренние конфликты, позволяя быстро и безболезненно проникнуть в содержание психических процессов, извлечь психический материал и переработать его [1].

М. Эссекс, К. Фростиг и Д. Хертз (1996) отмечают, что экспрессивная арт-психотерапия является методом, наиболее подходящим для работы с несовершеннолетними, причем долгосрочные формы психокоррекционной работы с ними могут быть успешно реализованы именно на базе школ. Основная цель внедрения арт-терапии в школы, по мнению исследователей, – адаптация детей (в том числе страдающих эмоциональными и поведенческими расстройствами) к условиям образовательного учреждения и повышение их академической успеваемости. Авторы считают, что педагоги и арт-терапевты имеют ряд общих долгосрочных задач, таких, в частности, как развитие у учащихся навыков решения проблем и способности справляться со стрессом, повышение их межличностной компетентности и совершенствование коммуникативных навыков, а также раскрытие творческого потенциала молодежи и формирование у детей здоровых потребностей [2].

Согласно новейшим научным исследованиям, арт-терапия реализует поведенческие принципы психокоррекции (М. Росал, 2018). Сегодня интеграция методов из когнитивно-поведенческого подхода и арт-терапевтических техник коррекции обнаруживает свою наибольшую эффективность в применении поведенческих методов моделирования (Рот, 1987; Розум, 2001), подкрепления и систематического обучения как части процесса в арт-терапии и арт-педагогике [3].

Образовательная среда рассматривается как средство формирования здоровой и социально продуктивной личности, и при создании основ для просоциального поведения в обучении и воспитании решающее значение имеет выбор правильной теоретической ориентации. Одной из наиболее веских причин для включения принципов, приемов и техник

когнитивно-поведенческой терапии в инновационное обучение является необходимость интеграции всех психосоциальных процессов развития личности в системе психолого-педагогического сопровождения, в особенности развития проблемно-ориентированного мышления как одного из компонентов психического здоровья. Исследования в этой области подтверждают классическую идею А. Бандуры (1977) о значимости образов в развитии самоэффективности: образы способны обуславливать определенные типы поведения. В независимых друг от друга исследованиях было обнаружено, что образы и символы оказывают глубокое влияние на человека и являются терапевтически значимыми для изменения точек зрения, эмоций и поведения.

Существующие исследования показывают эффективность применения методов модификации поведения (оперантного обуславливания и моделирования) в практике арт-терапии при работе с детьми с особенностями эмоционального и интеллектуального развития (Рот, 1987, 2001), с детьми с поведенческими расстройствами (М. Росал, 2018), с осужденными. Также существует исследование (Паккард, 1977), подтверждающее эффективность реконфигурации ментальных схем и формирования новых нейронных связей при помощи нарисованных или визуальных изображений у детей с нарушениями функций усвоения новых знаний и концепций из-за недостаточно сформированных нейронных связей, что расширяет возможности инновационного обучения.

Исследования Де Франсиско (1983) и Гербер (1984) подтверждают эффективность использования изображений для систематической десенсибилизации детей, попавших в опасные ситуации, например, переживших насилие или оказавшихся в зоне боевых действий. Исследование, проведенное Кейрл (2008), показало, что создание коллажей девушками-подростками помогало им разрешать проблемы и конфликты. Матто и соавторы (2003) приводят пример рефрейминга с группой подростков, страдающих расстройствами, связанными с токсикоманией. Было обнаружено, что процесс рефрейминга способствовал раскрытию и активации сильных сторон личности как протективных факторов (группу просили нарисовать свое проблемное поведение, затем определить навык, необходимый для нежелательного поведения, а затем создать изображение, как с помощью того же навыка может быть достигнуто позитивное поведение – цель состояла в том, чтобы подростки смогли раскрыть положительные аспекты тех навыков, которыми они обладали, переосмыслить их и представить их более полезное применение).

Когнитивно-поведенческая терапия часто использует ментальные образы в качестве инструмен-

та для генерации решений проблем и организации мышления. Арт-терапевтическими средствами могут быть эффективно реализованы такие методы когнитивно-поведенческой терапии, как расслабление, систематическая десенсибилизация, имплозия и стресс-прививка, когнитивное разделение (Хейс, 2008) и пр. Имеются данные о том, что нарисованные образы способны пополнять эмоциональный опыт и снижать алекситимию, что повышает стрессоустойчивость и ведет к укреплению адаптивных копинг-стратегий и расширению поведенческой вариативности. Другие виды использования воображаемых образов могут включать в себя реконструкцию травматичных воспоминаний, когда добавление или устранение деталей на рисунке делает эти образы менее угрожающими. Существуют исследования, показывающие, что у психотравмированных детей, а также подростков, склонных к преступному поведению, есть трудности с конструированием позитивных образов будущего, и когнитивно-поведенческая арт-терапия может стимулировать производство данных образов.

М. Росал (2018) описывает шесть категорий техник когнитивно-поведенческой арт-терапии [3]:

- понимание конструкторов и мыслей;
- работа с чувствами и эмоциями;
- изменение схем личности;
- использование ментальных образов;
- улучшение навыков решения проблем и преодоления трудностей;
- развитие адаптации и саморегуляции.

По сути, работа с образами может одинаково эффективно происходить как при помощи метафоризации проблемы, так и через рисунок либо через экспозицию в воображении, имагинативный рескриптинг или ролевою игру. Ребенок, подросток или взрослый при помощи художественных материалов представляет свою проблему в виде художественного образа, в котором концептуализирует себя, свои переживания и свой опыт, и далее неоднократно реконструирует его, постепенно применяя для этого все более сложные материалы. Разработка новой адаптивной схемы для сложных и эмоционально насыщенных ситуаций через ментальные и графические образы является средством структурирования первоначально запутанного и дисфункционального мышления («Что можно было бы исправить в рисунке или добавить в него, чтобы маленький зайчик почувствовал себя хорошо?»).

Исходя из своего восприятия и опыта, индивид формирует концепты, убеждения и расширяющиеся ассоциативные связи, которые могут быть выражены при помощи средств арт-терапии, когда проблемные представления и убеждения индивида выражаются

на основе образов. Известны практики, в ходе которых индивид может нарисовать свое проблемное поведение, мысль или эмоцию в виде образа, а затем реструктуризировать его при помощи художественных выразительных средств, создавая новый адаптивный образ («Вот это трусливый Лешка на первом рисунке. Чтобы стать смелым, ему нужен Фонарь с метеоритным светом, рассеивающий страх, это второй рисунок. А вот это смелый Лешка на третьем рисунке. Что в твоей жизни могло бы стать этим волшебным фонарем?»). Подобные исследования были независимо друг от друга проведены на различных выборках, включая детей, подростков, ветеранов и осужденных.

Эффективными с точки зрения психокоррекции техниками также являются имагинативный рескриптинг (переписывание образов) и экспозиция в воображении средствами арт-терапии.

Экспозиция в воображении (*imaginal exposure*) – особая когнитивно-поведенческая техника, разработанная для того, чтобы помочь людям справиться с трудными воспоминаниями, ситуациями или навязчивыми образами. Этот тип упражнений с образами применяется в тех случаях, когда индивид в своей жизни регулярно сталкивается с опасной или тревожной ситуацией, вызывающей у него сильное беспокойство (Фоя, Хембри и Ротбаум, 2007). Человеку предлагается мысленно представить беспокоящую его ситуацию и рассказать или написать об этом либо нарисовать ее. В большинстве случаев до того, как начинается подобный сеанс, индивид обучается упражнениям на расслабление. Если он начинает проявлять беспокойство, терапевт делает паузу, пока клиент не подтвердит, что его беспокойство или страх утихли до приемлемого уровня; затем экспозиция в воображении продолжается.

Переписывание образов, или имагинативный рескриптинг (*imagery rescripting*), – это метод когнитивно-поведенческой техники, используемый для смягчения навязчивых или произвольных воспоминаний и ментальных образов, связанных с травмирующими событиями. Согласно А. Арнцу (2011), имагинативный рескриптинг успешно применялся при работе с пациентами с обсессивно-компульсивным расстройством, депрессией, посттравматическим стрессовым расстройством, расстройствами пищевого поведения, социальной фобией и расстройствами личности. Согласно А. Арнцу и Виртману (1999), существенная роль графического компонента в когнитивно-поведенческой арт-терапии служит главной цели – расширению своих возможностей.

Методика имагинативного рескриптинга заключается в следующем:

- активировать тревожные воспоминания или ментальные образы события;

- дать возможность человеку выразить сильные эмоциональные реакции на запомнившиеся образы;
- создать среду для изменения эмоциональной интенсивности воспоминаний или образа события;
- предложить перспективу изменения убеждений и схем, связанных с событием (Arntz, Tiesema & Kindt, 2007).

Грюнерт, Смакер, Вайс и Раш (2003) утверждают, что в основе имагинативного рескриптинга лежит модификация образов, во время которой клиенту предоставляется возможность получить контроль над травмирующими событиями и прервать цепочку постоянно возникающих навязчивых изображений и воспоминаний.

Имагинативный рескриптинг включает четыре типа изображений:

- воображаемое воспоминание (доступ и повторное переживание находящегося в памяти страха вместе с сопутствующими аффектами);
- переписывание в воображении виктимизации, травмы при помощи совладающих адаптивных изображений;
- воображаемые образы самоуспокоения/саморегуляции (например, образы выжившего – поддерживающего – жертву, образы взрослого – поддерживающего – ребенка);
- эмоционально-лингвистическая обработка (преобразование травматических образов и сопровождающих их эмоций в нарративный язык при одновременном оспаривании и изменении связанных с травмой установок).

Согласно Грюнерту и соавторам (2003), у имагинативного рескриптинга имеется существенный ресурс для расширения возможностей индивида в процессе переписывания образов травмирующих событий. Они использовали термин «сократовские образы» (по аналогии с «сократовскими диалогами») для описания способа, с помощью которого индивид вовлекается в использование возможностей адаптивных образов, обрабатывает травматическое событие и бросает вызов своему первоначальному повествованию о травме. Если творческий ответ сочетается с неадаптивным поведением, генерируется новый поведенческий ответ и происходит соответствующая перестройка нейронных путей в мозге.

Еще одним заслуживающим внимания приемом является использование метафор («Психолог без метафор – как сантехник без инструментов»). Исследования Дж. Лакоффа, М. Джонсона и Д. Лири показывают, что метафоры являются более первичными, чем человеческие языки и речь, и имеют важное значение для существования человечества, которое проживает свою жизнь через их призму. Разница между буквальным и метафорическим языком является

относительной, а символическое воздействует на человека почти так же, как реальное. Способность человека к символизации (использованию одного понятия вместо другого) оказывает существенное влияние на процессы концептуализации реальности. С поведенческой точки зрения метафоры – вид вербального поведения. Расширение метафор и распространение их влияния на жизнь индивида начинает управлять его поведением [4].

Извлекая из метафоры ее содержание («Все пошло под откос», «Она озарила мою жизнь, а теперь все погрузилось во мрак», «Я чувствую себя разбитым вдребезги», «Я чувствую себя так, как будто застряла в болоте», «Я кручусь, как белка в колесе, и никак не могу вырваться»), мы можем выделить с их помощью важные аспекты поведения, определить влияние метафор на поведение, функции поведения, для того чтобы изменить его («Где в этой ситуации та точка, где ты поймешь, что упал, для того, чтобы потом встать?», «Как еще ты можешь получить в своей жизни больше солнечного света, если ее больше нет рядом, чтобы зажечь светильник своего духа в этой кромешной тьме?», «И если это так, что еще в твоей жизни могло бы стать тем золотым клеем, которым ты склеишь себя, как драгоценную японскую вазу?», «Как бы ты выбиралась из болота, если бы действительно застряла там?», «Можешь ли ты перестать бежать, чтобы остановить движение колеса?»).

Работа с концептуализированными ментальными образами («Просто я никчемный, плохой и ленивый, и так всегда было и будет») направлена на их рефрейминг и модификацию, ослабление влияния дезадаптивных и вредоносных концептуализаций (техники когнитивного расцепления) и подготовку к более адаптивным действиям («С чего ты решил, что это так? Есть ли ситуации, в которых это не так? Исходя из этого, можешь ли ты действовать так, как если бы это было не так? Что ты будешь делать? Что это даст тебе?»). Индивид начинает двигаться от избегания и негибкости к большей проактивности и вариативности поведения, принимая непосредственное участие в авторстве собственной жизни.

Нейропластичность как синоним психологической гибкости связана с опытом. И новый опыт, в котором задействуются разные чувства, в том числе желание участвовать в творческом процессе, может

повлиять на изменения не только в эмоциональной, но и в когнитивной области сознания. Изучение новых форм поведения происходит легче, когда задействованы разные чувства. Этот тип обучения имеет существенное значение в диалектико-поведенческой терапии, подходящей к широкому кругу расстройств и проблем как к результату дефицита навыков, так как выступает способом приобретения новых навыков.

Таким образом, преподаватель, владеющий приемами когнитивно-поведенческой терапии, работающий с метафорами и применяющий методы работы с воображением, поведением, эмоциями и когнициями, может немедленно осуществлять эффективные интервенции, применяя в своей деятельности техники моделирования, обратной связи, подкрепления и когнитивного моделирования для изменения внутреннего диалога (вербального поведения) студентов для снижения девиантного и делинквентного поведения и выработки просоциально ориентированного поведения.

Используя вмешательства когнитивно-поведенческой техники и когнитивно-поведенческой арт-терапии в аудитории, извлекая из ситуаций в обучении практическую психологическую пользу, преподаватели могут вооружать своих студентов навыками, позволяющими им сохранять контроль над своим поведением в различных условиях, даже когда их нет рядом, снижая буллинг, драки, гиперактивность, импульсивность, суицидальное поведение и пр. Обучающиеся могут научиться развивать и использовать стратегии самообучения, чтобы вырабатывать более позитивные и осознанные поведенческие решения.

#### Список использованных источников

1. Росал, М. Когнитивно-поведенческая арт-терапия / М. Росал. – СПб.: Питер, 2022. – 320 с.
2. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М.: Когито-Центр, 2007. – 197 с.
3. Савлучинская, Н. В. Теория и методика применения арт-педагогических технологий в работе с детьми [Электронный ресурс] / Н. В. Савлучинская, М. С. Павлова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24509>. – Дата доступа: 18.03.2020.
4. Торнеке, Н. Метафора в практике психотерапевта / Н. Торнеке. – СПб.: ООО «Диалектика», 2021. – 224 с.

#### Аннотация

В статье описаны технологии, приемы и методы когнитивно-поведенческой арт-терапии. Рассмотрены возможности когнитивно-поведенческой арт-терапии в решении задач образовательной и психокоррекционной практики.

#### Abstract

The article describes technologies, techniques and methods of cognitive-behavioral art therapy. The possibilities of cognitive-behavioral art therapy in solving the problems of educational and psycho-correctional practice are considered.



# Психологические особенности развития учебных стратегий у студентов с различным уровнем перфекционизма

**М. Л. Шульга,**  
старший преподаватель,  
Полесский государственный университет

*В настоящее время актуальной задачей для вузовского образования становится подготовка высококвалифицированных специалистов с учетом новых требований, вытекающих из логики осуществляемых социально-экономических изменений, а также связанных со становлением экономики знаний.*

Повышение качества подготовки будущих специалистов предполагает наличие высокой компетентности выпускников и ее соответствие требованиям развивающегося общества. Поэтому первостепенную важность приобретает уровень сформированности у выпускников школ такого навыка, как умение учиться.

Высшие учебные заведения в настоящее время испытывают ряд проблем, связанных с подготовкой будущих специалистов. Одной из центральных проблем является недостаточная сформированность у вчерашних выпускников школ учебных умений и навыков (т. е. умения учиться). Она свойственна даже тем выпускникам, которые хорошо и отлично учились в школе. Ситуация осложняется тем, что обучение в вузе требует практически полной самостоятельности, для чего необходимо развитие таких учебных навыков, как целеполагание, самоорганизованность, рефлексивность.

Студенты не вполне понимают, чему и как они должны учиться в рамках конкретных учебных дисциплин. Выполняя разные виды заданий, студенты плохо представляют себе, как они сами связаны с будущей профессиональной деятельностью, какие качества они приобретают [1, с. 163].

В вузе вчерашние школьники сталкиваются с принципиально новыми учебными задачами и способами их решения. Организация учебного процесса в вузе отличается от привычных уроков в школе и характеризуется разнообразием и усложнением решаемых учебных задач. От первокурсников требуется освоение новых компетенций, которые являются более сложными по своему составу и требуют освоения более сложных учебных действий.

Профессиональная подготовка будущих специалистов занимает одно из центральных мест в психологии. На этапе обучения профессиональное развитие происходит через решение учебных задач, проекты, практики и другие виды учебно-профессиональной работы, которая характеризует профессиональную подготовку к будущей деятельности. На существование данной проблемы у студентов указывают такие авторы, как Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина, М. В. Буланова-Топоркова, Т. В. Грановская, О. И. Крушельницкая, М. В. Полевая, А. Н. Третьякова, С. W. Yip Michael, A. Johnson, J. Smyers, H. J. Hartman и др.

Обучение в вузе требует от вчерашних выпускников школ решения принципиально новых учебных заданий, реализации более сложных учебных действий, базирующихся на тех, которые были сформированы ранее, но имеющих более сложное строение и содержание [2].

Учебные стратегии являются неотъемлемой частью общей готовности студентов к решению учебных задач разного типа. Фактически они отражают способность субъекта учиться, осваивать новый учебный материал, выполнять разного рода задания.

Знание степени сформированности тех или иных видов учебных стратегий позволяет, с одной стороны, управлять учебным процессом в высшей школе, а с другой – обеспечивать качество учебных результатов за счет развития и формирования сферы учебной деятельности студентов – комплексов действий разного уровня, позволяющих им организовывать собственную учебную деятельность и управлять ею. Такие комплексы учебных действий, целенаправленно организуемых субъектом, обозначают как учебные стратегии.

Учебные стратегии – это сложные комплексы учебных действий, целенаправленно организуемых субъектом при выполнении различных типов учебных задач [3].

Учебная стратегия имеет сложный, комплексный характер. Это целая группа действий, организованных специально для того, чтобы достичь поставленной цели. Применение эффективных учебных стратегий в учебной деятельности стимулирует студентов использовать новые способы получения информации, ставить перед собой учебные цели, формулировать учебные задачи, а самое главное – планировать и регулировать свою учебную деятельность, что позволяет им достигать поставленных целей.

Таким образом, обучаясь в вузе, вчерашние школьники не только приобретают полезные социальные навыки, но и активно осваивают необходимые знания, умения и навыки, которые повышают их познавательную активность и помогают формировать необходимые профессиональные компетенции.

О необходимости овладения студентами учебными стратегиями говорится как в трудах западных исследователей (С. Вайнштейн, Р. Майер, Р. И. Оксфорд, Дж. О. Мэйли, А. У. Чамот, П. Биммель, У. Рампиллон, А. Венден, Дж. Данлоски), так и в отечественной психолого-педагогической литературе (С. Н. Михалева, Ф. П. Хакунова, Ю. Б. Дроботенко, Г. Ю. Титова, А. В. Щепилова, Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина) [4, с. 281; 5, с. 315].

Большинство авторов рассматривают учебные стратегии как устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов учебных задач. Учебные стратегии определяют содержание и технологию самостоятельной учебной деятельности и требуют навыков, в состав которых входят сложившиеся способы обработки информации, оценки, контроля и регуляции собственной деятельности.

В психолого-педагогической литературе образовательные стратегии подразделяются на стратегии обучения (teaching strategies) и учебные стратегии (learning strategies).

Основу учебных стратегий составляют учебные действия, которые позволяют понять и принять учебную задачу, спланировать ход ее выполнения, контроль полученного результата и его оценку. По мнению И. И. Ильёсова, они могут быть представлены в виде двухуровневой организации:

- первый уровень – учебные действия, направленные на обработку и усвоение учебной информации, или когнитивные стратегии;

- второй уровень – организация и управление учебной деятельностью – метакогнитивные стратегии [6].

Т. А. Дворникова и С. Н. Костромина предлагают двухуровневую структурно-функциональную организацию учебных стратегий, которая включает когнитивный и метакогнитивный уровни стратегий.

Когнитивные стратегии – это стратегии, позволяющие усвоить учебную информацию. Они представлены стратегиями повторения, стратегиями элаборации (elaboration – детализация), стратегиями организации учебного материала.

Метакогнитивные стратегии представляют собой систему действий, обеспечивающих самостоятельное выполнение учебной деятельности и учебных заданий. Метакогнитивные стратегии состоят из стратегий планирования, стратегий наблюдения, стратегий регулирования.

Многие авторы связывают успешность учебной деятельности с такой личностной диспозицией, как перфекционизм.

Желание осуществлять значимую для человека деятельность как можно лучше, в опоре на высокие критерии качества и личные стандарты получило название «перфекционизм». Практически во всех современных исследованиях психологи пытаются анализировать перфекционизм как композицию позитивных и негативных проявлений человеческого влечения к совершенству (М. Холлендер, Д. Хамачек, Р. Фрост, П. Хьюитт, Г. Флетт, Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова и др.)

Перфекционизм – убежденность в том, что совершенствование, как собственное, так и других людей, является той целью, к которой должен стремиться человек. Люди, характеризующиеся перфекционизмом, склонны устанавливать нереалистично высокие стандарты, компульсивно стремиться к невозможным целям и определять собственную ценность исключительно в терминах достижений и продуктивности.

Студенческая среда является плодотворной почвой для развития данной личностной особенности. В последнее время феномен перфекционизма стал привлекать все большее внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей.

Вместе с тем отмечается недостаток исследований в области изучения психологических факторов, лежащих в основе формирования и развития учебных стратегий студентов на разных этапах обучения.

С целью изучения учебных стратегий студентов с различным уровнем перфекционизма в начале и конце обучения было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты 1-го и 4-го курсов факультета экономики и финансов и инженерного факультета Полесского государственного университета. Выборка испытуемых составила 400 человек.

Методический аппарат работы представлен следующими методиками: опросник «Учебные стратегии» (С. Н. Костромина, Т. А. Дворникова, 2007 г.), Дифференциальный тест перфекционизма А. А. Золотаревой, Многомерная шкала перфекционизма П. Л. Хьюитта, Г. Л. Флетта (адаптация И. И. Грачевой).

Для исследования различий в используемых когнитивных и метакогнитивных учебных стратегиях нами был проведен сравнительный анализ между учебными стратегиями студентов начальных и выпускных курсов, обучающихся на факультетах по экономическим и инженерным специальностям.

Предметом изучения выступили такие группы учебных стратегий, как когнитивные и метакогнитивные и их отдельные составляющие – стратегии повторения, элаборации, организации учебного материала, планирования, наблюдения и управления своей учебной деятельностью (стратегия регулирования).

Студенты-экономисты на 1-м курсе в большей степени предпочитают использовать когнитивную стратегию повторения и метакогнитивные стратегии планирования и наблюдения. В меньшей степени они используют когнитивные стратегии элаборации, организации учебного материала и метакогнитивную стратегию регулирования. У студентов 1-го курса на среднем уровне развития находятся когнитивные учебные стратегии, а также метакогнитивные учебные стратегии и общий уровень учебных стратегий.

Студенты 4-го курса экономического факультета предпочитают использовать когнитивную стратегию повторения и метакогнитивные стратегии наблюдения, планирования и регулирования. К концу

обучения у студентов экономического факультета на высоком уровне развития находятся когнитивные учебные стратегии, а также метакогнитивные учебные стратегии и общий уровень учебных стратегий.

Сравнительный анализ учебных стратегий (таблица 1), используемых студентами-экономистами 1-го и 4-го годов обучения (*U*-критерий Манна – Уитни), позволил выявить достоверные различия по всем учебным стратегиям, кроме метакогнитивной стратегии наблюдения.

Таким образом, студенты 1-го курса, обучающиеся по экономическим специальностям, более склонны опираться на возможности своей оперативной памяти, чем на глубокую проработку изучаемого материала.

У студентов-экономистов в учебном процессе часто присутствуют учебные задания, которые характеризуются большим объемом разнообразной учебной информации и требуют его проработки и запоминания, а также умения планировать свою работу, что связано со спецификой их будущей профессиональной деятельности.

Студенты 1-го курса инженерного факультета (таблица 2) в учебном процессе чаще пользуются когнитивной стратегией повторения и метакогнитивной стратегией наблюдения. На среднем уровне развития у них находятся когнитивные учебные стратегии, а также уровень метакогнитивных учебных стратегий и общий уровень учебных стратегий. Специфика заданий, выполняемых студентами инженерного факультета, заключается в большем объеме запоминания предоставляемой учебной информации и системном (определенным образом организованном)

Таблица 1

**Сравнительный анализ учебных стратегий студентов факультета экономики и финансов в начале и в конце обучения (*U*-критерий Манна – Уитни)\***

Учебные стратегии	Год обучения	Средний балл	Уровень статистической значимости $N = 200$
Стратегии повторения	1 курс	26,4	0,000
	4 курс	29,73	
Стратегии элаборации	1 курс	22,8	0,000
	4 курс	25,5	
Стратегии организации учебного материала	1 курс	20,5	0,000
	4 курс	25,47	
Стратегии планирования	1 курс	25,25	0,000
	4 курс	30,5	
Стратегии наблюдения	1 курс	27,4	0,531
	4 курс	28,06	
Стратегии регулирования	1 курс	20,29	0,000
	4 курс	28,7	
Когнитивные стратегии	1 курс	69,7	0,000
	4 курс	80,7	
Метакогнитивные стратегии	1 курс	72,98	0,000
	4 курс	87,26	
Общий уровень учебных стратегий	1 курс	142,72	0,000
	4 курс	167,97	

\* Уровень значимости проверки гипотез равен 0,05.

Таблица 2

**Сравнительный анализ учебных стратегий студентов инженерного факультета в начале и в конце обучения (*U*-критерий Манна – Уитни)\***

Учебные стратегии	Год обучения	Средний балл	Уровень статистической значимости $N = 200$
Стратегии повторения	1 курс	27,27	0,000
	4 курс	23,76	
Стратегии элаборации	1 курс	22,16	0,000
	4 курс	25,92	
Стратегии организации учебного материала	1 курс	23,91	0,296
	4 курс	24,88	
Стратегии планирования	1 курс	22,43	0,000
	4 курс	25,5	
Стратегии наблюдения	1 курс	27,55	0,036
	4 курс	25,73	
Стратегии регулирования	1 курс	24,48	0,018
	4 курс	22,86	
Когнитивные стратегии	1 курс	73,34	0,601
	4 курс	74,56	
Метакогнитивные стратегии	1 курс	74,46	0,897
	4 курс	74,09	
Общий уровень учебных стратегий	1 курс	147,8	0,752
	4 курс	148,65	

\* Уровень значимости проверки гипотез равен 0,05.

изложении изучаемых явлений для их эффективного понимания.

К 4-му курсу их учебные стратегии представлены когнитивными стратегиями элаборации и организации учебного материала и метакогнитивной стратегией планирования.

Когнитивные, метакогнитивные учебные стратегии и общий уровень учебных стратегий у студентов 4-го курса находятся на среднем уровне развития.

Сравнительный анализ учебных стратегий, используемых студентами-экономистами 1-го и 4-го годов обучения (*U*-критерий Манна – Уитни), позволил выявить достоверные различия по таким учебным стратегиям, как стратегии повторения, элаборации, планирования, наблюдения и регулирования. Не отмечается достоверных различий по стратегии организации учебного материала.

У студентов инженерного факультета наблюдается следующая тенденция: доля метакогнитивных стратегий в учебной деятельности значимо не увеличивается, заметно снижается востребованность таких метакогнитивных стратегий, как стратегии наблюдения и регулирования своей учебной деятельности, хотя количество заданий, требующих самостоятельной проработки, проектирования, возрастает. Это может быть связано с формированием определенного учебного опыта (сдача сессий, защита курсовых, производственная практика) и является результатом снижения уровня регуляции своей учебной деятельности от младших курсов к старшим.

Недостаточное использование студентами 1-го курса в своей учебной деятельности таких стратегий, как элаборация и организация учебного материала, часто вызывает у них затруднения при работе с различными графическими материалами: таблицами, графиками и диаграммами. Их построение, трансформация и прочтение требуют от первокурсников сформированных умений преобразовывать информацию в различные формы, уточнять и перерабатывать учебный материал. В то же время выполнение подобных учебных заданий может способствовать развитию указанных учебных стратегий.

Ожидаемым результатом явилось использование студентами 1-го курса когнитивной стратегии повторения. Первокурсники чаще всего используют ту учебную стратегию, которая была наиболее востребована в школе и поэтому достаточно хорошо у них сформирована, – это стратегия повторения. Она помогает им быстрее адаптироваться к новым условиям обучения. Интенсивность использования данной учебной стратегии снижается к концу профессионального обучения.

Такое распределение предпочтений при выборе студентами разных факультетов учебных стратегий демонстрирует зависимость предпочитаемых стратегий от профессиональной направленности и содержания поставленных перед ними учебных задач.

Для анализа взаимосвязей учебных стратегий с различным уровнем перфекционизма был проведен корреляционный анализ (Спирмена).

У студентов 1-го курса экономического факультета наблюдается взаимосвязь между стратегией планирования, перфекционизмом, ориентированным на себя ( $r = 0,197; p \leq 0,05$ ), и интегральным показателем перфекционизма ( $r = 0,218; p \leq 0,05$ ), стратегией регулирования, перфекционизмом, ориентированным на других ( $r = 0,302; p \leq 0,01$ ), и социально-предписанным перфекционизмом ( $r = 0,231; p \leq 0,05$ ), стратегией регулирования и интегральным показателем перфекционизма ( $r = 0,381; p \leq 0,01$ ).

Также отмечается отрицательная взаимосвязь между стратегией организации учебного материала и перфекционизмом, ориентированным на других ( $r = -0,262; p \leq 0,01$ ).

Таким образом, студенты с перфекционизмом, ориентированным на себя, более склонны к тщательному планированию и регулированию своей учебной деятельности. Для них характерно использование в учебной деятельности действий, направленных на постановку целей и планирование последовательности продвижения к ним (составление последовательности изложения, подготовка плана, постановка целей, создание и реализация алгоритма продвижения к ним).

Студенты с перфекционизмом, ориентированным на других, испытывают сложности с трансформацией учебного содержания в различные формы – схемы, таблицы, графики.

У студентов 4-го курса экономического факультета стратегии повторения положительно коррелируют с показателями нормального перфекционизма ( $r = 0,201; p \leq 0,05$ ) и перфекционизмом, ориентированным на себя ( $r = 0,289; p \leq 0,01$ ), и стратегиями планирования ( $r = 0,197; p \leq 0,05$ ) и регулирования ( $r = 0,257; p \leq 0,01$ ). Показатели патологического перфекционизма отрицательно взаимосвязаны со стратегиями организации учебного материала ( $r = -0,207; p \leq 0,05$ ) и наблюдения ( $r = -0,218; p \leq 0,05$ ).

Студенты 4-го курса, использующие в своей учебной деятельности стратегии повторения, планирования и регулирования, более склонны предъявлять чрезвычайно высокие требования к себе, им более свойственны позитивные последствия стремления к совершенству (нормальный перфекционизм). Студентам, склонным к отслеживанию качества усвоения учебного материала, группировке содержания, его классификации и упорядочиванию, в меньшей степени свойственны негативные последствия стремления к совершенству (патологический перфекционизм).

У студентов 1-го курса инженерного факультета отмечается положительная взаимосвязь стратегии организации учебного материала и социально предписанным перфекционизмом ( $r = 0,254; p \leq 0,05$ ). Отрицательная корреляция выявлена между стратегией

элаборации, социально предписанным перфекционизмом ( $r = -0,235$ ;  $p \leq 0,05$ ) и патологическим перфекционизмом ( $r = -0,214$ ;  $p \leq 0,05$ ).

У студентов 4-го курса инженерного факультета наблюдается положительная взаимосвязь стратегии наблюдения и перфекционизма, ориентированного на других ( $r = 0,255$ ;  $p \leq 0,05$ ). Отрицательно коррелируют стратегии наблюдения и перфекционизм, ориентированный на себя ( $r = -0,216$ ;  $p \leq 0,05$ ), стратегии регулирования и социально предписанный перфекционизм ( $r = -0,203$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Студенты 1-го курса инженерного факультета, использующие различные приемы организации своей учебной деятельности (группировка содержания, его классификация и упорядочивание, идентификация основных идей, разработка понятийных обобщающих таблиц), склонны расценивать требования, предъявляемые к ним окружающими, как завышенные и нереалистичные, что может способствовать возникновению конфликтов. Студенты, склонные к детализации учебного материала, в меньшей степени предрасположены к негативным последствиям перфекционизма и менее склонны расценивать требования окружающих как чрезмерно завышенные.

Студенты 4-го курса, предъявляющие высокие требования к окружающим, более склонны в своей учебной деятельности к составлению вопросов для самоконтроля, описанию собственных действий, подготовке рассуждений, но менее склонны предъявлять высокие требования к себе. Студенты, использующие стратегии, связанные с управлением своей учебной деятельностью, менее склонны оценивать требования окружающих к себе как нереалистичные.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы:

1. Учебные стратегии студентов различаются в зависимости от профессиональной направленности и года обучения:

- студенты-экономисты в начале обучения опираются на когнитивную стратегию повторения и метакогнитивные стратегии наблюдения и планирования, к концу обучения снижается роль стратегии повторения и возрастает роль метакогнитивных стратегий планирования, наблюдения и регулирования;

- студенты инженерного факультета в начале обучения опираются на когнитивную стратегию повторения и метакогнитивную стратегию наблюдения, а в завершение обучения используют когнитивные стратегии элаборации, организации учебного материала и метакогнитивную стратегию планирования.

2. Когнитивные учебные стратегии взаимосвязаны с перфекционизмом, ориентированным на себя, социально предписанным перфекционизмом и нормальным уровнем перфекционизма.

Метакогнитивные стратегии взаимосвязаны со всеми тремя составляющими перфекционизма и интегральными показателями перфекционизма.

3. Практика показывает, что у студентов 1-го курса недостаточно развита система приемов и способов учебной деятельности, необходимая для обучения в вузе, не сформировано умение учиться, навыки самостоятельной работы.

Чтобы справиться с этими проблемами, вузам необходимо больше внимания уделять адаптации первокурсников, в том числе формированию у них навыков эффективной учебной деятельности.

#### Список использованных источников

1. Грановская, Т. В. Психолого-педагогические условия становления субъекта учебной деятельности в контексте современных теорий обучения / Т. В. Грановская, О. М. Коломиец // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – Вып. 563. – С. 163–175.
2. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Фенкис, 2002. – 544 с.
3. Дворникова, Т. А. Диагностика степени сформированности учебных стратегий у студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. – 2009. – Вып. 14.
4. Дворникова, Т. А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Политология. Международные отношения. – 2007. – Вып. 4. – С. 281.
5. Weinstein, C. F. The Teaching of Learning Strategies / C. F. Weinstein, R. F. Mayer // Handbook of research on Teaching / M. C. Wittrock (Ed.). – 3rd ed. – Macmillan, N.Y., 1986. – P. 315–327.
6. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.

#### Аннотация

В статье раскрывается понятие «учебные стратегии», приводятся классификации учебных стратегий в психолого-педагогической литературе, анализируются результаты изучения особенностей развития учебных стратегий у студентов с различным уровнем перфекционизма. Полученные данные могут быть использованы для оптимизации процесса обучения, создания основы для подготовки программ психолого-педагогической помощи студентам, испытывающим проблемы в учебной деятельности.

#### Abstract

The article reveals the concept of “educational strategies”, provides classifications of educational strategies in the psychological and pedagogical literature, analyzes the results of studying the features of the development of educational strategies among students with different levels of perfectionism. The obtained data can be used to optimize the learning process, create a basis for the preparation of programs of psychological and pedagogical assistance to students experiencing problems in educational activities.

# Историческая политика: к проблеме концептуализации понятия

А. Г. Цымбал,

кандидат исторических наук, доцент,  
Минский государственный лингвистический университет

*Историческая политика является относительно новым полем междисциплинарных исследований, концептуализация понятийного аппарата которого на сегодняшний день окончательно не оформлена<sup>1</sup>. Данная проблематика относится к memory studies – научному направлению, в центре внимания которого находятся проблемы исторического сознания и коллективной памяти различных социальных групп.*

Одна из первых попыток концептуализации исторической политики была предпринята в Германии Э. Вольфрумом в 1999 г. Историческая политика в ФРГ в контексте «спора историков» середины 1980-х гг. рассматривалась негативно, как обозначение политической инструментализации истории в конъюнктурных политических целях [1, с. 232–245]. Впоследствии концепция эволюционировала от нерелексивного политического лозунга к научной концептуализации. Историческая политика стала аналитической категорией, в том числе прямым образом относящейся к сфере образования.

Новый подход, рассматривающий историческую политику как неотъемлемую часть политики, в том числе и внешней, возобладал в первую очередь в Польше в середине 2000-х гг. Историческая политика начинает рассматриваться как неизбежная и необходимая в демократическом государстве в реалиях гражданского общества, где исторические интер-

претации всегда присутствовали в объяснении существующего положения дел и поиске решений для будущего, а также в процессах легитимации власти. Определенное противоречие в интерпретации исторической политики сохраняется и сегодня.

В социальных науках к проблеме исторической политики можно обозначить два подхода: критический, признающий существование самого понятия, но рассматривающий историческую политику как искажение исторической науки, выхолощенную историографию и переписывание истории в угоду политической конъюнктуре; условно апологетический, защищающий правомерность использования данного понятия и рассматривающий феномен исторической политики как неизбежное следствие действий политических акторов.

Для обозначения зачастую идентичных явлений и процессов в специальной литературе используются самые разнообразные конкурирующие понятия: историческая политика, политика памяти, политика прошлого, коллективная и социальная память, режим памяти, культура памяти, политическое использование прошлого, символическая политика и др.

Термин «историческая политика» может быть выведен из англоязычного politics of history. Под таким названием американский политолог и историк Г. Зинн опубликовал свою книгу в 1970 г. В настоящее время в англоязычной литературе преобладает концепт «политики памяти» (politics of memory). Понятие исторической политики получило распространение преимущественно в Германии, Польше и странах Восточной Европы, где параллельно также широко используется понятие «политика памяти». Память понимается как средство, с помощью которого люди конструируют свое прошлое. С одной стороны, память исследуется как свидетельство человека, пережившего какой-то опыт. С другой – концепция памяти используется для анализа представлений о прошлом и его построения через носители памяти – книги, фильмы, памятники, церемонии и т. д.

В Германии взаимоотношение современности с прошлым концептуализируется посредством понятий «культура памяти» (Erinnerungskultur) или «политика прошлого» (Vergangensheitspolitik). Во Франции politique de la mémoire, или политика памяти, является сегодня преобладающей. Однако в научном и политическом дискурсе присутствует политика истории (politique historique), а также близкое восточноевропейской исторической политике политическое использование прошлого (usages politique du passé), реже встречается просто politique du passé, т. е. политика прошлого. Отдельного упоминания заслуживает более узкая по содержанию мемориальная политика (politique mémorielle), связанная в основном с государственными праздниками или публичными торжествами, посвященными истории [2]. Политика памяти, направленная на конструирование инклюзивной идентичности, является интеллектуальным продуктом

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке БРФФИ в рамках проекта № Г23ИП-021.

западноевропейской интеллектуальной традиции. Между тем историческая политика имеет немецкие и особенно польские корни.

Несмотря на то что в последние десятилетия появились сотни работ, посвященных различным аспектам исторической политики, большинство из них имеют прагматический характер *case studies*, служат частью введения к эмпирической работе, представляют ранее использованные определения или предлагают авторское определение.

Попытки дефиниций исторической политики и политики памяти предпринимались в научных работах многих авторов. Классическим считается определение, предложенное Э. Вольфрумом, который описал историческую политику как публичный и медийный дифференцированный процесс, в котором ведущие силы конкурируют за гегемонию дискурса и модели интерпретации [3, с. 28–29].

Э. Вольфрум и Х. Шмид представили набор вопросов для изучения в рамках исследований исторической политики. Среди них: поле действия и политики (акторы и их интересы, использующие историю для стратегической легитимности, мобилизации, скандализации или стигматизации); функциональная перспектива (использование понятия исторической политики без изначальной критики); политико-просветительская задача (как обязанность каждого правительства); публичный характер и конкуренция (историческая политика конфронтационна по своей сущности, что обусловлено различиями в интересах акторов); конфликты и политическая культура (которая меняется в долгосрочной перспективе под влиянием споров о прошлом); взаимоотношения между наукой и политикой (обе используют историческую политику); отношения между историей и политикой (политика стала исторической и поэтому определяется прошлым, а то, что является историческим, будет по-разному интерпретироваться тем, что является политическим); двусторонность явления – история в политике и история как политика, демократический консенсус как основа, различие между исторической политикой и политикой по отношению к прошлому [1, с. 147].

Х. Шмид выделил пять точек анализа исторической политики: формы и средства (язык, символы, ритуалы, нарратив); содержание и продукты (видение истории, генеалогические конструкции); функции (легитимирующая, критическая, интегрирующая, идентичности); акторы (политический класс, СМИ, историки); нормативные контексты (ценности, традиции) [4, с. 72].

Очень часто исследователи отождествляют термины «историческая политика» и «политика памяти». Однако проблема размежевания понятий все больше привлекает специалистов. Разграничивает эти два понятия украинский исследователь проблем политического использования истории Г. Касьянов. По его мнению, историческая политика как один из видов политики направлена на конструирование и инстру-

ментализацию «исторической памяти» и ее репрезентаций, особенно профессиональной историографии. Как и любая сфера политики, историческая политика представляет собой поле противостояния групп в борьбе за власть и ее сохранение. Историческая политика является средством обеспечения форм лояльности больших социальных групп и поддержания над ними идейно-политического контроля.

Утилитарное использование истории и памяти – основная черта исторической политики, которая проявляется в политической, законодательной практике, внутренней и внешней политике.

Политика памяти, таким образом, – более узкий термин, охватывающий практики, связанные с формированием коллективной или исторической памяти, и не предполагает вмешательства в сферу профессиональной историографии или дидактики истории [5, с. 27].

Близкое по смыслу определение исторической политики предлагает российский исследователь В. В. Бушуев: «...под государственной исторической политикой мы понимаем систематизированную, целенаправленную деятельность национальных политических элит, управляемых ими политико-административных структур, сотрудничающих с государством общественных организаций по формированию (конструированию) и поддержанию определенных исторических представлений в обществе и на внешнеполитической арене» [6, с. 79].

Политику памяти можно рассматривать как комплекс мероприятий, направленных на формирование и поддержку групповой идентичности, прежде всего национальной и этнической. Историческую политику отличает сознательное использование истории как инструмента политической дискуссии как внутри страны, так и на международной арене.

Иначе подходят к определению соотношения этих понятий российские исследователи Центра изучения коллективной памяти и символической политики под научным руководством А. Миллера, рассматривающие историческую политику как элемент символической политики, под которой понимается публичная деятельность, связанная с производством различных способов интерпретации социальной действительности и борьбой за их доминирование. Подобного подхода придерживается, в частности, О. Малинова [7, с. 27–31].

По определению А. Миллера, историческая политика – это особая конфигурация методов, предполагающая «использование государственных административных и финансовых ресурсов в сфере истории и политики памяти в интересах правящей элиты» [8, с. 19].

Анализируя соотношение данных понятий, О. Малинова отмечает, что историческая политика оказывается частным случаем политики памяти, которую она предлагает понимать как деятельность государства и других акторов, направленную на утверждение тех или иных представлений о коллективном прошлом и формирование поддерживающих их культурной

инфраструктуры, образовательной политики, а в некоторых случаях – еще и законодательного регулирования. Понятия «политическое использование прошлого», «политика памяти» и «историческая политика» могут рассматриваться как проявления символической политики, т. е. публичной деятельности, связанной с производством различных способов интерпретации социальной реальности и борьбой за их доминирование в публичном пространстве [7, с. 33].

Польский исследователь Р. Хведарук считает понятие «историческая политика» более функциональным, чем понятие «политика памяти», и утверждает, что проблема памяти актуальна для полиэтнических и поликультурных обществ и исторически маргинализированных социальных групп, что усложняет использование понятия «политика памяти» для других сообществ. Историческая политика является полем деятельности различных акторов, в том числе народов, имевших традиции господства и гегемонии [1, с. 188].

На Западе, например в Германии, политика памяти имеет более позитивный оттенок, чем историческая политика. В публичном и научном дискурсе политика памяти увязывается там с опытом собственных обществ, плюрализмом акторов и интерпретаций, демократической средой. В то же время восточноевропейским государствам приписывается тенденция инструментализации прошлого через историческую политику как более жесткого варианта политики идентичности, связанного с насаждением желаемых интерпретаций истории. Политика памяти за пределами «старых» стран ЕС подразумевает принятие и адаптацию немецкой и западной модели, понимаемой как нормативной, в основании которой лежит критическое отношение к собственному прошлому.

Российский исследователь В. Титов акцентирует внимание, что понятие «историческая политика» рассматривается в первую очередь как деятельность государства по написанию или переписыванию официальной версии истории и ее продвижению внутри страны и на международной арене. В то время как политика памяти, понимаемая не только как сохранение «мест памяти», а как системная деятельность по формированию общенационального «образа прошлого», выглядит более емким понятием. По его мнению, политика памяти, в отличие от исторической политики, затрагивает и содержательный, и эмоциональный аспекты формирования исторических представлений, на основе чего выстраивается национально-государственная идентичность. Задача государства сводится к конструированию внутренне непротиворечивого и неконфликтного образа прошлого, призванного консолидировать общество. «Политика памяти» выступает как более мягкий вариант и противопоставляется агрессивной исторической политике как политической технологии и попытке переписать историю с насаждением правильных оценок прошлого [9, с. 44–48].

В. Титов также выделяет пять подходов к концептуализации «политики памяти». Первый – совокупность интерпретационных определений, в основе которых лежит понимание политики памяти в качестве деятельности, направленной на интерпретацию и переоценку событий прошлого как в соответствующем «политическом контексте», так и без привязки к политической конъюнктуре. Второй – инструментальный, или ресурсный, который рассматривает историю и ее интерпретацию как механизм долгосрочной легитимации действующей политической власти. Третий – ретроспективный, или социализационный. Ретрансляция истории в его рамках рассматривается как сохранение преемственности исторических представлений и их очищение от конъюнктурных политических оценок. В рамках данного подхода разграничиваются политика памяти и историческая политика, под которой понимается институциональное обеспечение официальной версии истории. Четвертый подход предусматривает конструктивистский взгляд на политику памяти в традиции исторического презентизма и конструирования истории исходя из потребностей современности. Пятый подход – системный, объединяющий элементы социальной памяти и конструируемые государством нарративы официальной истории [9, с. 47–53].

К системному подходу можно отнести интерпретацию Ю. Шеррер, которая утверждает, что «...историческая политика (или политика памяти) в демократических обществах – это намного более широкое явление, чем история на службе политики. Это также нечто большее, чем просто формирование и закрепление нормативного или догматического мировоззрения, поскольку включает в себя передачу самого разного рода воспоминаний и опыта, а также поиск забытых фактов и следов отвергнутых альтернатив» [2]. Особая значимость сохраняется за профессиональным историческим сообществом в сфере исторической памяти: «...Историческая политика – это еще и тематика научных исследований с целью поиска ответов на вопросы о том, как исторические интерпретации превращаются в политическое противоборство, кто и с какой целью делает это и к чему это приводит» [2].

Необходимо упомянуть также подход, представленный в работе М. Лучевского, который предлагает анализировать историческую политику через использование понятия «моральный капитал», под которым понимается нарратив, придающий моральный статус, моральную ценность или моральный характер. Историческая политика поддерживает групповую идентичность через этос (непрерывность повествования), возвращение к истокам (отождествление с жертвами и утверждение себя их потомками) и обращение (возвращение в настоящее и построение моральной идентичности). Таким образом, история создает моральную основу идентичности через поддержку героических традиций, память о жертвах или, как в случае с Германией, решительное отрицание преступлений прошлых режимов [10, с. 188].



Широкое использование истории в политических целях привело к институционализации исторической политики, созданию особых инструментов, с помощью которых политические акторы осуществляют историческую политику. В качестве институтов выступают музеи, мемориалы, учебники, а также новые средства инструментализации истории: институты национальной памяти, комиссии по борьбе с фальсификацией истории и др. Исследователи отмечают, что в поле институционализации исторической политики должны быть включены и устойчивые практики, важные для их участников как подтверждение их принадлежности к определенной группе и подтверждения идентичности [11, с. 14].

В исследованиях памяти и исторической политики акцент делается на проблемах построения нарратива, выбора мест памяти, средств ее продвижения, на конфликтах нарративов, борьбе за музеи, памятники. В центре внимания этого подхода находятся институты, понимаемые как организации и устойчивые практики. Также среди современных тенденций отмечается акцент не на памяти, а на памятях. Акцент смещается на множественность и разнообразие исторической памяти и опыта различных социальных групп, на процесс производства идентичностей и формирования групп вместо того, чтобы смотреть на память как на результат деятельности уже сформированных групп. Новая политика идентичности активно использует поле исторической памяти для артикуляции и утверждения прав групп, ищущих компенсации своего исторического травматического опыта, что подчеркивает аспект конструирования групп средствами исторической политики или политики памяти.

Таким образом, концептуальное наполнение понятия исторической политики происходит в трех аспектах:

1) оформление исторической политики как аналитической категории для анализа деятельности акторов по политическому использованию прошлого;

2) размежевание термина «историческая политика» от близких по смыслу, в первую очередь от термина «политика памяти». В данном аспекте наблюдается наибольшее расхождение оценок: от признания исторической политики частным случаем политики памяти и до концептуализации их в рамках зонтичного термина «символическая политика»;

3) определение проблемного поля и методологии исследований исторической политики, где одним из ключевых является институциональный подход.

#### Список использованных источников

1. *Chwedoruk, R.* Polityka historyczna / R. Chwedoruk. – Warszawa: PWN, 2018. – 384 s.
2. *Ширпер, Ю.* Отношение к истории в Германии и Франции: проработка прошлого, историческая политика, политика памяти [Электронный ресурс] // Ю. Ширпер // Перспективы. – 2023. – Режим доступа: <https://www.perspektivy.info/print.php?ID=48576>. – Дата доступа: 11.06.2023.
3. *Wolfrum, E.* Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland: der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990 / E. Wolfrum. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999. – 541 p.
4. *Schmid, H.* Vom publizistischen Kampfbegriff zum Forschungskonzept. Historisierung der Kategorie Geschichtspolitik / H. Schmid // Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis / ed. H. Schmid. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. – S. 53–77.
5. *Касьянов, Г.* Past Continuous: історична політика 1980-х – 2000-х. Україна та сусіди / Г. Касьянов. – Київ: Лаурис. Антропос-Логос-Фільм, 2018. – 420 с.
6. *Бушуев, В. В.* Национально-государственная идентичность в современном мире и роль исторической политики в ее формировании (теоретико-методологический анализ) / В. В. Бушуев, В. В. Титов // ЛОКУС: люди, общество, культура, смыслы. – 2011. – № 4. – С. 77–94.
7. *Малинова, О. Ю.* Политика памяти как область символической политики / О. Ю. Малинова // Методологические вопросы изучения политики памяти: сб. науч. тр. / отв. ред. А. И. Миллер, Д. В. Ефременко. – М.-СПб.: Нестор-История, 2018. – С. 27–54.
8. *Миллер, А. И.* Историческая политика в Восточной Европе начала XXI века / А. И. Миллер // Историческая политика в XXI веке / под ред. А. Миллера, М. Липман. – М., 2012. – С. 7–32.
9. *Титов, В. В.* Политика памяти и формирование национально-государственной идентичности: российский опыт и новые тенденции / В. В. Титов. – М.: Типография «Ваш формат», 2017. – 184 с.
10. *Łuczewski, M.* Kapitał moralny: polityki historyczne w różnej nowoczesności / M. Łuczewski. – Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2017. – 431 p.
11. *Миллер, А. И.* Большие перемены. Что нового в политике памяти и в ее изучении? / А. И. Миллер // Политика памяти в современной России и странах Восточной Европы. Акторы, институты, нарративы: коллектив. монография. – СПб.: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2020. – С. 8–24.

#### Аннотация

Статья посвящена проблеме концептуализации понятия «историческая политика». Во-первых, отмечается, что происходит оформление исторической политики как аналитической категории для изучения деятельности акторов по политическому использованию прошлого. Во-вторых, определяется значение и соотношение понятий «историческая политика», «политика памяти», «символическая политика». В-третьих, характеризуется проблемное поле и методология исследований исторической политики, где одним из наиболее актуальных является институциональный подход.

#### Abstract

The article is devoted to the problem of conceptualization of the “politics of history”. It is noted that, firstly, “politics of history” is being formed as an analytical category for studying the activities of actors in the political use of the past. Secondly, the meaning of the concepts of “politics of history”, “politics of memory”, “symbolic politics” is determined. And thirdly, the problem field and research methodology of “politics of history” is taking shape, where one of the most relevant is the institutional approach.

# Цифровая энергия политической коммуникации

**О. Н. Корело,**

доцент кафедры философии и методологии  
университетского образования,  
кандидат политических наук,  
Республиканский институт высшей школы

*В современном общественном развитии информация и сопровождающие ее технологические процессы существенно изменили социальную и политическую коммуникацию. На этапе развития информационные технологии использовались преимущественно в проблемном поле внутренней политики (электоральные процессы, предвыборные опросы, формирование общественного мнения и т. д.). Дальнейшее расширение цифровой политической коммуникации запустило трансформационные механизмы всей мировой политики.*

Известный японский исследователь Ё. Масуда [1] в своих ранних работах отмечал, что доступность информационно-коммуникационных технологий позволяет обеспечить всеобщие прямые выборы и при этом создать идеальную демократию участия или же партисипаторную демократию (представляет собой форму правления, позволяющую гражданам участвовать индивидуально и непосредственно, а не через избранных представителей, в политических решениях и стратегиях развития государства [2]).

По своему назначению и содержанию информационные технологии, в определении М. Г. Анохина и М. Ю. Павлютенковой, являются системой «научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которые используются для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации» [3].

Трансформируясь в коммуникационном процессе, информационные технологии расширили свои базовые задачи и заполнили глобальное информационное поле, включая внешнюю политику. На международном уровне это отразилось в межпарламентской по-

литической активности, усилении влияния основных политических акторов на мировые процессы, новых проблемах национальной безопасности с внешним участием и др.

По мнению американского аналитика М. Кастельса [4], сегодня сложилась определенная культура сетевого общества, которая обуславливает процессы глобализации экономики, информации и культуры. Сетевое общество изменяет систему подачи информации, оно представляет собой общность более высокого порядка: включает государства в качестве акторов информационного процесса, но не ограничивается ими. По мнению М. Кастельса, власть государств над потоками информации в информационном обществе менее значима, чем власть потоков информации над обществом. Сегодня уровень проникновения интернета в мире составляет 4,95 млрд человек (согласно ежегодному исследованию Digital 2022 Global Overview Report) – это 62,5 % населения земного шара, что подтверждает неизбежность цифрового поглощения всей планеты и более сильного влияния цифровых форм на человеческое сознание.

Проникновение веб-технологий в политический процесс государств, в том числе Беларуси, началось с расширения политической информации, политических программ лидеров, партий и объединений в зону цифрового пространства. Далее следовало диалоговое распространение политической коммуникации через блоги, форумы, площадки. И ожидаемым завершением цифровой коммуникации стал процесс принятия решений – процесс политического участия (голосования) – так называемая обратная связь с электоратом. Данные технологии позволили перевести политическую коммуникацию из состояния монолога в состояние политического диалога.

Политическая активность в интернете способствовала расширению политической практики государственных организаций и общественных объединений. Переход интернета в категорию всемирной сети позволил не только активизировать политическое участие, но и усилить политическое взаимодействие. Появление интернет-сообществ как целевой формы общественных связей привело к осознанному использованию цифрового ресурса для продвижения политических целей и идей. В политической коммуникации широкое распространение получили такие цифровые формы, как форумы, чаты, блоги, аккаунты в социальных сетях, списки рассылок, телеконференции и др. Все они, как правило, создавались с четкой целью и в зависимости от контента и степени интерактивности открывали для политических акторов свои исключительные возможности.

Веб-сайт как наиболее активная форма публичной политической коммуникации позволяет не только осуществлять политическую деятельность, но и быстро реагировать на социальные и политические условия, вызовы и угрозы, применять вербальные методы

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.05.2023.

политической борьбы. Кроме того, их деятельность способствует расширению базы потенциальных избирателей, делает политику лидера узнаваемой, прозрачной и понятной.

Блоги представляют собой активную площадку для обсуждения общественно важных событий, социально значимых вопросов, в том числе вопросов политической идеологии, политического лидерства, избирательной кампании и т. д., позволяют налаживать обратную связь с избирателями, широкой общественностью, целевой аудиторией.

Форумы и чаты – коммуникационная площадка, которая активизирует политический диалог, позволяет в том числе в режиме онлайн делиться мнениями и взглядами, передавать текстовые и голосовые сообщения, высказывать свою гражданскую позицию.

Данные формы коммуникации позволяют общественным системам всех уровней активно включаться в мировой политический процесс, задействуя интернет-сообщество идейных единомышленников, поддерживающих конкретную политическую позицию или лидера.

Тему влияния информации на мировую политику поднимает в своих публикациях американский ученый, основатель нелиберальной школы международной политики Дж. Най. Автор известной концепции Soft Power («мягкой силы») и Smart Power («умной силы») полагает, что информационные технологии особенно значимы для реализации внешней политики государств [5].

Дж. Най выделяет ряд характерных для информационного пространства и важных для мировой политики признаков: «низкая стоимость, анонимность, асимметрия в уязвимости, что позволяет относительно слабым акторам иметь больше возможностей применять жесткую и мягкую силу в киберпространстве, чем в иных традиционных областях мировой политики» [6]. Кроме того, он рассматривает концепцию «киберсилы», т. е. воздействия на общество в информационном пространстве, как ключевую силу влияния государства, претендующего на статус великой державы. Дж. Най подталкивает нас к глубокому пониманию великой мощи информации, выдвигая тезис о том, что «...согласно традиционным представлениям, доминирует государство с наибольшей армией, но в век информации может победить тот, кто способен представить себя в лучшем свете» [6].

Влияние глобального информационного пространства на политические процессы и развитие национальных экономик отмечено в докладе Группы правительственных экспертов ООН в 2010 г. В нем указано, что глобальное информационное пространство становится ареной разрушительных действий и что киберугрозы – один из важнейших вызовов XXI века [7].

Современные технологические возможности не только глобализируют экономическое, политическое пространство, но и создают дополнительные угрозы

национальному суверенитету государств. Глобальные политические технологии («стратегия управляемого хаоса», информационные и сетевые войны, войны за идентичность и войны исторических реконструкций, методы социокультурной инженерии и другие элементы гибридной войны [8]), которые успешно продвигаются в современном информационном пространстве, играют значительную роль в расстановке политических сил на мировой арене и все больше рассматриваются в привязке к политике не «мягкой», а «умной силы» (smart power).

Подход smart power, как правило, включает разработку комплексной стратегии взаимодействия, обеспечения ресурсной базы и инструментов для достижения политических целей, предполагает расширение влияния государства на другие политические системы за счет инвестирования в экономику, социальную сферу, здравоохранение и образование, культуру и науку, а также поддержку международных институтов, интеграцию с привлекательными для гражданского общества странами, борьбу с глобальными проблемами (изменением климата, распространением вирусов, энергетической безопасностью и др.).

В условиях расширения сфер влияния мировое сообщество вступает в конкурентную борьбу за информационное пространство. И в эту ловушку попадают менее сильные государства. Реально оценивая угрозу своему суверенитету, государства вынуждены корректировать и укреплять политику национальной безопасности (данная тактика успешно реализуется во внутренней политике Республики Беларусь). Без достаточно жесткого компонента во внешней политике ослабляется система защиты национального компонента во внешнеполитической игре. Государство вынуждено включаться в информационную гонку, чтобы сохранить свою роль гаранта национальной безопасности и оставаться ключевым игроком в этой сфере.

Сегодня в мировом информационном пространстве, по мнению российского политолога А. В. Манойло, можно выделить шесть групп субъектов международного противоборства [9]: государства, их союзы и коалиции; международные организации; негосударственные незаконные вооруженные формирования, организации террористической, экстремистской, радикальной политической, религиозной направленности; транснациональные корпорации; виртуальные социальные сообщества и коалиции; средства массовой информации и массовой коммуникации.

К. Лин и Д. Аткинсона отмечают, что коммуникация в режиме онлайн позволяет создавать виртуальные, охватывающие весь мир коалиции, так называемые недифференцированные сообщества [10, с. 284], которые объединяют единомышленников и тех, кто ставит перед собой идентичные цели, обменивается информацией, разрабатывает или реализует на деле стратегию действий. При помощи интернет-технологий отдельных

индивидов по всему миру можно превратить в мощную коалицию, которая достигнет сплоченности и в дальнейшем перерастет в глобальное мировое гражданское общество [11]. Коалиция в целом как политическая сила способна к мощной проецируемой энергии. Обладая информационным потенциалом, используемые ей коммуникационные технологии приобретают глобализационный эффект за счет быстрого распространения и массового использования.

«Цифровое государство», «цифровая экономика», «электронное правительство», «цифровая дипломатия» – понятия, которые расширили информационное пространство и изменили поведение людей, социальных групп и общества в целом. Дигитализация процессов (Digitalization – перевод информации в цифровую форму) обеспечила доступность информации, прозрачность и аналитичность обсуждаемых обществом событий и явлений, удовлетворила повседневные информационные запросы людей.

Положительный эффект дигитализации общественного развития за счет распространения информационных технологий, в том числе политической сферы, отмечает ряд ученых-исследователей, среди которых Э. Тоффлер, М. Кастельс, Д. Белл, Ё. Масуда, Ф. Махлупа, Т. Умесао, Ю. Хабермас, Ж. Бодрийяр, Г. Шиллер и др.

Дигитализация уменьшает глобальные риски и способствует снижению распространения экологических угроз, что обусловлено применением новых технологических разработок; либерализации политики за счет расширения глобального пространства и возможности открыто выражать свою позицию; трудовой мобильности (возможность осуществлять различные проекты удаленно); расширению рынка товаров и услуг; доступности образования и образовательных ресурсов и др.

Республика Беларусь достаточно активно включена в этот процесс. Все происходящие в мире изменения информационной инфраструктуры характерны нашему государству и обществу.

Основные положения построения информационного общества в Республике Беларусь отражены в Стратегии развития информатизации на 2016–2022 гг. Ее программные документы направлены на рост конкурентоспособности и инновационного развития национальной экономики, совершенствование системы государственного управления, повышение зрелости гражданского общества и т. д. Данные приоритетные направления закреплены в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г.

Основные стратегические задачи информатизации реализованы в рамках Государственной программы развития цифровой экономики и информационного общества на 2016–2020 гг. В данный период все учреждения образования в Республике Беларусь обеспечены широкополосным доступом в интернет, услу-

гами мобильной связи третьего поколения охвачено 98,4 % территории страны, при этом 89,5 % населения пользуется связью стандарта LTE (4G). 95,1 абонента на 100 жителей Беларуси – это пользователи мобильной связи. Благодаря реализации мероприятий по строительству и модернизации сетей количество интернет-пользователей за последние пять лет выросло на 16 % и составило 83,1 единицы на 100 жителей.

В последние пять лет в Беларуси активно развивалась система электронного правительства и сопутствующие сервисы. В результате в 2021 г. гражданам была предоставлена возможность получать дистанционно юридически значимые электронные документы и иную информацию, необходимую как для осуществления профессиональной деятельности, так и для обеспечения повседневных потребностей, что весьма актуально в условиях пандемии.

По уровню развития электронного правительства в 2022 г. (EGDI – E-Government Development Index) Беларусь заняла 58-е место из 193 стран и территорий [12]. Данный рейтинг учитывает предоставление онлайн-услуг, телекоммуникационные связи, человеческий потенциал, характеристики доступности (в том числе уровней образования). Кроме того, проводится анализ использования страной информационных технологий для расширения доступа и вовлеченности населения, в том числе в политические процессы.

Индекс развития электронного правительства (по рейтингу ООН) – это комплексный показатель, который оценивает готовность и возможность предоставления гражданам государственных услуг в формате информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и в целом уровень развития общественно-политических систем государств. Он учитывает такие важные для политической коммуникации позиции, как расширение и развитие онлайн-сервисов по предоставлению информации государственными структурами и правительством (обмен электронной информацией), за счет чего обеспечивается более широкая потребительская активность (веб-сайты); привлечение граждан к активному обсуждению государственной политики и услуг (электронные блоги политиков и представителей государственных структур); процесс принятия решений (методом электронного голосования в целевых чатах) и др. [12].

Индекс развития ИКТ в Беларуси также достаточно высок. По информации Международного союза электросвязи, в индексе (International Telecommunication Union: ICT Development Index) из 176 стран Беларусь занимает 32-ю позицию. К сожалению, данный показатель актуален по состоянию на 2017 г., поскольку проводится пересмотр показателей, включенных в исследование, а также методов их измерения и сбора сопутствующей статистики. Тем не менее позиции, используемые в данном рейтинге, достаточно информативны: доступ населения к ИКТ, их использование,

навыки практического знания этих технологий населением стран, что является важным показателем экономического и социального благополучия государства.

В целом для оценки показателей Беларуси в информационно-коммуникационном процессе возможно использовать и другие мировые рейтинги и индексы: Индекс электронного участия (E-Participation Index – EPI), Индекс глобального подключения (Global Connectivity Index – GCI, Huawei), Глобальный инновационный индекс (Global Innovation Index – GII), Индекс мобильной сети «Ассоциации GSMA» (GSMA Mobile Connectivity Index), Индекс цифровой экономики и общества (Digital economy and society index – DESI), Индекс цифровой эволюции (Digital Evolution Index – DEI) и др., показатели которых достаточно информативны. В последние четыре года в связи с обострением политической ситуации в мире рейтинги Беларуси существенно просели (сказывается влияние пандемии, санкционные ограничения, специальная военная операция в Украине и ряд других факторов).

Показательным остается Индекс человеческого развития (ИЧР), согласно которому, несмотря на потерю нами нескольких позиций (в 2019 г. – 50-е место в рейтинге), Беларусь оставалась в 2022 г. в категории стран с высоким уровнем ИЧР – на 60-й позиции с индексом 0,808 (в сравнении участвовала 191 страна).

Ранжирование в рейтинге ИЧР происходит в соответствии с градацией:

- 1) страны с очень высоким уровнем ИЧР (более 0,9);
- 2) страны с высоким уровнем ИЧР (от 0,8 до 0,9);
- 3) страны со средним уровнем ИЧР (от 0,5 до 0,8);
- 4) страны с низким уровнем ИЧР (менее 0,5).

В данном индексе, кроме традиционных показателей (продолжительность жизни, доступ к образованию, уровень валового национального дохода), учитываются факторы, характеризующие политическую, экономическую, социальную, экологическую ситуацию в стране, в частности, положение в области прав человека и гражданских свобод, возможность участия в общественной жизни, социальная защищенность, территориальная и социальная мобильность населения, уровень культурного развития, доступа к информации и др. Это дает нам право в рамках исследования показателя политической коммуникации оценивать уровень развития населения Беларуси как достаточно высокий.

Динамике развития электронных ресурсов Республики Беларусь способствует реализуемая с 5 февраля 2021 г. Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси», рассчитанная на 2021–2025 гг. Она обеспечивает процессы информатизации белорусского общества, расширяет доступ к государственным услугам, упрощает проведение финансовых и иных операций, способствует улучшению процессов жизнедеятельности и повышению качества жизни. Программа реализует основные задачи дигитализации – обеспечение внедрения информационно-коммуникационных

и передовых производственных технологий в отрасли национальной экономики, что способствует развитию инструментов цифровой экономики, оптимизации национальной информационно-коммуникационной инфраструктуры и оказываемых услуг, межведомственному информационному взаимодействию, обеспечению доступности образования, повышению качества медицинского обслуживания населения и т. д. Данные позиции усилило исполнение Декрета Президента Республики Беларусь от 21.12.2017 № 8 «О развитии цифровой экономики».

В то же время государственная власть наряду с обеспечением широкого доступа населения к открытым информационным услугам обеспокоена вопросами их безопасного использования, ибо глобальная сеть способна не только дать обществу огромные возможности, но и подвергнуть потенциальным опасностям. Вопросы сохранения баланса между конституционным правом доступа к информации и защитой национальной безопасности волнуют все страны. Так, страны ЕС, несмотря на стремление минимизировать участие государства в регулировании доступа к информации, замечены в принятии более жестких законов (Германия) по ее контролю в сети в рамках противодействия террористической деятельности. Утверждены совместные действия государств (Великобритания и Франция) по выявлению и удалению опасного контента, который квалифицируется как террористический, радикальный или ненавистнический. Блокирование подобного информационного ресурса осуществляется в рамках программ снижения негативного воздействия на подрастающее поколение и защиты авторских прав. В Китае, как и в Беларуси, фильтрация контента осуществляется программными и аппаратными средствами, вместо запрещенных ресурсов создаются локальные аналоги (Байдупедия как аналог Википедии, Байнет (белорусская сеть интернета)).

В Республике Беларусь в развитие положений Конституции Концепция национальной безопасности определяет жизненно важные интересы и факторы, а также приоритетные направления безопасности государства в информационной сфере. В научном мире пока не сложилось единого подхода к определению понятия информационной безопасности. Обзор научных публикаций (работы Г. В. Емельянова, С. А. Клейменова, И. К. Корнеева, В. Ф. Прокофьева, Е. А. Степанова, В. Ф. Халипова, В. П. Шемякина, Ю. В. Яковца, В. И. Ярочкина и др.) свидетельствует, что исследования фокусируются преимущественно на трех системных направлениях: технократическом, политико-идеологическом и технологическом.

Технократическое направление обеспечивает безопасность государства в информационной сфере путем защиты самой информации и информационных (телекоммуникационных) систем с учетом использования передовых достижений ИТ-сферы. Поддерживаются

такие системные направления, как безопасность информации, государственные секреты, сертификация, средства технической защиты и т. д.

Политико-идеологическое направление регулирует медиарынок, ведет разработку концепций и доктрин, содержащих механизмы влияния информации на массовое сознание и защиты от его психологического воздействия, поддерживает свободный доступ к информации, системы защиты тайны личной жизни и прав интеллектуальной собственности, оказывает информационное воздействие посредством ведения информационных кампаний (войн, операций), информационно-психологического противоборства, обеспечивает информационно-психологическую безопасность, формирует рейтинг страны за рубежом, общественное мнение граждан и т. д.

Технологическое направление предполагает регулирование информационной политики путем рационального использования управленческих процессов и технологий за счет оптимизации систем поиска, сбора, анализа, структурирования и представления информации. При этом чаще всего обеспечивающей системой выступает информационно-аналитический центр, который в своей деятельности оперируют такими понятиями, как информатизация, информационно-аналитическое обеспечение лиц, принимающих решения, система поддержки принимаемых решений и др.

Данные направления включают комплекс мер информационной безопасности и способствуют достижению единой цели – защита политических, экономических и иных национальных интересов. Информационная политика способствует контролю вопросов распространения недостоверной информации, использования зарубежных информационных технологий, системного и программного обеспечения, созданию информационного потенциала для политического противостояния на современные вызовы и угрозы.

С повышением уровня информационной конфронтации возрастает напряженность в глобальном пространстве, необходимость в разработке механизмов быстрого реагирования (как оборонительного, так и наступательного характера). Конфликтность в международной системе отражается в глобальном

информационном пространстве. Актуализация таких проблем, как информационный терроризм (кибератаки вируса Stuxnet), информационная преступность, появление новых форм международных и внутригосударственных конфликтов («Twitter-революция»), ставит вопрос укрепления суверенитета государства уже не только в реальном, но и в глобальном пространстве, что переносит вопросы политического реагирования в информационное поле интернета.

#### Список использованных источников

1. Масуда, Ё. Информационное общество как постиндустриальное общество / Ё. Масуда. – М.: АСТ, 1983. – 452 с.
2. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki. – Дата доступа: 20.03.2023.
3. Анохин, М. Г. Информационно-коммуникационные технологии в политике / М. Г. Анохин, М. Ю. Павлютенкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Политология. – М., 1999.
4. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс; пер. с англ. Б. Э. Верпаховского, А. Н. Субочева, Д. А. Тищенко. – М.: ГУ ВШЭ, 2000.
5. Най, Дж. Гибкая сила. Как добиться успеха в мировой политике / Дж. Най. – М.: Тренд, 2006. – 397 с.
6. Най, Дж. Будущее власти. Как стратегия умной силы меняет XXI век / Дж. Най; пер. с англ. В. Р. Верченко. – М.: Изд-во «АСТ», 2014. – 444 с.
7. General Assembly, Group of Governmental Experts on Developments in the Field of Information and Telecommunications in the Context of International Security, UN document A/65/201, 30 July 2010 [Electronic resource]. – Mode of access: meetings.unoda.org/gge-ict/group. – Date of access: 02.03.2023.
8. Баранов, Н. Информационное общество и мировая политика [Электронный ресурс] / Н. Баранов. – Режим доступа: https://www.nicbar.ru/politology. – Дата доступа: 24.03.2023.
9. Манойло, А. В. Государственная информационная политика в особых условиях: монография / А. В. Манойло. – М.: МИФИ, 2003. – 388 с.
10. Lin, C. A. Communication Technology and Social Change: Theory and Implications / C. A. Lin, D. J. Atkin // Routledge Communication Series. – Nov. 17, 2006.
11. Тараканова, Т. С. Политико-коммуникативные технологии в интернет-пространстве [Электронный ресурс] / Т. С. Тараканова. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru. – Дата доступа: 15.03.2023.
12. Рейтинги стран и регионов: указатель сравнительных исследований стран и регионов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gtmarket.ru/ratings/e-government-development. – Дата доступа: 04.03.2023.

#### Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования политической коммуникации в цифровой среде. Рассматриваются основные признаки современного информационного пространства, его влияние на политический процесс. Анализируются возможные угрозы и риски распространения информации в условиях появления новых форм международных и внутригосударственных конфликтов. Обосновывается значение и роль современных информационных технологий в расстановке политических сил на мировой арене. Рассматривается место и механизмы участия Беларуси в мировом политическом процессе.

#### Abstract

The article is devoted to the problem of the formation of political communication in the digital environment. The main features of the modern information space, its influence on the political process are considered. The possible threats and risks of information dissemination in the context of the emergence of new forms of international and intra-state conflicts are analyzed. The importance and role of modern information technologies in the alignment of political forces on the world stage is substantiated. The place and mechanisms of Belarus' participation in the global political process are considered.

# Феномен идентичности: процедура самоидентификации и ее социокультурная детерминация

**К. В. Севастов,**

магистр искусствоведения,

Республиканский институт высшей школы

*Феномен идентичности является проблемным полем на всех этапах развития философской мысли: от начала сократической традиции с концепцией самопознания, а также последующего развертывания этой концепции в философии эпикуреизма и стоицизма к философии средневековья со свойственным ей жанром исповедальной литературы, которая, в свою очередь, становится предтечей дальнейших философских течений и изысканий, не теряющих актуальности и сегодня. Так, например, ярким представителем современной философии феноменологического направления с опорой на католическое богословие является Ж.-Л. Марион.*

Философия эпохи Возрождения характеризуется особым интересом к человеческой личности, так как рассматривает человека уже в отрыве от католической религиозности. Ярким представителем того времени по праву считается М. Монтень. В философии Нового времени проблема не теряет своей актуальности и рассматривается с точки зрения рационалистической философии (Р. Декарт) и философии эмпиризма (Д. Юм). Немецкая классическая философия формирует идеи, которые все более подходят под современное прочтение концепта личности: опираясь на формулировки И. Канта и Г. Гегеля, можно проследить заимствование современной проблематизацией идентичности некоторых идей.

В свою очередь философия XIX – XX вв. становится своего рода плацдармом для исследований концепций личностного самоопределения, что отражается в различных направлениях:

- иррационализм: А. Шопенгауэром провозглашается познание мира без участия разума;
- экзистенциализм: Ф. Ницше постулирует принцип того, что само существование человека предвдвряет его сущность, которую он впоследствии обретает. Важно отметить, что концепция сверхчеловека коррелирует с концепцией постчеловека, что отражено в исследованиях философа Т. Г. Румянцевой;
- феноменология, в контексте которой Э. Гуссерль предлагает обращение к первоначальному опыту, а именно к трансцендентальному, априорному Я;
- герменевтика, внутри которой подход к Я-концепции характеризуется П. Рикёром неразрывно с опорой на контекстуальность и объективность.

Проблема самоидентификации глубоко рассматривается в работах таких советских ученых, как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев.

Идентификационные механизмы также исследованы белорусским философом Н. Н. Беспамятных – он рассматривает их с точки зрения формирования этнонациональной идентичности.

Процессы персональной идентификации и концепции персональной идентичности активно исследуются в рамках психолингвистики и нейролингвистики без отрыва от философских обоснований такими современными учеными, как Д. Иглмен и Т. В. Черниговская.

М. А. Можейко, описывая понятие кризиса идентификации, акцентирует внимание на аксиологическом ацентризме современной культуры и приходит к заключению, что своего рода поиск идентификационной принадлежности и есть одно из основных направлений к преодолению кризиса идентификации и определяет этот этап как эволюционный в современной философии.

Так, феномен идентичности с точки зрения различных философских и научных представлений имеет дифференциальную как понятийную, так и хронологическую детерминацию. Углубляясь в морфологию

понятия, важно обратить внимание на то, что корневое составляющее несет в себе не что иное, как сравнение: быть идентичным – значит быть похожим, а то и вовсе таким же, как кто-нибудь другой.

В случае же с персональной идентичностью (или личностной идентичностью, или самоидентификацией – в этом контексте понятия синонимичны) вопрос состоит абсолютно в другом, потому как не существует одинаковых идентичностей; своего рода идентичные идентичности не только невероятны, они попросту невозможны внутри реальности.

Так, в данном контексте субъект, обладающий идентичностью, наделен тем, что само по себе не может быть идентично чему-либо, но может быть идентично лишь самому себе.

На протяжении формирования и развития философской мысли идентификационная составляющая индивида всегда вызывала большой интерес, но так и не обрела финализацию в рассуждениях о своей собственной бесспорности и унификации, потому как истинность и естество могут быть определены лишь в сравнении, а в случае с идентичностью сравнение – не инструмент, потому как нельзя сравнить что-либо с самим собой, но можно идентифицировать.

Тем не менее феномен идентичности рассматривается и описывается в различных дисциплинарных контекстах, что позволяет провести общую черту, а также проследить, как именно менялось представление о феномене и о его формировании.

Перед тем как рассуждать о сущности феномена идентичности, важно определить дифференциацию таких близких на первый взгляд понятий, как идентификация и идентичность. И, забегая вперед, следует отметить, что начать нужно именно с идентификации.

Так, философский энциклопедический словарь предлагает следующее определение понятию «идентификация»: «...процесс эмоционального и иного самоотождествления индивида с другим человеком, группой, образцом <...> термин приобрел более широкое значение, обозначая, с одной стороны, имитацию, подражательное поведение, а с другой – особенно в исследованиях личности – эмоциональное слияние с объектом» [1, с. 199].

Также существует определение, что идентификацией «является промежуточное звено между актом различения и опознанием; состоит в сличении двух объектов или в сличении воспринимаемого объекта с эталоном, записанным в памяти, и установлении их тождества или различия» [2, с. 168].

Равно как под идентификацией подразумевается «признание сходства между какими-либо событиями, объектами или людьми <...>; отнесение индивидов к тому или иному классу в соответствии с определенными характеристиками <...>; процесс, посредством которого индивид приписывает себе, сознательно или неосознаваемо, характеристики другого человека или

группы <...>; процесс распознавания, опознания каких-либо объектов <...>; процесс, посредством которого ребенок моделирует свое поведение в соответствии с поведением одного из родителей того же самого пола, стараясь стать на него похожим, чтобы освободиться от собственной тревоги и ослабить внутренние конфликты» [3, с. 146].

Проанализировав представленные определения понятия идентификации, можно сделать вывод о том, что под идентификацией предполагается именно процесс или действие, которое по логике вещей должно привести к определенному результату. И в данном случае результатом этого процесса является не что иное, как идентичность.

Так, идентичность предстает в виде «осознания тождественности (постоянства) своего Я во всех существенных чертах в различные периоды жизни. <...> формирование зрелой идентичности происходит тогда, когда индивидом отвергаются различные ранние, более примитивные идентификации и влияния» [3, с. 147].

Обретение личностью своей идентификации – процесс самонаделения личности совокупностью различных типов идентичностей – своего рода субидентичностей, которые впоследствии составят так называемый типологический каркас личностного самоопределения, который, безусловно, нестатичен и контекстуален, но тем не менее составляет ту самую тождественность личности идентичности. И в данном случае будет немаловажным отметить типы идентичностей, которые определяют, с одной стороны, контекстуальность самого феномена, а с другой – достаточно широкую вариативность возможных детализаций.

Так, можно выделить следующие типы идентичностей:

- *этническая* – субъект идентифицирует себя с определенным народом или этнической группой (например, славяне, прибалты, фризы, скандинавы, коренные народы и др.);
- *географическая (региональная)* – субъект соотносит себя с определенным географическим или региональным местом положения (например, европейцы, африканцы, островитяне, южане и др.).

Важно отметить, что этническая и географическая (региональная) идентичности могут пересекаться или вовсе объединяться, как, например, в случае с сицилийцами, которые одновременно определяются как этническая группа, живущая на острове Сицилия как части Италии, и как группа, живущая в пределах одной локации – острова Сицилия; или как в достаточно парадоксальном (но все же более понятном) случае индейцев, когда под индейцами подразумеваются все коренные народы Америки как части света, включающей континенты Северной и Южной Америки, в то же время коренными американцами себя идентифицируют лишь индейцы территории США;



- *социальная* – субъект включает себя в определенную социальную группу (например, по общим интересам, мировоззрению, общественным проблемам и др.);

- *культурная* – субъект связывает себя с определенной культурой (например, по культурным ценностям, по культурным различиям, по культурному взаимодействию и др.). Культурная идентификация может как объединять субъектов внутри культурной общности, так и разобщать их;

- *религиозная* – субъект причисляет себя к определенной религии (например, христианин, мусульманин, буддист и др.). Принадлежность к определенной религии может дифференцировать и конкретизировать религиозную идентичность, например, конфессионально – православный, католик, протестант и др.; по направлениям – суннит, шиит и др.; по школам – тхеравада, махаяна, ваджраяна и др. Примечательна идентичность в контексте иудаизма, когда иудей – не только религиозная, но и одновременно этническая идентичность субъекта (этнорелигиозная);

- *политическая* – субъект ориентирует себя в идейно-политическом комплексе (например, демократ, республиканец, коммунист, либерал, аполитичный и др.);

- *профессиональная* – субъект определяет себя в конкретную группу по профессиональному признаку (например, преподаватель, музыкант, юрист, ученый и др.).

Это далеко не полный перечень. Помимо описанных, существует также возрастная, гендерная, классовая, расовая, национальная, субкультурная, межкультурная идентичность и др.

Уместно обратить внимание на то, что различные типы идентичностей не образуют своего рода градацию и не ограничивают идентификационную направленность субъекта: они могут наличествовать в большинстве и одновременно; их может быть одна или две, но они со временем могут изменяться, замещаться, заменяться или вовсе отвергаться; в какой-то период жизни и ввиду определенных обстоятельств их может не существовать вовсе.

Над всеми ними в классическом понимании концепта идентичности превалирует именно личностная идентичность субъекта, потому как, во-первых, исходя из предложенного определения, примитивные идентичности субъектом отвергаются (в данном случае под примитивными следует понимать своего рода типы идентичностей – контекстуальные и (или) приобретаемые и (или) заново сформированные); во-вторых, субъект не в состоянии отказаться от окончательно сформированной идентичности (когда достигается та самая тождественность личности идентичности), от своего Я, потому что это ставит под сомнение само существование субъекта.

Процесс формирования идентичности ресурсозатратный с точки зрения участия в нем огромного количества культурных и социальных факторов, а также

жизненных обстоятельств. Тем не менее это апогей всего экзистенциального пути субъекта.

Следует уточнить, что человек – сложноорганизованное существо, которое представляет определенную проблемность даже для анализа самого себя, но он «способен к радикальным трансформациям, которые могут распространяться даже на такие экзистенциальные сферы, как сущностная идентификация» [4, с. 84].

Так, каждый субъект в определенные моменты жизни задается вопросом, кто же он на самом деле. Но перед тем, как найти ответ на вопрос об идентичности, субъекту необходимо ответить на другой вопрос: «Я – как кто? Я – какой?». Другими словами, пройти определенную стадию сравнения и, как описывалось выше, пройти предшествующий процессуальный этап (идентификации) перед этапом результативным (идентичности).

Важно отметить, что оба этапа могут чередоваться, но не взаимозаменять свою функциональность. Данное чередование обусловлено лишь формированием своего рода субидентичностей, которые могут обрести и актуализировать свою значимость для субъекта в любой момент жизни.

Так, первоначально идентификация несет в себе функцию различения самого субъекта с окружающими объектами для сравнения, которые на разных этапах жизни занимают важное место в жизни индивида: у ребенка это может быть один из родителей; у подростка – кто-либо для подражания или кто-либо в статусе идеала; у взрослого – спектр сравнения широк и с течением жизни может быть даже абстрактным, т. е. сравнению подлежит несуществующий объект, например, кто-либо, кем субъект не стал и (или) не станет вовсе.

Достаточно общим, но в то же время точным является определение того, что развитие личности существует циклично и происходит постепенно. Так, Э. Эриксон определяет становление личности только поэтапно и на протяжении всей жизни. Ученый привел немало рассуждений, посвященных идентичности и идентификации. Он указал на то, что понятие идентичности укоренилось, исходя из протеста, т. е. в тот момент, когда ее стабильность и нерушимость пошатнулись [5]. Здесь важно уточнить, что своего рода стабильность может меняться по причине смены актуальности среди субидентичностей или их совокупностей, проще говоря – смены жизненного ориентира субъекта.

Более того, формирование идентичности «является основополагающей категорией “обретения своего актуального бытия”, поскольку идентификация человека самореализуется в процессе “постоянного возобновления выбора”, то есть процесс самоидентификации – это поиск диалога. Вместе с тем процесс реализации социальной жизни индивида всегда сопряжен с поиском своей референтной группы, когда

его индивидуальное “я” встраивается в социальное “мы”» [6, с. 754]. Из сказанного следует, что самоцель формирования идентичности заключена в постоянном идентификационном компаративе.

Тем не менее в целом предполагается, что на определение индивида в мире как самого себя имеют влияние те же установки, которые интерферируют на его самосознание в целом. То есть самоидентификация является частью самосознания: человек, не анализирующий самого себя, не способен к кризису идентичности [7]. Здесь под кризисом следует понимать не общие социальные, культурные или философские проблематизированные кризисные состояния. В данном случае кризис – своего рода переходный этап внутри постоянного процесса личностного самоопределения.

Таким образом, формирование идентичности – сложный индивидуализированный, хоть и зависящий от сторонних обстоятельств, процесс. Он цикличен и происходит на всех этапах жизненного пути субъекта.

#### Список использованных источников

1. Идентификация // Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 199.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК: ОЛМА-Пресс, 2002. – 633 с.
3. Свенцицкий, А. Л. Краткий психологический словарь / А. Л. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2014. – 512 с.
4. Макаренко, И. М. Беларусь в контексте культуры пост-постмодерна: актуализация традиционных ценностей / И. М. Макаренко // Искусство и культура. – 2014. – № 2. – С. 84–88.
5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. А. В. Толстых. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
6. Привалова, В. М. Самоидентификация в культуре. Эмпирическое исследование / В. М. Привалова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2015. – Т. 17, № 1. – С. 747–754.
7. Тарновский, К. Ю. Особенности самоидентификации личности в обществе постмодерна / К. Ю. Тарновский // Ценности и смыслы. – 2016. – № 3. – С. 101–111.

#### Аннотация

В статье анализируется феномен идентичности и процесс его формирования, основанный на первоначальном внутрисубъективном этапе различения. Описывается типологизация идентификационных составляющих, основанная на концепции совокупности субидентичностей личности индивида. Предлагается идея о цикличности процесса субъективной идентификации.

#### Abstract

The article analyzes the phenomenon of identity, as well as the process of its formation, based on the initial intra-subjective stage of distinction. The typologization of identification components is described, based on the concept of the totality of subidentities of the individual's personality. The idea of the cyclic nature of the process of subjective identification is proposed.

### ГУО «Республиканский институт высшей школы» Редакционно-издательский центр предлагает



**Е. А. Малашенко**

#### АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК = ENGLISH

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальностям «Экономическая информатика», «Экономическая кибернетика»*

В учебном пособии представлены тексты, задания и упражнения для развития лексических навыков, имеющих профессиональную значимость для специалистов, использующих информационные технологии в экономической, управленческой, инвестиционной деятельности и бизнес-анализе, проектировании экономических информационных систем и т. д. Содержатся материалы для развития академической письменной речи с целью подготовки студентов к написанию научной или иной работы по специальности на иностранном языке, выступлению на конференции.

Предназначено студентам 1–2-го курсов неязыковых специальностей высших учебных заведений, а также всем, кто интересуется данной тематикой.

ISBN 978-985-586-663-4

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте [www.nihe.bsu.by](http://www.nihe.bsu.by).  
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

# Основные тенденции военного насилия в контексте военной сферы национальной безопасности

**В. А. Ксенофонов,**

кандидат философских наук, доцент,  
Военная академия Республики Беларусь

*Геополитические трансформации на рубеже XX–XXI вв., экономическая асимметрия в развитии государств планеты, порождаемые ей кризисы, разрушение биполярной модели мироустройства и изменение статуса многих стран привели мир не только к накалу всеобщей социальной напряженности и росту многочисленных противоречий между государствами и их коалициями, но и к нарастанию межцивилизационного и межгосударственного противоборства. Решение проблем национальной безопасности, опираясь на прежние подходы, представляется неэффективным.*

Анализ исторического процесса человечества свидетельствует о том, что военные конфликты различных масштабов сопровождали социум на протяжении всей изученной человеком истории. Можно выявить следующую закономерность: по мере «взросления» и развития общества количество военных конфликтов только возрастает.

Под военным насилием понимается крайняя форма политического воздействия на реального или потенциального противника с целью создания условий для реализации и защиты жизненно важных интересов личности, общества и государства путем применения или демонстрации военной силы. Военная сфера национальной безопасности – важнейший элемент национальной безопасности, обеспечивающий состояние защищенности национальных интересов Республики Беларусь от внутренних и внешних военных угроз, гарантирующий ее устойчивое развитие. Это сфера социальной активности субъектов системы национальной безопасности, обеспечивающих защиту национальных интересов Беларуси от реальных (перспективных) угроз в условиях военно-силового противоборства. Данное понятие связано с категориями «военная политика», «военно-политическая деятельность», «оборонная сфера» и др. [1].

Военная сфера национальной безопасности имеет собственную структуру, особенности, закономерности и принципы функционирования. Она развивается вместе с обществом и его системой национальной безопасности исходя из диалектики войны и системы безопасности социума. Учитывая сложную и противоречивую связь между военным насилием и военной сферой национальной безопасности, полагаем, что именно социальная диалектика содержит необходимый исследовательский потенциал и позволит нам разобраться в хитросплетениях этих феноменов.

История свидетельствует, что война – явление вечное. А. Е. Снесарев в труде «Философия войны» заключает, что «война исторически велась непрерывно или, говоря иначе, *война подлежит закону непрерывности* (курсив мой. – В. К.)» [2, с. 152]. В текущем столетии мир не жил без военного насилия ни одного дня.

Войны в зависимости от их характера могли способствовать прогрессивному развитию человечества или препятствовать таковому. Разделяем тезис генерал-майора А. И. Владимирова, что военные конфликты сформировали историю и современное бытие человечества [3, с. 86].

Военное дело возникло вместе с появлением человечества в интересах обеспечения его безопасности. Центральный вопрос военно-философской мысли во все времена – определение сущностного содержания войны, ее причин, связей с политикой, способов ведения, тенденций развития и избегания войны. Это

обусловлено «борьбой» двух противоположностей как состояний общества: война и мир (состояние социальной безопасности). Для того чтобы среди двух противоположностей взяла верх желаемая вторая – мир, важно либо устранить первую (войну), либо окончательно ее ликвидировать из человеческой истории. Поскольку полное исключение из социального бытия противоречий невозможно, а они, в свою очередь, часто разрешаются военным насилием, то рациональное поведение социального субъекта заключается в научном осмыслении военного насилия (войны) и путей защиты от него как невоенными, так и военными средствами.

При анализе войны мы опираемся на теорию К. Клаузевица. Без сомнения, война – это политический акт, направленный на достижение определенной цели. Вероятно, мы в определенной мере догматизировали его наследие в контексте политических отношений. «Война – это акт насилия, *имеющий целью заставить противника выполнить нашу волю* (курсив мой. – В. К.)» [4, с. 35], – таково одно из его определений войны. Западные стратеги при определении войны чаще всего базируются на данном методологическом подходе. Война – это управление противником. В случае его несговорчивости и неуступчивости применяется крайний аргумент – военная сила.

Современная война из классической или традиционной парадигмы, в которой сущностными признаками ее (войны) выступают политика и вооруженное насилие, трансформировалась в неклассическую, когда военная сила может и не применяться, а политические цели будут достигнуты силовыми невоенными средствами. Сегодня даже специалисту сложно ориентироваться в многоликости и многосферности войны, а тем более в ее типах: классическая (неклассическая), новая, традиционная (нетрадиционная), экономическая, финансовая, информационная, юридическая, асимметричная, бандитская, поведенческая, когнитивная, смысловая, идеологическая, концентриальная, ментальная, кибер-война и др.

Это, с одной стороны, говорит нам о сложности системного осмысления феномена войны, а с другой – о том, что мы не до конца познали ее сущностное содержание. Война по-прежнему остается не только «хамелеоном» (К. Клаузевиц), но и своеобразной загадкой, как и сам человек, который ее ведет. Видимо, назрела необходимость уточнить (расширить) силовой инструментарий войны. Это позволит уйти от множества понятий, подменяющих и уводящих от сути самой войны.

Сущность войны остается неизменной – это политика, трансформируется ее форма и содержание. Речь идет об исследовании невоенных, но силовых средств ведения войны. Основные общие черты современных военных конфликтов системно отражены в Военной доктрине Союзного государства [5, ст. 9].

Подчеркнем, что существенно усиливается информационное противоборство в военном конфликте. Изданы научные труды, способствующие пониманию военных конфликтов. Это работы известных экспертов А. А. Бартоша, А. И. Владимировой, А. Г. Дугиной, А. А. Кокошина, Л. С. Мальцева, А. В. Манойло, И. Н. Панарина, А. И. Подберезкина, И. М. Попова, М. М. Хамзатова и др.

Идея управления противником с использованием механизмов дипломатической, политической, финансово-экономической, культурно-мировоззренческой и военной сфер получила развитие в активно используемой западной коалицией против своих конкурентов теории и практики гибридного насилия (войны) и ментального противоборства (ментальной войны). Среди целого комплекса закономерных тенденций современного военного насилия правомерно, на наш взгляд, выделить две основные:

- гибридизация или комбинирование военного насилия с использованием различного инструментария силового принуждения и подавления;
- усиление ментальной составляющей воздействия на противника.

Рассмотрим указанные тенденции.

Важнейшей чертой современности является то, что мир как состояние общества в «чистом» виде уже не существует и становится, как и война, «гибридным», поэтому корректно употреблять термин «мировые отношения». Дж. Оруэлл в романе «1984» отметил: «Война – это мир». В этом, на первый взгляд, иррациональном утверждении содержатся реалии сегодняшнего социального бытия. Современная война начинается незаметно и приобретает такие скрытые формы, что осознать факт ее начала проблематично.

Сегодня война – это расширенное противоборство, которое может осуществляться «без выстрелов». Если нет прямой военной агрессии, то это не означает, что геополитический противник отказался от своих целей и не ведет комбинированное или системное воздействие на избранную страну-жертву. Иными словами, в противоборстве изменились средства (инструмент) насилия на объект воздействия (страна-жертва). Мы привыкли к традиционным средствам ведения военного насилия – военная техника и вооружение, а сегодня средствами насилия, кроме понятных всем, выступают дипломатия, национальные ценности, информация, культура, искусство, наука, история, язык, образование, спорт, финансы, торговля и др. Правомерно говорить о войне идентичностей и цивилизационном насилии.

Разработка теории и активное использование в военно-политической практике гибридной и ментальной войн (управления противником) западными стратегами обусловлены комплексом факторов:

- экономическими (менее затратные в сравнении с непосредственным применением военной силы);

- международно-правовыми (сложность идентификации агрессора и невозможность привлечения его к ответственности);

- международно-политическими (уход непосредственного агрессора «в тень» с сохранением своего международного имиджа, но включением в насилие других «игроков» и реализацию прокси-войны);

- демографическими и внутривнутриполитическими (сохранение своих военнослужащих и населения страны, политической поддержки власти собственным обществом);

- духовно-интеллектуальными и военно-научными (выработка и апробация новых теоретических концепций в управлении, снижении потенциала противника, его подчинении и «обезглавливании»);

- психологическими и эгоистическими интересами (уверенность в невозможности противника поменять статусные роли в управлении (доминировании), а также в нерегулируемом использовании его природных и материальных ресурсов) и др.

Главный мотив разработчиков указанных технологий в том, что нужно сберечь себя и нанести максимальный урон противнику. Моральных ограничений не существует. Можно сказать, что это процветание одних за счет других.

Важно помнить, что война – это путь обмана (К. Клаузевиц). Война – это интеллектуальное противоборство, где одна противоположность стремится силой разума переиграть и овладеть другой. Поэтому важнейшее измерение современного военного насилия – это не грубая военная сила, а многоходовая высокоинтеллектуальная операция по демонтажу (хаотизации) противоположной стороны и ее подчинению своей воле с использованием широкого комплекса средств (невоенных и военных). Проблема решается однозначно: кто кого из двух сторон (противоположностей) передумает и переиграет, т. е. ликвидирует.

Важный вывод заключается в том, что кроме военной организации государства – основного средства военной политики, облик и оснащение которой отвечает вызовам и угрозам современного и перспективного насилия, к современной войне должна быть готова вся социальная система (государство). У любого миролюбивого государства важнейшей задачей является недопущение войны. Закономерно, что в республике 2023 год объявлен «Годом мира и созидания». Подчеркнем, что акцент в недопущении войны должен быть сделан на аналитику и интеллект, систему стратегического сдерживания агрессивных намерений потенциального противника. Данный тезис не отменяет наличия необходимой и достаточной военной силы для своевременного реагирования на возможную агрессию.

В современном военном насилии радикально возрастает роль науки и системы образования. Зако-

номерность проста: не можешь думать и адекватно действовать в сложной и противоречивой ситуации – значит не в состоянии обеспечить личную и социальную (национальную) безопасность.

Весомую методологическую базу для анализа военных конфликтов осуществил член-корреспондент Академии военных наук Российской Федерации А. А. Бартош, разработавший теорию гибридной войны [6; 7]. Он выделяет девять законов гибридной войны:

1. Использование продажных местных элит в качестве важного инструмента ослабления и развала государства.

2. Формирование «серой зоны» как театра гибридной войны.

3. Отрицание факта ведения гибридной войны.

4. Многосферное сдерживание.

5. Скрытность применения против противника комплекса гибридных угроз.

6. Всеобъемлющий охват территории государства при проведении операций гибридной войны.

7. Опережающее отражение при разработке стратегии гибридной войны.

8. Приоритетность операций по оказанию когнитивного разрушительного воздействия на сознание и психику людей.

9. Специфичность развития военной техносферы.

Эти законы отражают специфику феномена гибридной войны, «стратегия которой строится на способности противника синхронизировать по месту, времени, видам и интенсивности использование рукотворных гибридных угроз против уязвимостей государства-жертвы на всей его территории» [7, с. 11].

К основным принципам гибридной войны относятся:

1. Полнота учета факторов, обуславливающих возможности противника.

2. Обеспечение непрерывного взаимодействия.

3. Непрерывность взаимного информирования об обстановке.

4. Непрерывный контроль за выполнением задач на исполнительском уровне.

5. Устойчивое, гибкое и непрерывное управление операциями.

6. Единство взглядов на замысел, цель и задачи гибридной войны в целом и отдельных операций. Единоначалие.

7. Ведение непрерывной разведки противника и оперативное доведение ее результатов до заинтересованных сил и средств.

8. Упреждение противника в действиях.

9. Прогнозирование развития обстановки и гибкая адаптация собственных действий к ее изменению.

Знание и применение законов и принципов гибридной войны в военно-политической деятельности могут послужить важными «опорными точками» при разработке вопросов теории и практики «высшей

стратегии» [7, с. 14], призванной обеспечить мирное и стабильное развитие нашего государства.

Важным элементом прогнозирования в рамках функционирования военной сферы национальной безопасности является определение перспективных моделей военных конфликтов. Обратим внимание на модель военного конфликта будущего, разработанную военным ученым А. В. Смоловым, состоящую из восьми этапов [8]:

1) подготовка благоприятных условий для начала агрессии;

2) введение в заблуждение и дезинформация политических лидеров и населения государства, подвергающегося агрессии, использование информационных методов противоборства;

3) запугивание и подкуп высокопоставленных чиновников из администрации, армии, во многом определяющих политику государства, а также олигархической верхушки;

4) дестабилизация социальной обстановки в стране с активизацией подрывной (диверсионной) деятельности, формирование вооруженных структур из радикально настроенной части населения;

5) установление изоляции для ограничения помощи извне, обращение сформированной оппозиции к руководству противостоящего государства якобы для стабилизации обстановки, ввод контингента миротворческих сил, широкое применение частных военных компаний и сил специальных операций во взаимодействии с отрядами вооруженной оппозиции;

6) начало военных действий мобильными группировками экспедиционных сил с нанесением точечных ударов по ключевым (критически важным) объектам;

7) полномасштабное (или ограниченное) вторжение с применением вооруженных сил;

8) ликвидация оставшихся пунктов сопротивления, установления новой, лояльной к противостоящему государству власти.

Как отмечает разработчик, «применение “гибридных” методов противоборства ведет к размыванию границ этапов. Отсутствует четко обозначенный начальный этап. Некоторых последующих этапов может вообще не быть или они будут другими. Размыта граница, определяющая момент прекращения конфликта» [8, с. 83]. Разделяем вывод эксперта, что военный конфликт будущего «будет представлять собой комбинацию с использованием силы оружия или без него (в разноплановом сочетании одного с другим) с единственной целью – заставить противника подчиниться той стороне, которая считает себя сильной» [8, с. 86]. Таким образом, мы получаем еще один тип военного конфликта и новый термин «комбинационная война», а проблемное поле войны множится.

Закономерной тенденцией военного насилия является существенное усиление ментального противо-

борства. Авторская позиция заключается в том, что ментальная агрессия (война) – это высокоинтеллектуальный философско-мировоззренческий конфликт, в котором сознание индивида или социального образования является предметом замены или духовной оккупации. Другими словами, ментальная война – это форма неклассической войны, в которой главной «мишенью» является цивилизационная, духовно-мировоззренческая составляющая страны-жертвы. В межгосударственном противоборстве сегодня осуществляется и ментальный геноцид, о котором пишет ученый А. М. Ильницкий [9].

Ментальная война имеет собственную систему законов, отличных от классической войны [10]. Подчеркнем, что закон определяющей роли геополитических целей страны-агрессора и закон определяющей роли соотношения ментальных сил противостоящих сторон решающим образом влияют на главные показатели ментальной войны.

К принципам ведения ментальной войны по отношению к государству-жертве мы относим следующие:

- ведется постоянно;
- явно и тайно;
- информационно-агрессивно;
- системно (по всем компонентам ментального потенциала);
- индивидуально и массово;
- высокоинтеллектуально и технологично;
- воздействуя на разум и волю;
- нарушая способность и критичность мышления;
- разрушая интеллектуальные силы личности и социума;
- на внешнем контуре и внутри страны;
- разрушая и подменяя национальное историческое сознание;
- изменяя базовые духовно-нравственные ценности и традиции;
- до полной оккупации ментального поля (пространства) личности, общества и государства.

Только высокоинтеллектуальный, нравственно здоровый социум способен адекватно противостоять различным ментально-политическим вирусам и различным операциям ментальной войны, а значит, системно обеспечить в ментальном отношении национальную безопасность государства. В целях обеспечения ментальной безопасности страны важно комплексно обособить и сформировать необходимые силы и средства для успешного ведения ментальной войны. По нашему мнению, ментальная война ведется по следующим основным направлениям: цивилизационное, философско-методологическое, научное, геополитическое, политическое и идеологическое, экономическое, технологическое и техническое, образовательное, историческое, культурное.

Исходя из анализа современного межгосударственного противоборства и выделенных двух основных

направлений, просматривается закономерная тенденция широкого использования невоенных мер в военном противоборстве для достижения политических целей войны. Соответственно, противостоять таким средствам насилия можно лишь с помощью невоенных средств с более высокими количественно-качественными показателями, способными «переиграть» и заблокировать противоположную сторону. Это касается не только оружия, техники и технологий, но и качества человеческого потенциала. Четко просматривается «борьба» между двумя противоположностями: со стороны государства – инициатора агрессии (коалиции государств) и государства, избранного в качестве цели нападения. Проблема использования невоенных мер в интересах обеспечения военной безопасности становится приоритетной.

Разделяем подход ученых Л. А. Прудникова и А. В. Кузьменко, что «невоенные меры нейтрализации угроз военной безопасности – это совокупность согласованных и взаимосвязанных по целям, задачам, месту и времени мероприятий и действий, проводимых органами государственной власти, общественными институтами и организациями для создания условий по недопущению их перерастания в военные конфликты» [11, с. 8].

Заслуживает внимания разработанная указанными авторами классификация невоенных мер и средств нейтрализации военных угроз государству. К невоенным относятся политические, дипломатические, экономические, информационные, социальные, правовые меры. Причем каждое направление мер содержит комплекс невоенных средств (ресурсов) [11, с. 9].

Анализируемое исследование свидетельствует о высокой приоритетности невоенных мер в политическом механизме предотвращения и нейтрализации военных угроз. Среди самых значимых мер нейтрализации угроз военной безопасности выделены информационные и политические, затем расположены дипломатические и экономические. За ними следуют социальные и правовые, имеющие примерно одинаковую эффективность для нейтрализации угроз военной безопасности [11, с. 11]. Существенным результатом проведенного исследования российскими военными аналитиками является системная модель политического механизма нейтрализации военных угроз невоенными мерами и методика его выбора.

Уяснение тенденций и законов ведения современной войны будет способствовать ее выявлению и рациональным управленческим решениям в военной сфере национальной безопасности на ранней стадии зарождения военного конфликта. В этой связи, кроме понимания смены парадигмы военного конфликта, важнейшее условие обеспечения военной безопасности страны – непрерывное прогнозирование возможностей его эскалации и развязывания как

элемент управленческой культуры [12]. Государственные и военные деятели России разработали современную «лестницу эскалации», которая не имеет законченного характера и включает 17 ступеней: от обострения обстановки до войны с массированным применением ядерного оружия и других видов оружия массового поражения [12, с. 60–65]. Понимание «лестницы эскалации» политическими и военными управленцами позволяет не допустить развития ситуации, ведущей к потере управляемости конфликтом.

Для нейтрализации военного конфликта необходимы высококвалифицированные кадры, способные творчески решать нестандартные задачи в условиях неопределенности, соответствующая ресурсная база, а также управленческая воля. Значительный потенциал сдерживания зарождающейся агрессии содержится в самом социуме, понимающем и разделяющем идеологию обеспечения военной безопасности, т. е. сохранения существующих социальных связей от возможных военных угроз, а также адекватной реакции на формирующиеся риски и вызовы социальной стабильности. Таким образом, в дуэли противоположностей (угрозы – военная безопасность) должна быть выстроена четкая и адекватная система противодействия угрозам невоенными средствами, подкрепленная достаточной военной силой.

Безусловно, военная сфера национальной безопасности как социальное образование подвержена воздействию деструктивных проявлений военно-силового характера. Следовательно, в интересах недопущения дестабилизации и потери управляемости все ее компоненты должны иметь разработанные алгоритмы (модели) поведения в случае проявления тех или иных силовых (невоенных и военных) действий. Причем они могут быть разработаны для различных вариантов: оптимистичный, реалистичный и пессимистичный. Такая аналитическая работа должна быть выполнена в условиях мирного и стабильного развития общества. Полученные результаты научного прогнозирования, содержащие предполагаемые сценарии развития военно-политической ситуации и действия противоборствующих сторон, стоит апробировать в ходе различного рода тренировок (учений) с субъектами управления данной подсистемы. Это не только позволит выявить «тонкие» места в управлении подчиненными силами и средствами, но и подтвердит наличие (отсутствие) необходимых ресурсов для минимизации и блокирования развития военной опасности в военную угрозу.

Понимая тенденции развития современных международных отношений и их военно-политической составляющей, убеждены, что в настоящее время военная сфера национальной безопасности выступает приоритетным направлением функционирования общей системы национальной безопасности. Ее состояние должно обеспечить гарантированную защиту

интересов личности, общества, государства от военно-силовой агрессии в любых условиях военно-политической обстановки. Раз современная война касается всей нации и является тотальной и многосферной, то с точки зрения диалектики такой же должна быть и система ее стратегического сдерживания и ведения в случае крайней необходимости.

Собственный военно-исторический опыт, геополитическая позиция страны напоминают нам о всеобщем (народном) характере войны. Поэтому, кроме приоритетного совершенствования военной организации государства как основного инструмента обеспечения военной безопасности, важно осуществлять информационную (разъяснительную) работу во всех сегментах белорусского общества, совершенствовать систему территориальной обороны и народного ополчения. Речь идет не о милитаризации общественного сознания, а о понимании населением республики существующих проблем в сфере обеспечения национальной безопасности в военном отношении.

Исходя из сути проводимой политики, важнейшим приоритетом государственного управления является установка на создание условий, исключающих возможность возникновения военного конфликта с участием Республики Беларусь. Эти положения зафиксированы в Военной доктрине Республики Беларусь как философии военной безопасности.

Известно, что система обеспечения военной безопасности базируется на нейтрализации внутренних и внешних источников военных угроз. Несмотря на их четкое закрепление в Концепции национальной безопасности Республики Беларусь, важно непрерывно осуществлять их анализ как на внутреннем контуре, так и за пределами страны. Мир и международные отношения находятся в активной динамике, отражающейся на военно-политической и стратегической обстановке, что обязывает нас постоянно вскрывать противоречия нашим национальным интересам в военной сфере.

Проблемы обеспечения безопасности Республики Беларусь в военном отношении решаются системно. Еще раз обратим внимание на то, что военное насилие радикально трансформировалось, наметилась закономерная тенденция невоенного или нетрадиционного насилия с акцентом на волю, сознание, мировоззрение и культуру человека. Это насилие способно решать

геополитические задачи. Поэтому в интересах эффективного государственного строительства требуется активное включение в исследовательский процесс не только представителей военной науки, но и философской, социологической, культурологической, политической, экономической, педагогической, психологической и др. Пока еще не сформировано цельное учение о современной войне в контексте геополитической борьбы. Решение данной задачи – залог военной безопасности республики в динамично меняющемся мире.

#### Список использованных источников

1. Ксенофонтов, В. А. Военная политика государства: методологические основы / В. А. Ксенофонтов // Идеологические аспекты военной безопасности. – 2022. – № 2. – С. 20–29.
2. Снесарев, А. Е. Философия войны / А. Е. Снесарев. – М.: Ломоносовъ, 2013. – 288 с.
3. Владимиров, А. И. Основы общей теории войны: монография: в 2 ч. / А. И. Владимиров. – М.: Моск. фин.-пром. ун-т «Синергия», 2013. – Ч. 1: Основы теории войны. – 832 с.
4. Клаузевиц, К. О войне: пер. с нем. / К. Клаузевиц. – М.: ИК «Логос: Междунар. академ. издат. компания «Наука», 1997 – 448 с.
5. Военная доктрина Союзного государства [Электронный ресурс]: утв. постановлением Высш. Гос. Совета Союз. государства 04.11.2021 г., № 5. – Режим доступа: <https://www.postkomsg.com/documentation/document/1899/>. – Дата доступа: 11.02.2023.
6. Бартош, А. А. Вопросы теории гибридной войны / А. А. Бартош – М.: Горячая линия – Телеком, 2022. – 324 с.
7. Бартош, А. А. Законы и принципы гибридной войны / А. А. Бартош // Военная мысль. – 2022. – № 10. – С. 6–14.
8. Смоловый, А. В. Военные конфликты будущего / А. В. Смоловый // Вестник АБН. – 2022. – № 3(80). – С. 80–87.
9. Ильницкий, А. М. Стратегия гегемона – стратегия войны / А. М. Ильницкий // Военная мысль. – 2023. – № 6. – С. 18–36.
10. Ксенофонтов, В. А. Ментальная война и национальная безопасность / В. А. Ксенофонтов // Весці Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. Серыя гуманітарных навук. – 2022. – Т. 67, № 4. – С. 351–364.
11. Прудников, Л. А. Применение невоенных мер в интересах обеспечения военной безопасности России / Л. А. Прудников, А. В. Кузьменко // Военная мысль. – 2023. – № 1. – С. 6–18.
12. Вопросы эскалации и деэскалации кризисных ситуаций, вооруженных конфликтов и войн / А. А. Кокошин [и др.]. – М.: ЛЕНАНД, 2021. – 88 с.

#### Аннотация

В статье рассматриваются основные характеристики военного конфликта как формы социального бытия. Анализируются актуальные тенденции гибридного и ментального насилия, влияющие на военную сферу национальной безопасности. Делается вывод о приоритетности обеспечения военной безопасности республики в современных условиях.

#### Abstract

The article deals with the main characteristics of the military conflict as a form of social being. Current trends of hybrid and mental violence influencing military sphere of national security are analyzed. A conclusion is drawn as to the priority of ensuring military security of the republic under modern conditions.



# Адукацыйнае падарожжа Юрыя Юзафа і Караля Станіслава Радзівілаў у 1684–1687 гг.

**А. І. Калтачэнка,**  
аспірант кафедры гісторыка-культурнай спадчыны Беларусі,  
Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

*Падарожжы былі сталай і неад'емнай часткай жыцця эліт Вялікага Княства Літоўскага (далей – ВКЛ) у ранні Новы час. Адною з асноўных іх мэт была адукацыйная. Традыцыя адукацыйных падарожжаў эліты ВКЛ у еўрапейскія ўніверсітэты бярэ свой пачатак у XVI ст., калі ВКЛ перажыло значныя трансфармацыі, якія прывялі да змены падыходу да адукацыі сярод магнатаў. У гэты ж час былі заснаваны новыя навучальныя ўстановы ў Еўропе, якія прапаноўвалі новыя тыпы навучальных праграм, прывабныя для магнатаў. Напрыклад, акадэмія ў Страсбургу распрацавала новыя навучальныя праграмы, якія перанялі не толькі пратэстанцкія гімназіі і ўніверсітэты, але і каталіцкія. Гэта і стала перадумовай узнікнення цікавасці да еўрапейскіх адукацыйных падарожжаў.*

У XVII ст. колькасць маладых людзей, якія выязджалі з ВКЛ у Еўропу для атрымання адукацыі, дасягнула такіх маштабаў, што можна гаварыць пра ўзнікненне традыцыі еўрапейскага адукацыйнага падарожжа. Увогуле XVII ст. было перыядам росквіту адукацыйных падарожжаў эліт ВКЛ па Еўропе. Веды, якія маладыя людзі атрымлівалі ў лепшых універсітэтах Еўропы, высока ацэньваліся, адыгрывалі пэўную ролю ў будучай кар'еры і выгадна вылучалі маладога чалавека сярод тых, хто не меў такога вопыту.

Магнаты ВКЛ у XVII ст. цанілі добрую практыкаарыентаваную адукацыю, якая ўключала моўны, гуманітарны і вайсковы складнікі. Такая адукацыя давала магчымасць далучыцца да лацінскай пісьмовай традыцыі і адкрывала доступ да вялікай колькасці друкаванай інфармацыі, рыхтавала да публічных выступленняў і дыскусій. Наведванне помнікаў гісторыі і культуры спрыяла знаёмству з традыцыямі іншых народаў. Нельга забываць і пра карысныя знаёмствы, якія можна было завесці падчас адукацыйных падарожжаў. Але адной з найважнейшых прычын паездак ва ўніверсітэты Нідэрландаў, Свяшчэннай Рымскай імперыі, Швейцарыі, Францыі, Італіі было жаданне набыць пэўны аб'ём ведаў, неабходных для выканання функцый на дзяржаўных пасадах, а таксама ведаў, якія спрыяюць палітычнай кар'еры. Пры гэтым усе пералічаныя прычыны не прадугледжвалі атрымання дыплама ці навуковай ступені, а толькі працяглае падарожжа з наведваннем лекцый у некалькіх універсітэтах.

Да сярэдзіны XVII ст. асноўным тыпам замежнага падарожжа з мэтай адукацыі быў «peregrination academica» – падарожжа ў еўрапейскія ўніверсітэты ў традыцыі Сярэдніх вякоў [1]. Асаблівасцю «навуковых перыгрынацый» была падпарадкаванасць усяго падарожжа яго мэце – наведванне аднаго ці некалькіх універсітэтаў. Само падарожжа пры гэтым было толькі сродкам дасягнення яго мэты, на іншыя аспекты падарожжа звярталі значна меншую ўвагу. Некаторыя маладыя магнаты аглядалі слаўтасці, вайсковыя збудаванні, фартэцыі і г. д. Аднак часцей за ўсё гэтаму надавалася другаснае значэнне.

У сярэдзіне стагоддзя падыход змяніўся, і праграма падарожжаў была пашырана. Узнік новы тып падарожжа – «Grand tour». Згодна з новым падыходам, падарожжа павінна было не толькі прыносіць карысць, але і быць прыемным, паляпшаць густ маладога падарожніка [2]. Акрамя таго, адукацыйны аспект падарожжа ў новай канцэпцыі – гэта не толькі лекцыі, дэбаты, кнігі і канспекты, але і ўдасканаленне жыццёвых навыкаў праз знаходжанне ў еўрапейскім элітарным асяроддзі [3, с. 77]. Гэта значыць, да асноўных мэт падарожжа быў далучаны рэпрэзентатыўна-турыстычны аспект.

Каб лепш убачыць асаблівасці Гранд тураў, разгледзім адно адукацыйнае падарожжа, якое магчыма рэканструяваць дзякуючы дыярыушу, які захаваўся да нашага часу. Гэта адукацыйнае падарожжа Юрыя Юзафа і Караля Станіслава Радзівілаў, якое браты ажыццявілі ў 1684–1687 гг. Адразу адзначым, што Караль Станіслаў меў вялікую схільнасць і любоў да пісьма, таму не дзіўна, што дыярыуш пісаў ён, а не Юрый Юзаф Радзівіл. Пасля сябе Караль Станіслаў пакінуў вялікую эпісталаграфічную спадчыну, акрамя таго, падчас падарожжа ён выпрацаваў звычку штодзённых запісаў, якія працягнуў і пасля вяртання [4, с. 19]. Увогуле, весці запісы падчас падарожжа было характэрна для Радзівілаў, пачынаючы з XVI ст. Да нас дайшло дастаткова шмат дыярыушаў гэтага роду. Падарожжныя запісы рабілі Мікалай Крыштаф Сіротка, Юрый, Багуслаў, Альбрэхт, Януш, Міхал Казімір Рыбанька і Геранім Фларыян Радзівілы.

Ад разглядаемага ў гэтым артыкуле адукацыйнага падарожжа Юрыя Юзафа і Караля Станіслава Радзівілаў засталася некалькі дакументаў (дыярыуш падарожжа, невялікая частка карэспандэнцыі з падарожжа, асобныя нататкі, у якіх былі зроблены апісанні гарадоў, «itinerarium»), выдадзеныя пад адной з вокладак у 2011 г. [4].

Юрый Юзаф (1668–1689) і Караль Станіслаў (1669–1719) былі сынамі Міхала Казіміра Радзівіла (1635–1680), гетмана польнага літоўскага і падканцлера літоўскага, і Кацярыны з Сабескіх (1634–1694), сястры караля Яна III Сабескага. Першапачатковую адукацыю яны атрымалі дома, а ў 1679 г. пачалі вучыцца ў Люблінскім езуіцкім калегіуме пад кіраўніцтвам Казіміра Аляксандра Чыхроўскага. Захавалася некалькі лістоў К. А. Чыхроўскага да Міхала Казіміра Радзівіла, якія пацвярджаюць гэта. У лістах змяшчаецца інфармацыя пра засваенне праграмы навучання, стан здароўя маладых Радзівілаў. Акрамя таго, у лістах ёсць інфармацыя пра неабходнасць набыцця пэўных рэчаў і просьбы высылаць сынам гасцінцы [5].

Пасля сканчэння калегіума ў 1682 г. Караль Станіслаў і Юрый Юзаф Радзівілы слухалі прыватныя лекцыі разам з каралевічам Якубам Сабескім. Лекцыі чытаў прафесар права і рэктар Кракаўскай акадэміі Себасцьян Ян Піскаўскі [6, с. 559]. З гэтай прычыны, падобна на тое, што Радзівілы шмат часу праводзілі ў рэзідэнцыі Сабескіх у Явораве і вывучалі агульнае і польскае права [7, с. 101–102]. Магчыма, у 1682–1683 гг. Радзівілы наведвалі Кракаўскі ўніверсітэт, аднак пацвярджэнні адсутнічаюць. Радзівілы не сустракаюцца ў спісах кракаўскіх школ, метрыка Ягелонскага ўніверсітэта за 1642–1719 гг. не захавалася. Аднак, улічваючы, што браты разам з каралевічам Якубам Сабескім наведвалі прыват-

ныя заняткі ў Себасцьяна Яна Піскаўскага, падаецца малаверагоднай неабходнасць наведваць універсітэцкія лекцыі.

У 1684 г. браты былі выпраўлены ў адукацыйнае падарожжа ў Еўропу, падчас якога Караль Станіслаў пісаў дыярыуш. Радзівілы выехалі ў падарожжа з Кракава, хутчэй за ўсё ў самым пачатку 1684 г. Гувернёрам Радзівілаў падчас падарожжа быў Міхал Казімір Рачынскі, род якога адносіўся да сярэдняй шляхты [8]. Аднак у запісах Караля Станіслава гэты чалавек фактычна не фігуруе, яго імя з'яўляецца толькі ў карэспандэнцыі [4, с. 231].

Вядома, што першапачаткова Кацярына Радзівіл з Сабескіх, якая займалася арганізацыяй падарожжа сваіх сыноў пасля смерці мужа ў 1680 г., планавала выправіць іх у Лёвен, хутчэй за ўсё кіруючыся планами мужа. Аднак пад уплывам свайго брата Яна III Сабескага яна змяніла маршрут. Фактычна ў Юрыя Юзафа і Караля Станіслава атрымалася падарожжа, якое было кампрамісам традыцый еўрапейскай адукацыі Радзівілаў і Сабескіх. Яны былі адпраўлены ў Італію, а потым пераехалі ў Францыю [4, с. 28].

Выехаўшы з Кракава, маладыя Радзівілы праз Сілезію, Уроцлаў і Франкфурт-на-Одэры даехалі да Берліна, дзе сустрэліся з Людвікай Каралінай з Радзівілаў, жонкай Людвіка Леапольда Гагенцолерна і дачкой Багуслава Радзівіла. Хутчэй за ўсё, гэты візіт быў звязаны не толькі з наведваннем сваячкі, але і з пытаннямі дзвюх ліній роду Радзівілаў, якія пачаліся пасля смерці Багуслава Радзівіла і тычыліся «Нойбургскіх маёнткаў». З Берліна браты праз Дрэздэн паехалі ў Прагу, дзе засталіся на нейкі час і слухалі лекцыі па філасофіі. Захаваліся нататкі, якія рабіў Юрый Юзаф падчас наведвання гэтых лекцый [4, с. 33]. Падобна на тое, што гэта былі прыватныя лекцыі, а не ўніверсітэцкія. Прага пакінула Караля Станіслава пад вялікім уражаннем, ён зрабіў вялікі запіс пра гэты горад, дзе апісаў асноўныя славутасці: касцёлы, кляштары, палацы, сады, будынкі калегіумаў [4, с. 136–138].

У Празе Радзівілы былі нядоўга, праз аўстрыйскі Зальцбург і Інсбрук яны накіраваліся ў Італію. Праз Венецыю Радзівілы даехалі да Падуі, дзе былі імагрыкуляваны 26 мая 1684 г. Разам з братамі ў метрыку былі запісаны М. К. Рачынскі і У. Скалімоўскі. У той жа дзень было запісана яшчэ некалькі выхадцаў з Рэчы Паспалітай. Гэта магла быць світа Радзівілаў ці шляхціцы, якія ехалі разам з імі толькі да Падуі [4, с. 34]. З дыярыуша робіцца зразумелым, што ў Падуі браты былі нядоўга, каля двух тыдняў, а можа і меней. З-за гэтага не вельмі зразумела неабходнасць запісу ў метрыку ўніверсітэта. Магчыма, браты наведвалі некалькі асобных лекцый. Галоўнай мэтай іх падарожжа ў Італію быў Турын, дзе яны правялі каля пяці

месяцаў (паміж чэрвенем і лістападам 1684 г.) і вучыліся ў рыцарскай акадэміі [4, с. 251].

У лістападзе 1684 г. яны выправіліся ў Ліён, здзейснілі турыстычнае падарожжа па паўднёвых землях Францыі: Альпы Дафінэ і Праванс, і накіраваліся ў Парыж. У горад браты прыехалі перад Раством, недзе 20–24 снежня 1684 г. Вельмі дзіўна, але ў дыярыушы захавалася толькі некалькі невялікіх запісаў з гэтага этапу падарожжа. У той жа час некаторыя звесткі магчыма знайсці ў дыярыушы братоў Аляксандра Яна і Яна Станіслава Ябланоўскіх, якія таксама падарожнічалі па Еўропе ў 1682–1688 г., прыбылі ў Парыж раней за Радзівілаў і зрабілі некалькі запісаў пра сустрэчы з імі [9].

У Парыжы браты правялі чатыры месяцы. На жаль, невядома, дзе яны вучыліся і жылі. Аднак захавалася дастаткова шмат нататак і запісаў лекцый, якія былі напісаны абодвума братамі. З гэтых дакументаў бачна, што вучыліся браты вельмі ўважліва, рабілі запісы гістарычнага і геаграфічнага зместу, асабліва шмат увагі надавалі геаграфіі і гісторыі Англіі і Францыі [4, с. 37]. Падчас свайго побыту ў Парыжы браты неаднаразова наведвалі версальскі двор. Існуе ліст, напісаны на французскай мове, хутчэй за ўсё Яну III Сабескаму, у якім браты апісваюць сваё наведванне Версаля [4, с. 231].

У першай палове мая 1685 г. Радзівілы накіраваліся ў бок Вялікабрытаніі з дыпламатычнай місіяй. Афіцыйнай мэтай іх выправы было віншаванне Якава II Сцюарта з каранацыяй. Аднак галоўнай мэтай было спадзяванне Яна III Сабескага на дапамогу ў барацьбе з Турцыяй. Аўдыенцыя адбылася 24 мая 1685 г., як занатаваў Караль Станіслаў [4, с. 39]. Пасля аўдыенцыі браты засталіся ў Англіі яшчэ на месяц і наведалі каралеўскія рэзідэнцыі вакол Лондана і Оксфардскі ўніверсітэт. Затым яны паехалі ў Галандыю і Іспанскія Нідэрланды, дзе былі трохі болей за месяц і наведалі галоўныя гарады рэгіёна (Амстэрдам, Антверпэн, Брэда, Бруге, Брусэль, Гаагу, Лейдэн, Ротэрдам, Утрэхт) [4, с. 255–256].

У Парыжы браты вярнуліся на мяжы ліпеня і жніўня 1685 г. і да кастрычніка працягвалі вучыцца, перыядычна наведваючы замкі і палацы вакол Парыжа. Недзе на мяжы жніўня і верасня ў Парыж прыехаў канцлер вялікі каронны Ян Велапольскі з пасольскай місіяй. Хутчэй за ўсё, ён перадаў Юрыю Юзафу і Каралю Станіславу інфармацыю пра іх дыпламатычную місію ў Партугалію, куды браты накіраваліся ў канцы кастрычніка. Мэтай была прэзентацыя каралевіча Якуба Сабескага партугальскай інфанце Ізабэле з мэтай далейшага іх шлюбу [4, с. 42]. Маршрут Радзівілаў ішоў уздоўж Атлантычнага ўзбярэжжа Францыі да Пірэнеяў. Гэта адзін з найбольш папулярных маршрутаў на Пірэнейскі паўвостраў, бо ў гэтым раёне горы ніжэй за астатнія месцы.

Пасля пераходу гор яны накіраваліся ў Мадрыд, дзе затрымаліся на мяжы 1685–1686 гг. Затрымка была звязана, акрамя іншага, з чаканнем пашпарта, які мог дазволіць вольна праехаць па заходніх Кастыліі і Эстрэмадуры. Пашпарт браты атрымалі 23 снежня 1685 г. Пасля сканчэння сваёй місіі Радзівілы паехалі на поўдзень і наведалі паўднёвыя і ўсходнія раёны Іспаніі, Севілью, Кардобу, Грэнаду, Валенсію і іншыя гарады і вярнуліся ў Францыю [4, с. 44].

У Парыжы браты прыехалі 19 красавіка і знаходзіліся тут каля шасці месяцаў. Яны працягнулі навучанне і шмат увагі надавалі самому гораду, пра што сведчаць вялікія нататкі ў дыярыушы. Напрыклад, Караль Станіслава вельмі ўразіла архітэктурная задумка новай плошчы Перамог, прысвечаная французскім перамогам у Галандскай вайне [10]. У пачатку верасня Радзівілы здзейснілі чарговае падарожжа па ваколіцах Парыжа, наведалі замкі і палацы, а ў кастрычніку 1686 г. адправіліся ў Італію [4, с. 259].

Праз Турын, Геную, Пізу, Фларэнцыю і Сіену яны даехалі да Рыма 6 снежня 1686 г. Праз тыдзень знаходжання ў Рыме выехалі ў Неапаль, адкуль вярнуліся ў пачатку 1687 г. [4, с. 261]. У Рыме браты знаходзіліся чатыры з паловай месяцы. У дыярыушы фактычна пазначаны толькі факт прыбыцця ў горад. Ёсць верагоднасць, што апісанне Рыма існавала, аднак было страчана, бо падаецца малаверагодным ігнараванне ў дыярыушы такога вялікага адрэзку часу [4, с. 45]. Хутчэй за ўсё, тут браты таксама нешта вывучалі. Вядома і тое, што яны былі на аўдыенцыі ў Папы Рымскага Інакенція XI і атрымалі мошчы св. Вінцэнта, якія захоўваліся ў нясвіжскім дамініканскім касцёле, будаўніцтва якога фундаваў Караль Станіслаў [11].

У сярэдзіне мая 1687 г. браты вырашылі вярнуцца ў Рэч Паспалітую. З Рыма праз Балонню і Падую Радзівілы даехалі да Венецыі, дзе знаходзіліся з 5 па 10 чэрвеня. Караль Станіслаў пакінуў дастаткова вялікае апісанне Венецыі ў сваім дыярыушы [4, с. 179].

Далей праз Альпы і Інсбрук 23 чэрвеня браты даехалі да Вены, дзе завяршаюцца запісы дыярыуша. Прычын магло быць некалькі: некаторыя так рабілі, бо лічылася, што нічога новага ў дыярыуш запісана ўжо не будзе, а гарады і мясцовасці былі апісаны ў пачатку падарожжа. Напрыклад, так зрабіла Тэафіля Канстанцыя Мараўская з Радзівілаў, якая скончыла свае запісы таксама ў Вене [12]. Прычынай магло быць і тое, што ў Вене Радзівілаў чакалі нейкія дыпламатычныя справы, тым больш у час іх знаходжання ў Вене там быў пасол Рэчы Паспалітай да імператара Станіслаў Іраклій Любамірскі. Калі гэта было так, то Караль Станіслаў, як і ў выпадку з падарожжам ў Англію і Партугалію, мог проста нічога не запісваць у мэтах сакрэтнасці [4, с. 77]. Магчыма, былі і іншыя прычыны.

Вядома, што 1 жніўня 1687 г. браты прыехалі ва Уроцлаў. Пасля двух тыдняў ва Уроцлаве яны паехалі ў Цепліцы, дзе ў той час знаходзілася каралева Марыя Казіміра Сабеская. Хутчэй за ўсё, яны прадставілі ёй справаздачу пра сваё падарожжа, але мэтай магла быць і спроба Марыі Казіміры выдаць каралевіча Якуба за Людвіку Караліну з Радзівілаў, якая стала ўдавой. У такім выпадку Радзівілы маглі спатрэбіцца як кансультанты [4, с. 77]. Пасля вяртання з Цепліц Юрый Юзаф і Караль Станіслаў праз Уроцлаў паехалі ў Саксонію, дзе наведалі Лейпцыг і Дэсаў. Гэтае падарожжа было звязана з матрыманіяльнымі планами Юрыя Юзафа, які 3 верасня 1687 г. ажаніўся з прынцэсай Марыяй Элеанорай фон Ангальт-Дэсау. Пасля гэтага з невялікімі прыпынкамі ва Уроцлаве і Чэнстахове ў лістападзе 1687 г. яны прыехалі ў рэзідэнцыю ў Белай, на чым і скончылася іх падарожжа [4, с. 51].

Адукацыйнае падарожжа Караля Станіслава і Юрыя Юзафа Радзівілаў доўжылася больш за тры гады, з 1684 па 1687 г., і сумяшчала адукацыйныя і дыпламатычныя мэты. Магчыма, калі б не дыпламатычныя даручэнні ў Лісабон і Лондан, гэтае падарожжа было б шараговым адукацыйным падарожжам магнатаў ВКЛ па Італіі і Францыі са шматмесячным наведваннем універсітэцкіх заняткаў і аглядам розных цікавых помнікаў і калекцый. Аднак у дадзеным выпадку на адукацыю адводзіліся толькі адносна невялікія праежкі часу, якія перамяжаліся вялікімі падарожжамі не толькі дыпламатычнага, але і турыстычнага характару.

Такім чынам, маршрут падарожжа Юрыя Юзафа і Караля Станіслава Радзівілаў праходзіў праз землі польскай часткі Рэчы Паспалітай, Брандэнбургіі, Баварыі, Саксоніі, Багеміі, Аўстрыі, графства Ціроль, Італіі, Францыі, Англіі, Іспанскіх Нідэрландаў, Галандыі, Іспаніі, Партугаліі. Шмат часу аддавалася дыпламатычным і турыстычным падарожжам, а адукацыя была дастаткова абмежавана. Усё гэта сведчыць пра тое, што гэтае падарожжа было Гранд турам, які быў дадаткам да атрыманай у Рэчы Паспалітай адукацыі, дазваляў вывучыць асобныя навукі, пазнаёміцца з рознымі еўрапейскімі краінамі і прэзента-

ваць не толькі сваю дзяржаву, але і свой род розным каралеўскім асобам і іх набліжаным у самых вялікіх еўрапейскіх дзяржавах.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Sokolowski, W.* Studia i peregrynacje Janusza i Krzysztofa Radziwiłłów w latach 1595–1603: model edukacji syna magnackiego na przełomie XVI i XVII w. / W. Sokolowski // *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. – 1992. – Т. 35. – С. 3–35.
2. *Tygielski, W.* Peregrinatio academica czy Grand Tour?. Podróż «do szkół» w systemie edukacji staropolskiej / W. Tygielski // *Collegium/College/Kolegium. Kolegium i wspólnota akademicka w tradycji europejskiej i amerykańskiej* / red. M. O'Connor, P. Wilczek. – Boston: Warszawa, 2011. – S. 47–63.
3. *Jakuboszczak, A.* O zagranicznych podróżach Janusza Modesta Sanguszki / A. Jakuboszczak // *Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku* / red. A. Roćko. – Warszawa, 2014. – S. 67–80.
4. *Radziwiłł, K. S.* Diariusz peregrynacji europejskiej (1684–1687) / K. S. Radziwiłł. – Toruń: wyd-wo naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2011. – 302 s.
5. Галоўны архіў старажытных актаў у Варшаве. – Ф. 354. Варшаўскі архіў Радзівілаў. Воп. 5. Спр. 2696. Л. 2–17.
6. *Baczowska, W.* Sebastian Jan Piskorski / W. Baczowska // *Polski Słownik Biograficzny: w 54 t. / Polska Akademia Umiejętności*; red. E. Rostworowski [i inni]. – Kraków: Wrocław, 1981. – Т. 26. – С. 559–561.
7. *Barycz, H.* Nowe i stare elementy w wychowaniu rodziny Sobieskich / H. Barycz. – Wrocław: Zakład im. Ossolińskich, 1956. – 127 s.
8. *Dygdała, J.* Michał Kazimierz Raczyński / J. Dygdała // *Polski Słownik Biograficzny: w 54 t. / Polska Akademia Umiejętności*; red. E. Rostworowski [i inni]. – Wrocław, 1986. – Т. 29. – С. 656–658.
9. *Markiewicz, A.* «Grand tour» Aleksandra Jana i Jana Stanisława Jabłonowskich z lat osiemdziesiątych XVII wieku / A. Markiewicz // *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne*. – 2005. – З. 132. – С. 57–69.
10. Галоўны архіў старажытных актаў у Варшаве. – Ф. 354. Варшаўскі архіў Радзівілаў. Воп. 11. Спр. 119. Л. 313–314.
11. *Rachuba, A.* Karol Stanisław Radziwiłł h. Trąby / A. Rachuba // *Polski Słownik Biograficzny: w 54 t. / Polska Akademia Umiejętności*; red. W. Konopczyński. – Kraków, 1987. – Т. 30. – С. 247.
12. *Morawska, T. K.* Diariusz podróży europejskiej w latach 1773–1774 / T. K. Morawska. – Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002. – 232 s.

#### Анатацыя

У артыкуле разгледжана пытанне з'яўлення ў сярэдзіне XVII ст. новага тыпу адукацыйнага падарожжа – Гранд тура. У якасці прыкладу Гранд тура другой паловы XVII ст. рэканструювана адукацыйнае падарожжа Юрыя Юзафа і Караля Станіслава Радзівілаў, якое адбылося ў 1684–1687 гг. Галоўнай крыніцай для рэканструкцыі з'явіўся дыярыуш падарожжа, які пісаў Караль Станіслаў Радзівіл падчас знаходжання ў Еўропе.

#### Abstract

The article deals with the issue of the appearance in the middle of the XVII century a new type of educational journey is the Grand Tour. As an example of the Grand Tour of the second half of the XVII century, the educational journey of Jerzy Jozef and Karol Stanislaw Radziwilles, which the brothers made in 1684–1687, is reconstructed. The main source for the reconstruction was a travel diary written by Karol Stanislaw Radziwill during his stay in Europe.

# Китайско-американские экономические отношения в 1969–1993 гг.

**Ли Мэн,**  
аспирант кафедры международных отношений,  
Белорусский государственный университет

*Экономические отношения между КНР и США в 1960–1990-х гг. представляли собой модель экономического взаимодействия развивающейся и развитой стран. Хронологические рамки исследования объясняются следующим образом. В 1969 г. после вступления Р. Никсона в должность президента США им была принята политика экономического взаимодействия с целью смягчения политических отношений между Китаем и США, после чего двусторонние экономические отношения начали восстанавливаться. В 1993 г. президент США Б. Клинтон чередовал политику «взаимодействия» и «сдерживания» в отношении Китая, в результате чего в экономических отношениях между Китаем и США возникли новые проблемы.*

Китайско-американские экономические отношения в историографии рассматривались с разных точек зрения. Исследователи анализировали временные периоды в двусторонних экономических отношениях, содержание которых имело свои особенности.

Среди китайских ученых следует выделить работу Чжоу Шицзяня, в которой изучено взаимодействие между КНР и США в сфере торговли в 1979–1989 гг. [1]. В диссертации Сяо Хун проанализированы торгово-экономические отношения между КНР и США в 1950–1997 гг. [2]. В работе Чжуан Цзунмина анализируется развитие прямых инвестиций США в Китае в 1990–2005 гг. [3].

Среди американских научных трудов особое внимание следует уделить работе К. Талле, в которой анализируется китайско-американское торговое сотрудничество в период 1972–1980 гг. [4]. Среди российских ученых следует отметить работу Ц. М. Чикаидзе, в которой рассматривается роль экономических факторов в китайско-американских отношениях с конца 1970-х гг. до начала 2010 г. [5]. Г. Н. Романова анализирует китайско-американские экономические отношения в рамках внешних связей Китая в 1980-е гг. [6].

Цель исследования – проанализировать эволюцию китайско-американских экономических отношений, определить роль экономических факторов в развитии китайско-американских отношений.

Объектом исследования являются китайско-американские отношения в 1969–1993 гг., предметом – китайско-американские отношения в экономической сфере.

После Корейской войны США ввели полное торговое эмбарго против Китая, в результате чего экономические отношения между двумя странами были полностью прерваны. После прихода к власти президент США Р. Никсон в 1969 г. публично назвал Китай одним из пяти мировых центров силы и предпринял меры для сглаживания китайско-американских политических отношений путем постепенной отмены торгового эмбарго в отношении Китая.

В июле 1969 г. американское правительство объявило об ослаблении ограничений на перемещение людей и торговлю между США и Китаем, что можно считать началом изменения политики экономического сдерживания в США. После исторического визита президента Р. Никсона в Пекин в феврале 1972 г. США начали последовательное сближение и восстановление отношений с Китаем [4, р. 12].

В январе 1979 г. Китай и США объявили о взаимном признании и официальном установлении дипломатических отношений. В мае 1979 г. было подписано «Соглашение между правительством Китайской Народной Республики и правительством Соединенных Штатов Америки об урегулировании претензий по активам». В июле 1979 г. правительства Китая и США подписали в Пекине трехлетнее соглашение

о торговых отношениях между двумя странами, предусматривавшее предоставление взаимного статуса страны наибольшего благоприятствования [7]. Согласно данному соглашению Китай и США не вводили друг для друга дискриминационные таможенные пошлины на экспортные товары, что сыграло положительную роль в содействии развитию торгово-экономических отношений между двумя странами. С тех пор экономические отношения между двумя странами вступили в период активного развития.

После возникновения политических волнений в Пекине в июне 1989 г. США использовали вопрос прав человека, чтобы обвинить Китай и наложить на него экономические санкции. После прихода к власти Б. Клинтона в начале 1993 г. Азиатско-Тихоокеанскому региону стало уделяться больше внимания. Настойчивое стремление развивать отношения с Китаем, с одной стороны, и увязывать права человека с экономическими отношениями – с другой, оставляло отношения США и Китая на низком уровне.

В рамках встречи Цзян Цзэминя и Б. Клинтона во время неформального саммита лидеров АТЭС в Сиэтле 19 ноября 1993 г. стороны согласились, что у Китая и США существует множество общих интересов в самых разных областях, включая развитие экономического и торгового сотрудничества и поддержание международного мира и безопасности [8]. Подтверждение экономического сотрудничества лидерами двух стран имело большое значение для развития китайско-американских экономических отношений в эпоху после холодной войны.

Существовали две основные причины изменений в развитии китайско-американских экономических отношений в 1969–1993 гг.

Во-первых, изменение международной обстановки в период с 1969 по 1993 г. стало внешним фактором развития китайско-американских экономических отношений. Активное развитие политических отношений между двумя странами в период холодной войны было основано на общей борьбе против угрозы экспансии СССР. Поскольку после холодной войны экономическая конкуренция стала доминирующей формой международной конкуренции, Китай и США стремились создать новые партнерские отношения.

Во-вторых, изменение политической обстановки в Китае также сыграло чрезвычайно важную роль в развитии китайско-американских отношений. В конце 1976 г. в Китае закончился длительный период внутренней политической борьбы, постепенно восстанавливался социальный порядок. В декабре 1978 г. пленум Центрального комитета Коммунистической партии Китая объявил о новом этапе государственного развития, ознаменовав начало трансформации коммунистического Китая [5, с. 61]. В 1992 г. выступление Дэн Сяопина в ходе поездки по южным регионам

Китая привели к углублению реформ и всесторонней открытости для внешнего мира, что расширило рынок экономического развития между Китаем и США.

Между Китаем и США существовали серьезные идеологические разногласия и вытекающие из них конфликты, однако в целом с 1969 по 1993 г. наблюдалась тенденция к увеличению масштабов торговли между странами. Хотя США отменили торговое эмбарго в отношении Китая в 1969–1971 гг., еще не были установлены официальные дипломатические отношения и поддерживался лишь относительно небольшой объем товарооборота.

В период с 1971 по 1978 г. после нормализации отношений между КНР и США объем торговли между двумя странами вырос с 4,9 млн долларов США до 1,147 млрд долларов США [2, л. 6]. После официального установления дипломатических отношений между Китаем и США в 1979 г. объем двусторонней торговли стремительно рос. Общий объем торговли между Китаем и США с 1979 по 1989 г. составил 88,2 млрд долларов США, среднегодовой темп роста – 20 % [1, с. 54]. К 1993 г. объем торговли между Китаем и США вырос до 27,65 млрд долларов США [9, с. 514].

Торговые отношения между двумя странами становились все более тесными. В 1972 г. США занимали 8-е место во внешней торговле Китая, а в 1979 г. поднялись до 3-го места. В 1981–1988 гг. на долю США приходилось в среднем 15 % от всего объема внешней торговли Китая [6, с. 120]. В 1993 г. США были третьим по величине торговым партнером Китая, а Китай поднялся на 9-е место во внешней торговле США.

Состав товаров становился все более разнообразным. Экспорт США в Китай эволюционировал от зерна и хлопка в 1970-х гг. до высокотехнологичной продукции, транспортных средств и комплектного оборудования в 1980-х гг. В 1984 г. 24,6 % от общего объема экспорта США в Китай составляли машинные устройства, электроприборы, измерительная аппаратура и другая техническая продукция. К 1987 г. эта доля выросла до 42,2 % [10, с. 314].

В то же время структура экспорта Китая в США изменилась незначительно, в ней по-прежнему преобладали текстильная и сельскохозяйственная продукция, а также энергоносители. В 1982 г. текстильные изделия и одежда составили 40 % от общего объема экспорта Китая в США, а на сельскохозяйственную продукцию и энергоносители приходилось 33 %, что в общей сложности составило 73 %. В 1986 г. текстильные изделия составили 51 % от общего объема экспорта, а сельскохозяйственная продукция и энергоносители – 18 %, в общей сложности 69 % [2, л. 27].

Что касается инвестиционного сотрудничества, то в 1980 г. США начали возобновлять прямые инвестиции в Китай. В октябре 1980 г. Китай и США

парафировали «Соглашение между КНР и США по стимулированию и страхованию инвестиций и инвестиционным гарантиям», которое явилось наиболее эффективным средством регулирования отношений частных инвестиций между двумя странами.

В период с 1979 до 1989 г. предприниматели США подписали 953 инвестиционных соглашения с Китаем на общую сумму 4,05 млрд долларов США, что уступает только инвестициям в Гонконг и Макао (15,65 млрд долларов США по договорам и 4,83 млрд долларов США фактических инвестиций в Гонконг и Макао, причем инвестиции США в Китай в свое время составили 70 % от согласованной суммы и 50,6 % от фактического объема иностранных инвестиций в Китае) [2, л. 27–28].

В начале 1990-х гг. по мере ускорения темпов проведения политики реформ и открытости в Китае объем прямых инвестиций США в Китай стремительно рос. В период с 1991 по 1993 г. прямые инвестиции США в Китай быстро росли. Фактический объем инвестиций увеличился с 323 млн долларов США в 1991 г. до 511 млн долларов США в 1992 г., т. е. на 58,2 % [3, с. 19]. В 1993 г. объем инвестиций достиг 2,067 млрд долларов США, т. е. вырос на 303 % [3, с. 19].

Инвестиции США в Китай первоначально были сосредоточены в туристическом и нефтяном секторах, однако постепенно распространились на машиностроение, химическую, угольную промышленность, измерительные приборы, автомобили, легкую промышленность, медицину и другие сферы.

Что касается финансового сотрудничества, то банковское взаимодействие также непрерывно росло. 23 июня 1973 г. Д. Рокфеллер, председатель Chase Manhattan Bank, посетил Китай и договорился об установлении деловых отношений с Банком Китая. В 1978 г. Первый национальный банк Чикаго стал первым американским банком, установившим полноценные финансовые отношения с китайскими финансовыми учреждениями.

С момента установления дипломатических отношений между Китаем и США увеличивалось количество американских банков, открывавших в Китае свои представительства. В октябре 1980 г. Первый национальный банк Чикаго открыл представительство в Пекине, а Банк Америки начал деловое сотрудничество с Международной китайской инвестиционной корпорацией по управлению имуществом (CITIC). К 1988 г. Первый национальный банк Чикаго, Банк Америки, Citibank, Chase Bank, Hanwha Industrial Bank, Chemical Bank, First Union Bank и Kento Bank открыли в общей сложности 13 представительств в Пекине, Шанхае, Гуанчжоу и Шэньчжэне [11, с. 405].

В то же время китайские финансовые организации начали приезжать в США для открытия филиалов и расширения своей деятельности. В ноябре 1981 г. Банк Китая открыл филиал в Нью-Йорке и отделе-

ние банка в районе Чайнатаун в Нью-Йорке, а позже и в Лос-Анджелесе.

Благодаря финансовому сотрудничеству данные организации не только внесли вклад в экономическое и торговое развитие обеих стран, но и собрали часть средств на модернизацию Китая. С 1979 по 1987 г. Китай использовал 663 млн долларов США по кредитным линиям США [10, с. 317]. Фактическое использование Китаем кредитных средств США составило 134 млн долларов США в 1990 г. и увеличилось до 519 млн долларов США в 1993 г. [9, с. 630; 12, с. 529].

Несмотря на значительные результаты сотрудничества в экономической сфере в период с 1969 по 1993 г., все еще существовали некоторые факторы, которые препятствовали развитию двусторонних экономических отношений.

Во-первых, основной проблемой, повлиявшей на экономические отношения США и Китая, был тайваньский вопрос. Подписание «Соглашения об отношениях с Тайванем» в 1979 г. и продажа оружия Тайваню во время правления Дж. Буша оказали пагубное влияние на экономические отношения между США и Китаем.

Во-вторых, вопрос о режиме наибольшего благоприятствования являлся важной проблемой в экономических отношениях между Китаем и США с 1990 г. Торговое соглашение между США и Китаем не предоставляло Китаю постоянный статус страны наибольшего благоприятствования. После утраты общей стратегической основы политического сотрудничества Китая и США, заключавшейся в противостоянии СССР, после холодной войны между различными внутренними силами США развернулась ожесточенная борьба за безоговорочное предоставление Китаю статуса страны наибольшего благоприятствования.

В-третьих, дискриминационный экспортный контроль США в отношении Китая ограничивал развитие китайско-американских экономических отношений. Министерство торговли США классифицировало все страны, кроме Канады, на семь групп – Z, S, Y, W, Q, T и V – в соответствии с Законом об управлении экспортом от 1949 г. Несмотря на то что с 1969 г. США постепенно ослабляли экспортный контроль в отношении Китая, последовательно перемещая его в группы Y и V, в политике США и процессе ее реализации все еще оставалось множество дискриминационных положений, которые не позволяли Китаю по-настоящему пользоваться преимуществами стран группы V.

\* \* \*

В 1969–1993 гг. политика была важнейшим фактором, влияющим на китайско-американские экономические отношения. Меняющаяся международная обстановка и внутривнутриполитическая ситуация в Китае являлись внешней средой и важными условиями для развития китайско-американских экономических

отношений. Оттепель в отношениях между США и Китаем, официальное установление дипломатических отношений и подписание договоров в экономической сфере обеспечили политические гарантии для экономического взаимодействия.

Несмотря на негативное влияние тайваньского вопроса, спора о режиме наибольшего благоприятствования и американской политики экспортной дискриминации в отношении Китая, двусторонние экономические отношения продолжали демонстрировать тенденцию от сотрудничества к противостоянию и от противостояния к сотрудничеству, что отражало растущее значение экономики для китайско-американских отношений.

Торговое сотрудничество между Китаем и США характеризовалось расширением масштабов, укреплением торговых связей и диверсифицированной товарной структурой. Объем прямых инвестиций США в Китай увеличивался из года в год, а сферы инвестиций постоянно расширялись. Финансовое взаимодействие между Китаем и США росло, а использование Китаем американских кредитных средств увеличивалось, и это говорит о том, что китайско-американское экономическое сотрудничество носило взаимовыгодный и беспроигрышный характер, что существовал большой потенциал для экономического и торгового сотрудничества.

#### Список использованных источников

1. 周世俭. 中美贸易的现状及其展望 / 周世俭 // 国际贸易问题. - 1991. - № 2. - 页. 54 - 56. (Чжоу, Шицзянь. Текущая ситуация в торговле между США и КНР и ее перспективы / Чжоу Шицзянь // Проблемы международной торговли. - 1991. - № 2. - С. 54-56.)
2. 肖虹. 当代中美经贸关系史论: 博士论文. 政治学科: 23.00.04 / 肖虹 // - 北京, 2006. - 133 页. (Сяо, Хун. Современная история торгово-экономических отношений между КНР и США: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.04 / Сяо Хун. - Пекин, 2006. - 133 л.)
3. 庄宗明. 美国对华直接投资的发展及其影响因素分析 / 庄宗明, 马明申 // 世界经济. - 2007. - № 6. - 页 19 - 26. (Чжуан, Цзунмин. Анализ развития прямых инвестиций США в Китае и влияющих на них факторов / Чжуан Цзунмин, Ма Миншэнь // Журнал мировой экономики. - 2007. - № 6. - С. 19-26.)
4. Talley, C. *Forgotten Vanguard: Informal Diplomacy and the Rise of United States-China Trade, 1972-1980* / C. Talley. - Notre Dame; Indiana: University of Notre Dame Press, 2018. - 310 p.
5. Чикаидзе, Ц. М. Принципы китайско-американских взаимоотношений (кон. 1970-х - нач. 2010-х гг.) / Ц. М. Чикаидзе, С. Х. Сурхаева // История. Политология. - 2016. - № 1. - С. 61-66.
6. Романова, Г. Н. Формирование внешнеэкономических связей Китая в 80-е годы XX века / Г. Н. Романова // Таможенная политика России на Дальнем Востоке. - 2011. - № 3. - С. 113-124.
7. Proclamation 4697 - Agreement on Trade Relations Between the United States of America and the Peoples Republic of China [Electronic resource] // The American Presidency Project. - Mode of access: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/proclamation-4697-agreement-trade-relations-between-the-united-states-america-and-the-peoples-republic-of-china>. - Date of access: 25.10.2022.
8. 江主席在西雅图举行记者招待会谈中美首脑会晤和亚太经合组织领导人非正式会议等问题记者招待会之前, 江主席接受了美国四大电视台联合采访 // 人民日报. - 1993. - 22 日6月. - 版. 1. (Председатель КНР Цзян Цзэминь провел пресс-конференцию в Сиэтле и обсудил такие вопросы, как встреча руководителей Китая и США и неофициальный саммит лидеров АТЭС. Перед пресс-конференцией Цзян Цзэминь дал совместное интервью четырем крупным американским телеканалам // Газета Жэньминь жибао. - 1993. - 22 нояб. - С. 1.)
9. 1994年中国统计年鉴 / 国家统计局. - 北京: 中国统计出版社, - 1994. - 794 页. (Статистический ежегодник Китая за 1994 г. / Государственное статистическое управление Китая. - Пекин: Стат. изд-во Китая, 1994. - 794 с.)
10. 熊志勇. 百年中美关系 / 志勇熊. - 北京: 世界知识出版社, 2006. - 467 页. (Сю, Чжюнь. Столетие отношений между КНР и США / Сю Чжюнь. - Пекин: Изд-во мировых знаний, 2006. - 467 с.)
11. 杨值珍. 中国开放战略与中美关系 / 值珍杨. - 北京: 社会科学出版社, 2014. - 852 页. (Ян, Чжичжэнь. Стратегия открытости КНР и китайско-американские отношения) / Ян Чжичжэнь. - Пекин: Изд-во интеллект. собственности, 2014. - 852 с.)
12. 1991年中国统计年鉴 / 国家统计局. - 北京: 中国统计出版社, 1991. - 857 页. (Статистический ежегодник Китая за 1991 г. / Государственное статистическое управление Китая. - Пекин: Стат. изд-во Китая, 1991. - 857 с.)

#### Аннотация

В статье исследуется эволюция взаимодействия между США и Китаем в экономической сфере в 1969-1993 гг. Определяются факторы, повлиявшие на развитие китайско-американских экономических отношений, важность экономики в китайско-американских отношениях и суть экономического сотрудничества. Автор приходит к выводу, что развитие экономических отношений между КНР и США было тесно связано с политикой. Укрепление связей в торговой, инвестиционной и финансовой сферах доказывало, что китайско-американское экономическое сотрудничество носило взаимовыгодный характер.

#### Abstract

This article examines the evolution of interaction between the US and China in the economic sphere in 1969-1993. The factors that influenced the development of Sino-American economic relations, the importance of the economy in Sino-American relations and the essence of economic cooperation are determined. The author comes to the conclusion that the development of economic relations between the PRC and the USA was closely connected with politics. Strengthening the strengthening of ties in the trade, investment and financial spheres proved that Sino-American economic cooperation was mutually beneficial.