



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. Войгаў, 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,
В. І. Качурка, Н. Я. Лапцева,
І. А. Марзалюк, А. А. Раманаў,
С. І. Раманюк, С. П. Рубніковіч,
Г. М. Сэндзер, С. А. Хахомаў,
С. А. Чыжык, В. Ю. Шуцілін**

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

**П. І. Брыгадзін, В. М. Ватыль,
А. В. Данільчанка, В. Л. Жук,
Ч. С. Кірвель, У. С. Кошалеў,
Г. М. Кучынскі, С. В. Рашэтнікаў,
Д. Г. Рогман, В. В. Самахвал,
А. Л. Толсцік, М. Ц. Ярчак,
Я. С. Яскевіч**

Адкажны сакратар

В. М. Карэла
Карэктар Н. В. Баярава
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 11.10.2021.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармат 60×84¹/₈. Наклад 165 экз.
Ум. друк. арк. 7,2. Заказ № 10п.

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

5(145)'2021

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.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Даследаванні

Галякова І., Карпіевіч В., Сяргееў У. Дыстанцыйнае навучанне ва ўмовах COVID-абмежаванняў вачыма выкладчыкаў і навучэнцаў УВА..... 3

Актуальна

Макараў А. Гібрыдызацыя мадэлей, зместу і тэхналогій вышэйшай адукацыі: аналітычны агляд 8

Ляднёва І., Лялевіч У., Вініцкая Г. Арганізацыя кантролю ведаў студэнтаў пры вывучэнні біяхіміі ў медыцынскім універсітэце..... 14

Філасофская думка

Данілаў А. Філасофія сацыялогіі Альберта Елсукова..... 18

Методыка

Грушэцкая А. Анлайн-семінар (вэбінар) як эфектыўная форма навуковай і вучэбнай падрыхтоўкі полілінгвальных спецыялістаў 23

Дайджэст..... 25

Навуковыя публікацыі

Пісарчык А. Забеспячэнне інфармацыйнай бяспекі студэнцкай моладзі ва ўмовах сучаснага становішча Рэспублікі Беларусь у сістэме міжнародных адносін..... 26

Свентухоўская Г. Навукова-метадычнае забеспячэнне развіцця інфармацыйна-камунікатыўных кампетэнцый у навучэнцаў у працэсе гісторыка-грамадазнаўчай адукацыі..... 32

Савасцюк Т. Фарміраванне біяэтычных каштоўнасных арыентацый студэнтаў медыцынскай УВА ў педагагічнай тэорыі і практыцы..... 35

Ляневіч А. Студэнцкі спартыўны асяродак на тэрыторыі Заходняй Беларусі ў міжваенны перыяд 40

Латышаў К. Савецкая адукацыйная палітыка 1920-х гг. як механізм трансфармацыі стараверства ў СССР 44

Мастыка А. Беларускі фактар у дзейнасці Універсітэта Стэфана Баторыя ў Вільні (1919–1939)..... 49

Заблоцкая Т. Сістэма навучання піяраў літоўскай правінцыі на беларускіх землях ад рэформы С. Канарскага да часоў адукацыйнай камісіі (1773–1794 гг.)..... 54

Грышкевіч Я. Гуманізацыя горадабудаўнічага праектавання 58

Рэклама..... 31

Дистанционное обучение в условиях COVID-ограничений глазами преподавателей и обучающихся вузов

И. В. Голякова,
начальник факультета безопасности
жизнедеятельности, кандидат юридических наук,
доцент,

В. А. Карпиевич,
доцент кафедры гуманитарных наук,
кандидат исторических наук, доцент,

В. Н. Сергеев,
доцент кафедры гуманитарных наук,
кандидат исторических наук, доцент;
Университет гражданской защиты МЧС
Республики Беларусь

Современное образовательное пространство представляет собой быструю, динамически развивающуюся среду, где происходит постоянное обновление знаний. Многие учреждения образования стали внедрять в свой образовательный процесс элементы дистанционного обучения, создавать специальные курсы для заочной формы обучения, а затем и для очной, но в основном как вспомогательный инструмент образовательного процесса.

Серьезные изменения произошли весной 2020 г., когда из-за распространения нового вируса практически все учреждения образования, в том числе и вузы страны, перешли полностью или частично на дистанционное обучение. Профессорско-преподавательскому составу пришлось осваивать новые для себя технологии электронного обучения. Обучающимся тоже пришлось столкнуться с новыми формами получения знаний при переходе на дистанционное обучение.

Вопросы применения дистанционного обучения нашли отражение в педагогической литературе. В основном это было связано с его внедрением в образо-

вательный процесс в различных вузах. Авторы отмечали как преимущества, так и недостатки данной формы получения знаний. Так, В. А. Вишняков и А. П. Ковалев указывают на ряд достоинств дистанционного обучения:

- обучение происходит в индивидуальном стиле;
- учиться может любой человек независимо от физического состояния и места нахождения;
- возможность быстро связаться с преподавателем;
- можно выбирать интересующие курсы и уделять занятиям столько времени, сколько получается, и др.

Среди недостатков дистанционного обучения они называют:

- сложность проработки практической составляющей занятий;
- отсутствие постоянного контроля над обучающимися;
- отсутствие возможности излагать усвоенный материал устно, что может вызвать проблемы с закреплением знаний;
- отсутствие между преподавателями и обучающимися живого общения и др. [1, с. 67–68].

Д. Э. Беккеров и Е. В. Остапенко отмечают, что преимуществами дистанционного обучения для обучающихся являются возможность самостоятельно планировать график и интенсивность обучения, высокая эффективность обучения за счет использования авторских мультимедийных курсов, возможность индивидуальной работы с методистом-консультантом, а также то, что дистанционное обучение позволяет обучающимся учиться в удобное для них время, находясь абсолютно в любой точке планеты [2, с. 63].

С. В. Иванов замечает, что при дистанционном обучении учеба осуществляется в психологически комфортной обстановке. В то же время он указывает и на имеющиеся проблемы: основную массу учебного материала приходится осваивать самостоятельно, а для этого требуются сила воли и навыки самоконтроля; дистанционные программы не подходят для развития коммуникабельности и овладения профессиями, где необходимо много практики [3, с. 117].

Специфику дистанционного обучения определяют модульность, роль преподавателя, функции

разработчиков курсов, разделение участников образовательного процесса расстоянием, самоконтроль обучающегося, использование информационных и педагогических технологий [4, с. 67].

При организации дистанционного обучения используются два направления: асинхронное (предусматривает выбор индивидуальной траектории обучения) и синхронное (обучение в реальном времени через виртуальные аудитории или сервисы) [5, с. 99]. До настоящего времени преподаватели более активно использовали асинхронные средства, такие как электронная почта с автоматическими рассылками, электронные форумы, доски объявлений и т. д. В сложившихся непредвиденных условиях перехода на дистанционное обучение большая часть преподавателей стала активно использовать синхронные средства, которые требуют постоянного доступа в Интернет, и базирующиеся на нем, например, чаты, вебинары, видеолекции, видеоконсультации и пр.

В то же время возникает вопрос о том, насколько привлекательным и успешным видится всем участникам образовательного процесса применение тех или иных форм и методов дистанционного обучения. В июне – июле 2020 г. был проведен опрос обучающихся и профессорско-преподавательского состава вузов страны. Всего в опросе приняли участие 238 студентов 1–4-го курсов, магистрантов и обучающихся специальностей переподготовки, а также 152 преподавателя, которые имели опыт перехода на дистанционное обучение в связи с распространением COVID-19. Социологическим исследованием были охвачены все регионы страны и более 20 вузов республики (БГУ, БГПУ, БГТУ, МГЛУ, БГУИР, БНТУ, БрГУ, БрГТУ, ГрГУ, ГрГМУ, ПГУ, ВГТУ, ГГУ, УГЗ, РИВШ и др.). 66,9 % опрошенных преподавателей составили женщины, 33,1 % – мужчины. Более половины принявших участие в опросе в прошлом учебном году работали на должностях доцента и старшего преподавателя (38,4 % и 31,8 % соответственно), 11,9 % – в должности профессора. Средний стаж работы респондентов из числа ППС составил 16 лет. Среди опрошенных обучающихся 58,4 % составили девушки, 41,6 % – юноши. Среди опрошенных были представители всех курсов, включая магистратуру, а также слушатели специальностей переподготовки.

Наиболее доступными образовательными платформами преподаватели назвали Moodle (55,3 %) и Zoom (48 %). Среди опрошенных обучающихся большинство назвало Microsoft Times (45,4 %) и Zoom (36 %) (рис. 1).

В плане удобства преподаватели отдали предпочтение Moodle и Zoom. 63,2 % опрошенных дали им оценку «отличные» и «хорошие». Google Формы отметили 46,7 % преподавателей. Обучающиеся отдали предпочтение Microsoft Times (56,3 %), Google Формам (50,4 %) и Zoom (47,5 %) (рис. 2).

В качестве технического средства для проведения занятий 66,5 % опрошенных преподавателей постоянно использовали ноутбук, 42 % – стационарный компьютер, 21,7 % – смартфон. В то же время 78,5 % опрошенных обучающихся постоянно использовали ноутбук, 46,2 % – смартфон, 18,9 % – стационарный компьютер (рис. 3).

19,2 % опрошенных преподавателей оценили качество интернет-связи в период дистанционного обучения как отличное, 58,3 % – как хорошее, 22,5 % указали на значительные проблемы (зависание, отключение). На отсутствие сети никто из преподавателей не жаловался. Среди обучающихся оценки были схожими: 20,2 % указали, что проблем не было, 58,8 % оценили качество связи как хорошее, 20,6 % указали на значительные проблемы (рис. 4).

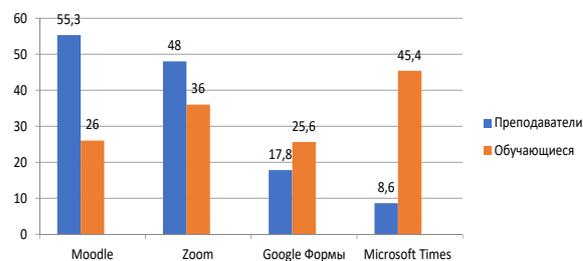


Рис. 1. Удобство образовательных платформ

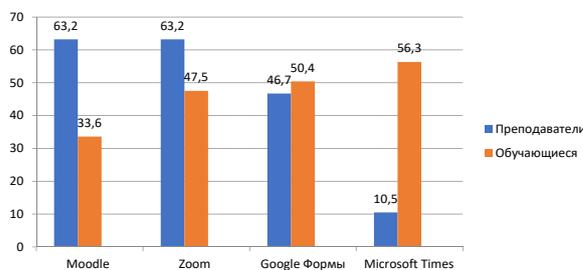


Рис. 2. Оценка образовательных платформ по удобству и надежности

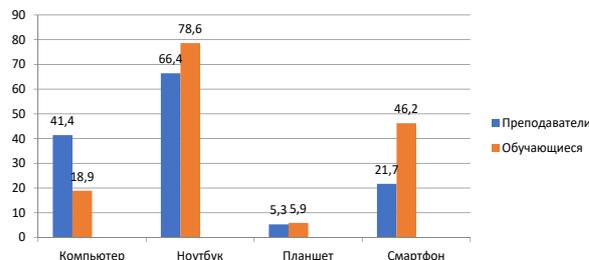


Рис. 3. Используемые технические средства для ДО

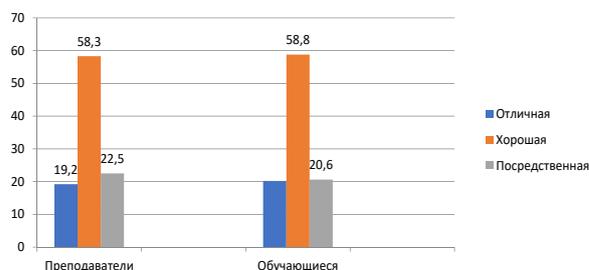


Рис. 4. Оценка качества интернет-связи в период ДО

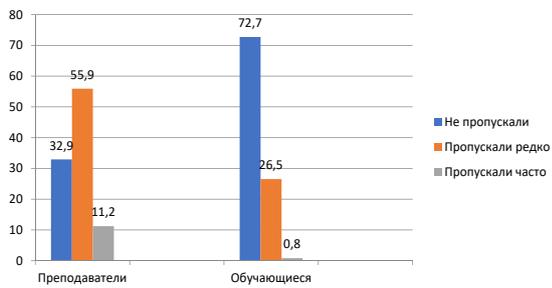


Рис. 5. Оценка посещаемости обучающимися занятий

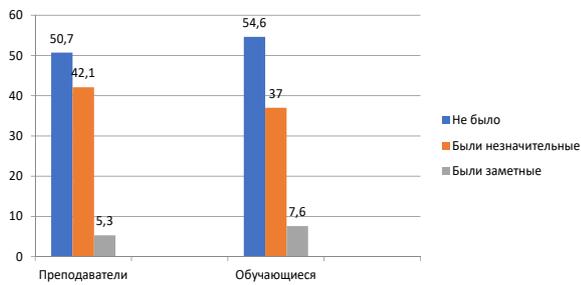


Рис. 6. Проблемы организационного характера при переходе к ДО

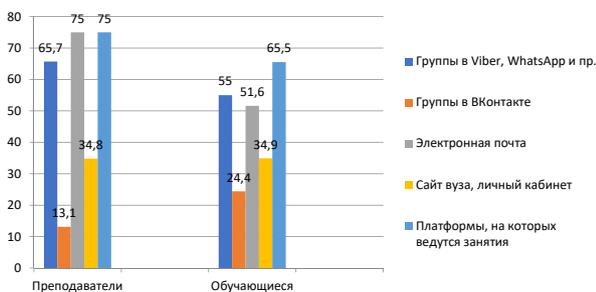


Рис. 7. Каналы коммуникации с обучающимися, кафедрой, деканатом при ДО

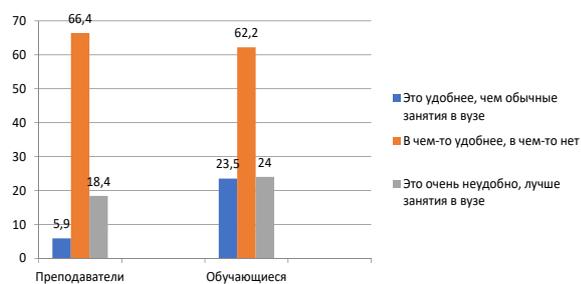


Рис. 8. Оценка отношения к системе ДО

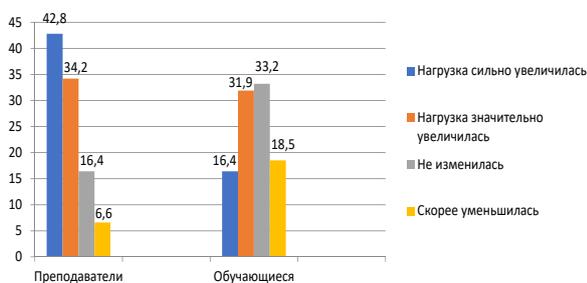


Рис. 9. Оценка изменения нагрузки при ДО

Дистанционное обучение все же не позволило в полной мере решить проблему с пропусками занятий. По мнению преподавателей, только 33,1 % обучающихся не пропускали занятий, 56,3 % обучающихся делали это редко, 10,6 % обучающихся пропускали занятия часто. В то же время 72,7 % обучающихся указали, что они не пропускали занятия в дистанционной форме, а 26,5 % указали, что делали это редко (рис. 5).

50,7 % опрошенных преподавателей и 54,6 % опрошенных обучающихся отметили, что в методическом плане при организации образовательного процесса в дистанционной форме не было никаких проблем, все решалось дистанционно. 41,7 % преподавателей и 37 % обучающихся отметили незначительные проблемы (рис. 6).

В некоторых ответах преподаватели (менее 1 %) указали на то, что были проблемы с обучающимися, которые уехали домой, где нет Интернета, с иностранными студентами, некоторые учебные группы не были представлены в сети. Обучающиеся указали на накладки с расписанием («Лабораторные в вузе, а затем лекция в ДО»), «По дороге не получается слушать, так как есть проблемы с Интернетом»). Но в целом данные, представленные на рис. 6, свидетельствуют о том, что вузам удавалось успешно решать проблемы с организацией и проведением дистанционного обучения.

Наиболее предпочтительными каналами коммуникации с обучающимися, а также с коллегами и деканатами для преподавателей были непосредственно образовательные платформы и электронная почта. В качестве постоянного канала коммуникации их назвали 75 % опрошенных. 65,7 % опрошенных постоянно использовали группы в Viber, WhatsApp и пр. Только 13,1 % использовали группы в социальных сетях. В то же время 65,5 % опрошенных обучающихся в качестве постоянного канала коммуникации использовали образовательные платформы, 55 % – группы в Viber, WhatsApp и пр., 51,6 % – электронную почту (рис. 7).

В ходе исследования в качестве уточнения респондентам был задан вопрос о том, какие еще каналы, способы коммуникации со студентами/преподавателями, кафедрой, деканатом они используют в условиях дистанционного обучения. Более половины преподавателей и обучающихся назвали телефонные звонки, а также Skype и Telegram. Обучающиеся назвали также Discord и Jitsi Meet.

Интерес вызывает оценка преподавателями и обучающимися своего отношения к системе дистанционного обучения, которая сложилась в вузе весной 2020 г. 66,2 % преподавателей и 62,2 % обучающихся ответили «в чем-то удобна, в чем-то нет», 18,5 % и 10,1 % соответственно оценили ее как неудобную, «лучше обычные занятия в университете», 6 % и 23,5 % соответственно – это удобнее, чем в университете (рис. 8).

Оценивая изменения, которые произошли при переходе на дистанционное обучение, 43 % преподавателей отметили, что их учебная нагрузка резко увеличилась, 33,8 % указали, что нагрузка увеличилась,

но незначительно, для 16,6 % преподавателей ничего не изменилось, а 6,6 % стало чуть легче работать. Что касается обучающихся, то их оценка учебной нагрузки тоже оказалась разной: 33,2 % указали, что в плане нагрузки ничего не изменилось, 31,9 % отметили, что нагрузка увеличилась немного, но при этом стало сложнее, 16,4 % – нагрузка сильно увеличилась, 18,4 % – стало немного легче (рис. 9).

Интерес вызывает отношение преподавателей и обучающихся к замене традиционных форм занятий дистанционными. Только 7,3 % преподавателей указали, что дистанционное обучение полностью заменило все занятия, проводимые ранее в вузе, 5,3 % отметили, что появились новые формы занятий. В то же время 87,4 % опрошенных отметили, что дистанционное обучение заменило только часть занятий, а многие виды учебной деятельности теперь не используются. Среди опрошенных обучающихся мнение изменилось. Так, 26 % отметили, что дистанционное обучение полностью заменило традиционные формы, 3,4 % указали на то, что стало лучше, появились новые виды занятий, которых ранее не было. Но все же 70,6 % опрошенных склонились к мысли, что дистанционное обучение не смогло полностью заменить все виды занятий, которые у них раньше были в университете (рис. 10).

Оценивая отношение обучающихся к занятиям, 54,5 % преподавателей выбрали ответ «По-разному: кто-то стал более ответственным, кто-то менее». Количество тех, кто отметил снижение ответственности, превысило количество тех, кто отметил, что обучающиеся стали более ответственными (22,4 % и 14,5 %). 42,9 % опрошенных обучающихся также дали неопределенную оценку, но в то же время количество тех, кто считает, что ответственность возросла, несколько больше, чем тех, кто считает, что она снизилась (14,8 % против 5,5 %). Треть опрошенных считают, что их отношение к занятиям с переводом на дистанционное обучение не изменилось (рис. 11).

53,9 % преподавателей и 44,1 % обучающихся при оценке своего усердия при подготовке к проведению занятий или участию в них считают, что ничего не изменилось. Их мотивация осталась на прежнем уровне. 30,9 % опрошенных преподавателей и 35,3 % опрошенных обучающихся отметили, что переход на дистанционное обучение повысил их усердие и мотивированность. 20,6 % обучающихся указали, что их усердие снизилось. Среди преподавателей таких 15,2 % (рис. 12).

При ответе на вопрос «Как вы оцениваете успеваемость студентов и как повлияла самоизоляция на результаты сессии?» 57,9 % опрошенных преподавателей указали, что ничего не изменилось, 23 % – оценки обучающихся стали лучше, а 19,1 % – оценки стали хуже. При оценке собственной успеваемости результаты обучающихся совпадают с оценкой преподавателей. Так, 65,5 % отметили, что ничего не изменилось, 26,5 % указали, что их оценки стали лучше, и только 8 % отметили, что оценки ухудшились (рис. 13).

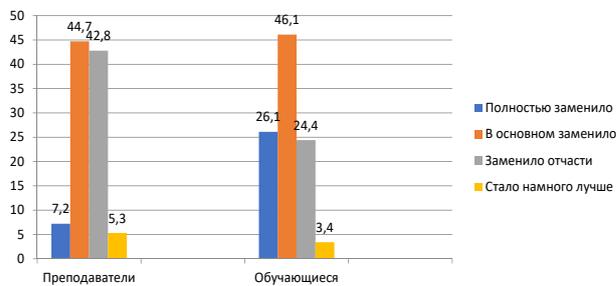


Рис. 10. В какой степени ДО смогло заменить традиционные занятия в университете

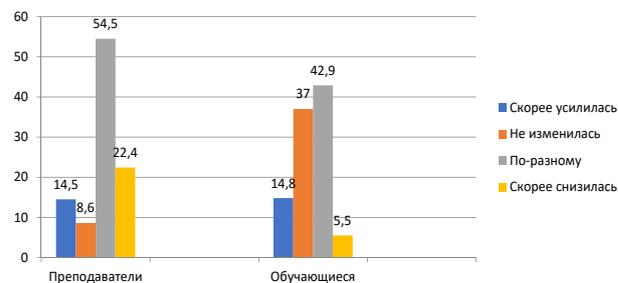


Рис. 11. Оценка ответственности обучающихся и требовательности преподавателей при переходе к ДО

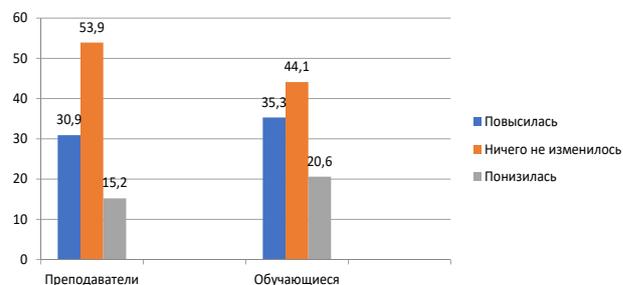


Рис. 12. Оценка своего усердия, желания, мотивированности к организации занятий на ДО

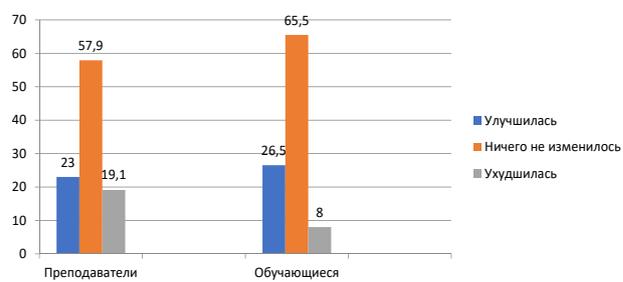


Рис. 13. Оценка успеваемости обучающихся преподавателями и самооценка обучающихся

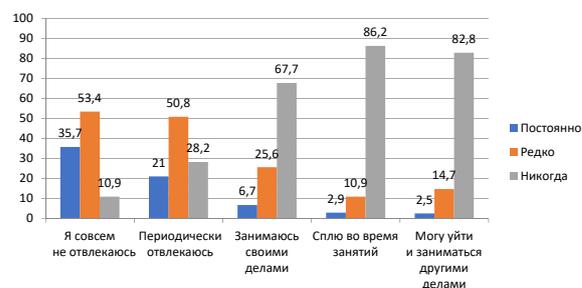


Рис. 14. Вовлеченность обучающихся на занятиях в ДО

В целом переход на дистанционное обучение не привел к ослаблению учебной дисциплины обучающихся. 35,7 % опрошенных обучающихся ответили, что домашняя обстановка не мешала, они полностью занимались учебной. 21 % немного расслаблялись, отвлекались. Только 6,7 % опрошенных занимались своими делами, а 67,7 % – никогда этого не делали во время занятий. 86,2 % заявили, что никогда не спали во время занятий, 82,8 % – не позволяли себе во время занятий уйти и заниматься своими делами (рис. 14).

В свою очередь 59,6 % опрошенных преподавателей указали, что домашняя обстановка не мешала им работать, 29,8 % – она их немного отвлекала, а 3,3 % – сильно мешала.

В ходе опроса было также предложено написать в свободной форме свои впечатления от дистанционного обучения. Значительная часть преподавателей отметила, что в условиях карантинных ограничений дистанционное обучение оправдало себя и помогло решить важные социальные проблемы. В то же время было отмечено, что такую форму работы с обучающимися можно было бы частично оставить для лекций и для текущего контроля по теме в виде тестов. Практические и лабораторные занятия, особенно итоговый контроль, следует проводить в режиме личного контакта.

Обучающиеся отметили в качестве преимущества дистанционного обучения перенос лекций, так как их можно записать и потом дополнительно прослушать. Многие указывали на чисто экономические преимущества – нет необходимости тратить деньги на поездку в вуз, на обеды. Некоторые положительно оценили возможность проверки знаний с помощью тестов, которые выкладывались для проверки усвоения теоретического материала. При этом многие высказывались за то, что практические занятия лучше проводить в вузе. Среди минусов дистанционного обучения отмечалась необходимость выполнения всех заданий, из-за чего приходилось тратить много времени на изучение дополнительной литературы, так как требования многих преподавателей к выполнению заданий возросли.

Таким образом, современное информационное пространство предлагает множество IT-решений для организации учебных занятий в дистанционной форме. Наиболее универсальной средой для организации дистанционного обучения стала образовательная платформа Moodle, которая уже получила широкое

применение в образовательном процессе Республики Беларусь. Эта среда позволяет проводить занятия как асинхронно, так и синхронно. Кроме Moodle для организации образовательного процесса в нашей стране активно применяются и другие информационные технологии, такие как Zoom, Google Формы, Microsoft Times, Viber.

С позиций восприятия участников образовательного процесса белорусские вузы в целом достаточно эффективно справились с переходом на дистанционное обучение, обеспечив непрерывность обучения. Вопреки возможным ожиданиям скептиков, и преподаватели, и обучающиеся положительно оценили возможности подобного формата. Однако важным фактором, повлиявшим на восприятие дистанционного обучения участниками, является, на наш взгляд, понимание кратковременности такого перехода. Участники оценивали частичный либо полный перенос очного обучения на электронные платформы как вынужденную меру (и не сравнивали, например, очную и дистанционную формы как таковые).

Список использованных источников

1. Вишняков, В. А. Онлайн-сервисы и информационные технологии в дистанционном обучении / В. А. Вишняков, А. П. Ковалев // Системный анализ и прикладная информатика. – 2017. – № 4. – С. 66–71.
2. Беккерев, Д. Э. Использование преимуществ дистанционных технологий для повышения качества образовательного процесса / Д. Э. Беккерев, Е. В. Остапенко // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. (Республика Беларусь, Минск, 12–13 дек. 2019 г.) / редкол.: В. А. Прытков [и др.]. – Минск: БГУИР, 2019. – С. 63.
3. Иванов, С. В. Организация дистанционного образования при помощи информационных технологий / С. В. Иванов // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. (Республика Беларусь, Минск, 12–13 дек. 2019 г.) / редкол.: В. А. Прытков [и др.]. – Минск: БГУИР, 2019. – С. 117.
4. Вишняков, В. А. Онлайн-сервисы и информационные технологии в дистанционном обучении / В. А. Вишняков, А. П. Ковалев // Информационные технологии в образовании. – 2017. – № 4. – С. 66–70.
5. Аминул, Л. Б. Электронное дистанционное обучение с использованием сервисов WEB 2.0 / Л. Б. Аминул, Л. В. Чайка // Вестник АГТУ. Сер.: Управление, вычислительная техника и информатика. – 2016. – № 1. – С. 98–103.

Аннотация

В статье анализируются результаты оценки преподавателями и обучающимися вузов страны опыта работы при переходе на дистанционное обучение в период санитарных ограничений. В результате исследования установлено, что, несмотря на сложности при быстром переходе, и преподаватели, и обучающиеся смогли перестроиться и успешно продолжить образовательный процесс.

Abstract

The article analyzes the results of the assessment by teachers and students of universities of the country of work experience when switching to distance learning during the period of sanitary restrictions. As a result of the study, it was found that, despite the difficulties in fast transition, both teachers and students were able to rebuild and successfully continue the educational process.

Гибридизация моделей, содержания и технологий высшего образования: аналитический обзор

А. В. Макаров,
профессор кафедры проектирования
образовательных систем, кандидат
философских наук, профессор,
Республиканский институт высшей школы

В контексте глобальных и региональных перемен, происходящих в последнее время в образовательном пространстве, особую актуальность приобретает проблема гибридизации (смешанного, комбинированного) образования. Об этом же свидетельствует и опыт модернизации высшего образования в нашей стране, в Российской Федерации и других странах СНГ. Исследователи этого процесса выделяют различные аспекты и стороны гибридизации высшего образования: терминологический, концептуальный, структурный, содержательный, системный и др. Приведем в качестве примера обстоятельную статью наших московских коллег в журнале «Высшее образование в России», № 7, 2018: Сенашенко В. С., Макарова А. А. «Образовательные гибриды в высшем образовании в России»[1, с. 24–42].

Автору этих строк довелось рецензировать данную статью. В этой связи следует отметить как глубинный исследовательский характер статьи, так и ее критико-аналитическую направленность применительно к практике модернизации высшего образования в России в контексте Болонского процесса и отечественных традиций. Авторы статьи осуществляют анализ идеи гибридизации в зарубежной и отечественной научной литературе, рассматривают иерархию гибридных преобразований в сфере высшего образования (структурный, технологический, предметный, содержательный векторы). Также подробно анализируется проблема моделирования гибридных систем, представлены авторские версии смешанных систем образования (конвергентная, гибридная, замещенная), рассмотрен гибридный алгоритм реформирования системы высшего образования.

После выхода указанной статьи ее цитирование было представлено примерно в 30 публикациях российских исследователей и педагогов. Мы также рекомендуем читателям хотя бы бегло ознакомиться с вышеуказанной публикацией (см. <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1447>). Нас же данная публикация стимулировала к написанию статьи, посвященной аналитическому обзору процессов гибридизации высшего образования на глобальном, региональном и страновом уровнях. Учитывая сложный характер процессов гибридизации, мы, естественно, в рамках авторской статьи не претендуем на их всеохватывающий анализ. Наша цель скромнее: привлечь внимание коллег к критическому осмыслению наработанного отечественного опыта гибридизации высшего образования с учетом перехода белорусских учреждений высшего образования (УВО) к процессу реализации стандартов высшего образования нового поколения 3+.

Вариативность концептуальных и реалистических моделей высшего образования

Во-первых, при модернизации высшего образования важно учитывать те тенденции и динамичные процессы в сфере высшего образования, которые приобретают общемировой характер. Во-вторых, важен международный опыт ответа на вызовы времени, возникающие в условиях глобализации современного

мира. В этой связи следует отметить большой вклад, который внесла уже начиная с 1995 г. ЮНЕСКО в анализ процессов и проблем, сопутствующих высшему образованию в глобализованном мире. На основании этого анализа был разработан ряд важнейших документов и рекомендаций ЮНЕСКО о тенденциях, проблемах и концептуальных моделях развития высшего образования. Среди них: «Реформа и развитие высшего образования: программный документ» (1995), «Образование: сокровище, скрытое сокровище. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века» (1996), «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века» (1998), «Высшее образование в глобализованном обществе: Установочный документ ЮНЕСКО по образованию» (2004), всемирные конференции по высшему образованию «Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества» (Коммюнике, 2009) и «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции» (Аналитический доклад, 2009) (см. подробнее [2, с. 7–24]).

Очевидно, что глобальные тенденции развития высшего образования носят долговременный характер. В контексте этих тенденций происходят различные процессы, количественные и качественные изменения в национальных системах высшего образования и в процессах интернационализации высшего образования. Постепенно вызревают новые глобальные и региональные трансформации высшего образования в соответствии с новыми вызовами современности. Приведем в этой связи некоторую информацию, дополняющую вышеуказанные основополагающие документы и аналитические материалы ЮНЕСКО.

В 2015 г. ЮНЕСКО опубликовала «Предварительный доклад о подготовке Глобальной конвенции о признании квалификаций высшего образования» [3], в котором в развитие положений вышеуказанных основополагающих документов ЮНЕСКО актуализованы положения о глобальных тенденциях развития высшего образования и дан их перечень [3, с. 6–10]:

Глобальные тенденции в сфере высшего образования

1. **Массовость** высшего образования.
2. **Диверсификация** форматов высшего образования.
3. **Изменение образовательной парадигмы.**
4. **Перспективы трудоустройства.**
5. **Качество** и обеспечение качества.
6. **Интернационализация** высшего образования.
7. **Академическая мобильность.**
8. **Интернационализация научно-исследовательских работ.**
9. **Финансирование** высшего образования.

Добавим к этому перечню еще две тенденции, обозначенные в предыдущих документах ЮНЕСКО

и рассматриваемые в качестве сопутствующих в тексте проекта Конвенции:

- **Обучение на протяжении всей жизни (lifelong learning).**

- **Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).**

Интересен методологический посыл ЮНЕСКО к анализу перечисленных глобальных тенденций в проекте Конвенции: «Если бы мы попытались описать новую динамику высшего образования одним словом, то это было бы слово “диверсификация”. Широкая диверсификация затронула почти все аспекты высшего образования: поставщиков образовательных услуг, форматы обучения, демографический состав обучающихся, ориентацию учреждений и т. д. Основной причиной диверсификации стала массовость высшего образования и развитие технологий, способствующих повышению доступа к высшему образованию» [4, с. 6].

Что касается других глобальных тенденций высшего образования, то прокомментируем особо значимую на современном этапе модернизации системы высшего образования в Республике Беларусь тенденцию – «изменение образовательной парадигмы».

В предварительном докладе ЮНЕСКО по Глобальной конвенции отмечается, что за последнее десятилетие произошло значительное смещение акцента с процесса преподавания на процесс обучения. В числе других обозначившихся радикальных сдвигов в высшем образовании:

- *ориентация на конечный результат;*
- *формирование современных компетентностей, которые должны приобрести студенты;*
- *студентоцентрированность в обучении;*
- *подготовка к рынку труда;*
- *ценность научных исследований и другие аспекты в области актуализации образования* [3, с. 8].

25 ноября 2019 г. Глобальная конвенция была утверждена на 40-й сессии ЮНЕСКО (см. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49557&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

Еще одно направление глобальной диверсификации высшего образования – появление новых моделей современных университетов.

Современный этап развития требует от университетов более активного вклада в развитие экономики, основанной на знаниях, посредством коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности и создания новых наукоемких предприятий. Этим задачам в полной мере отвечает модель предпринимательского университета (Entrepreneurial university), или Университет 3.0. Данная модель, имея свое сегментное предназначение, встраивается в действующие модели университетов [2, с. 22–24], привнося новые элементы гибридизации высшего образования. В равной степени это можно отнести и к реализации

глобальной тенденции, особо выделенной ЮНЕСКО, – «lifelong learning» (LLL). Результатом реализации стало появление разнообразных гибридных университетских образовательных программ для различных категорий населения, в том числе дополнительного образования взрослых с разными сроками обучения и актуальными учебными модулями.

Болонский процесс: Европейское пространство высшего образования

Ответной рефлексией мирового образовательного сообщества на глобальные вызовы современности явился процесс интернационализации по созданию реальных моделей высшего образования, адекватных вызовам современности.

Так, поставив своей амбициозной целью создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) к 2010 г., государства – участники Болонского процесса коллективно определили в качестве основных целей десять линий действия, которые последовательно реализовывались с помощью разрабатываемых инновационных механизмов и инструментов модернизации национальных систем образования.

Из десяти линий действия можно выделить «золотой треугольник» осуществленных болонских реформ:

- введение трехступенчатой структуры высшего образования;
- принятие единой структуры квалификаций для ЕПВО;
- внедрение системы кредитов по типу ECTS как средства поддержания крупномасштабной европейской мобильности и средства перестройки высшего образования на образование в течение всей жизни.

В числе других инноваций отметим Болонскую систему классификации универсальных и профессиональных компетенций, Дублинские дескрипторы, студентоцентризм как основу содержательной перестройки высшего образования.

Реализация принятых основополагающих коллективных болонских документов, функционирование в течение десятилетия экспериментального евро-проекта «TUNING», постоянный мониторинг преобразований в национальных системах высшего образования (аналитические доклады «Trend's») – все это позволило к 2010 г. создать ЕПВО и продолжить в последующее десятилетие его совершенствование с учетом возникающих проблем и противоречий [2, с. 25–38; 5].

Присоединение Республики Беларусь к Болонскому процессу в 2015 г. в соответствии с нашей национальной позицией дает возможность дальнейшего развития системы высшего образования с учетом

практики объединенной Европы и с использованием ее возможностей. При этом первичными должны оставаться национальные приоритеты.

Страны СНГ

Болонский процесс – не единственный внешний фактор, который оказал влияние на процесс модернизации системы высшего образования в Республике Беларусь. Важную роль в данном процессе сыграла совместная деятельность Республики Беларусь с рядом стран СНГ. С 2001 г., после принятия Межгосударственной программы реализации Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ, по инициативе Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов на базе Московского института стали и сплавов (МИСиС) начала функционировать Международная группа по сравнительным исследованиям систем и образовательных стандартов высшего образования. Она тесно взаимодействовала с комиссией «Стандарт» Совета по сотрудничеству в области образования государств – участников СНГ. С 2007 г. МИСиС получил статус базовой организации государств – участников СНГ по вопросам стандартизации в образовании.

По результатам реализации исследовательских проектов в 2006 и 2009 гг. в издательстве МИСиС опубликована серия национальных аналитических докладов, посвященных анализу национальных систем и стандартов высшего образования Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Российской Федерации, Украины и Таджикистана, к примеру, «Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь» (А. В. Макаров, В. И. Батюшко, А. И. Кучинский, А. П. Лобанов, В. И. Воскресенский, И. В. Титович, В. Т. Федин). Одновременно там же опубликованы итоговые аналитические доклады, обобщающие национальные доклады [6].

Национальные аналитические доклады завершались рекомендациями по общим тенденциям обновления образовательных стандартов высшего образования и определению новых подходов к их проектированию. Прделанная участниками Международной исследовательской группы стран СНГ сравнительно-аналитическая и проектная работа послужила основой для разработки в вышеуказанных странах стандартов высшего образования нового поколения на компетентностно-квалификационной основе. При этом учитывались глобальные тенденции, опыт Болонского процесса, традиции и преемственность в развитии национальных систем стран СНГ.

На основе сравнительных исследований были подготовлены Модельный образовательный стандарт для

систем высшего образования государств – участников СНГ и Макет образовательного стандарта высшего (профессионального) образования по направлению (специальности) стран СНГ. Модельный макет образовательного стандарта был принят на X конференции министров образования стран СНГ 5 апреля 2005 г. в Минске. Его основа была предложена исследовательской группой белорусских стандартизаторов [7; 8].

Концептуальная модель образовательного стандарта высшего образования стран СНГ структурно включала в качестве одного из основополагающих раздел «Квалификационная характеристика». В нем были представлены традиционные компоненты квалификационной модели подготовки специалиста: сфера профессиональной деятельности; объекты и виды деятельности; типовые задачи; содержание профессиональной деятельности (ЗУНУ). В то же время выделялись требования к базовым навыкам (ключевым компетенциям). Одновременно были представлены основные группы компетенций как операционализируемые результаты образования по соответствующей образовательной программе: социально-этические, профессиональные, личностные [7; 8]. Как видно, концептуально на уровне Модельного стандарта была предпринята попытка гибридизации двух моделей: квалификационной и компетентностной.

В дальнейшем страны-участницы разрабатывали и обновляли свои гибридные варианты моделей модернизации высшего образования, в том числе с учетом опыта Болонского процесса и Российской Федерации.

Российская Федерация

Российская Федерация подключилась к Болонскому процессу в 2003 г., обладая собственным опытом разработки бакалаврских программ с 1995 г., а в дальнейшем и магистерских программ. При этом по ряду направлений подготовки выпускников сохранена модель специалитета. Гибридизация высшего образования в России осуществлялась и по другим позициям. Так, концептуальное ядро российских образовательных стандартов высшего образования нового поколения (ФГОС ВО) составляет компетентностный подход к ожидаемым результатам высшего образования. Макет Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) является комплексной нормой качества высшего образования и отдает право формулировки многих положений непосредственно каждому вузу. Введен ключевой термин «основная образовательная программа» (ООП), при этом разработку примерной ООП организует Минобрнауки, а вузовскую ООП разрабатывает непосредственно сам вуз. Фактически вузовская ООП представляет собой стандарт вуза.

В 2013 г. в Российской Федерации в развитие образовательных стандартов высшего образования третьего поколения и с учетом обновлений в Перечне специальностей и направлений подготовки был осуществлен переход к стандартам поколения 3+ [2, с. 88–92, 101–103]. Сохраняя преемственность и формат компетентностно-квалификационного подхода (три группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные; присвоение выпускникам квалификаций в соответствии с ПООП), ФГОС 3+ отличались и рядом существенных нововведений. В частности, в Макете стандарта ФГОС 3+ по сравнению со стандартами третьего поколения исключалась таблица 2 по структуре ООП с указанием учебных циклов, закреплённого перечня дисциплин для разработки ПООП и кодов формирования компетенций. Взамен была введена таблица по структуре ООП с указанием укрупнённых учебных блоков и объема программы в зачетных единицах. Набор дисциплин (модулей) образовательная организация определяла самостоятельно в объеме, установленном ФГОС ВО, с учетом соответствующей ПООП.

Таким образом, начиная с ФГОС ВО 3+ российские стандарты становятся сугубо рамочными. Свобода вузов и их ответственность резко возрастают. Это же касается и федеральных УМО.

В 2017 г. в России начал осуществляться переход на образовательные стандарты ФГОС ВО 3++ в соответствии с новыми макетами стандартов и ПООП [2, с. 103–106]. Отличительной особенностью ФГОС ВО и ПООП поколения 3++ является их обязательная и регламентированная «привязка» к профессиональным стандартам. Так, в макете ФГОС ВО представлено приложение 1 «Перечень профессиональных стандартов, соотношенных с государственным образовательным стандартом по направлению подготовки <код, наименование>».

В Макете ПООП в таблице 1 «Перечень основных задач профессиональной деятельности выпускников (по типам)» выделяется область профессиональной деятельности с учетом Реестра Минтруда. Аналогичным образом в приложении 2 Макета ПООП дается перечень обобщённых трудовых функций и трудовых функций, имеющих отношение к профессиональной деятельности выпускника программ соответствующего уровня образования по направлению подготовки, специальности.

Что касается планируемых требований к результатам освоения образовательных программ в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, то степень их регламентаций различна. К примеру, универсальные компетенции бакалавра прописаны как обязательные непосредственно в Макете ФГОС ВО 3++. Эти компетенции не привязываются к профессиональным стандартам

и являются сугубо академическими. Профессиональные компетенции формируются с учетом профессиональных стандартов и получают свою вариативную развертку в ПООП и ООП вуза.

Нововведением является выделение в ПООП в соответствующих таблицах по трем вышеуказанным группам компетенций кодифицированных индикаторов достижения конкретных компетенций [2, с. 103–106].

Рассмотренный опыт Российской Федерации особо значим для адаптированного применения в Беларуси в контексте перехода к образовательным стандартам поколения 3+, в соответствии с которыми значительно увеличиваются академические свободы УВО при самостоятельном проектировании компонентов профилизации (специализированные компетенции и соответствующие им учебные модули). Полезен также российский опыт в части технологий свёртки и декомпозиции компетенций применительно к проектируемым и реализуемым составам компетенций [2, с. 88–113]. Следует обратить внимание и на проблемы преемственности, сохранения позитивного опыта из предшествующих моделей российской системы высшего образования, на что критически обращают внимание авторы статьи [1].

Республика Беларусь

В настоящее время в Республике Беларусь продолжается модернизация системы высшего образования. На этот процесс оказывают влияние различные факторы и контексты: современные национальные приоритеты, глобальные тенденции развития высшего образования, Болонский процесс, передовой опыт Российской Федерации, международный опыт.

В контексте тенденций глобальной диверсификации высшего образования в Беларуси приказом Министерства образования Республики Беларусь № 615 от 26.07.2018 «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2018/2019 учебном году» был утвержден разработанный РИВШ экспериментальный пятилетний проект «Совершенствование деятельности учреждений высшего образования на основе модели “Университет 3.0” (комплексное развитие научно-исследовательской, инновационной и предпринимательской инфраструктуры учреждения высшего образования в целях создания инновационной продукции и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности)». Экспериментальный проект уже на старте начал реализовываться семью университетами, а в дальнейшем состав участников расширился (см. nihe.bsu.by).

В последние годы Министерство образования с учетом глобальных тенденций, международного опыта также стимулирует реализацию проекта «Цифровой университет», развитие гибридных обра-

зовательных моделей дополнительного образования взрослых, инклюзивных учебных программ и др.

Вхождение Республики Беларусь в ЕПВО актуализировало проблему дальнейшего развития компетентностного подхода в контексте Болонского процесса применительно к обновляемым белорусским стандартам высшего образования. Выступая полноправным участником Болонского процесса с 15 мая 2015 г., Беларусь предприняла ряд действий по внесению соответствующих изменений и обновлений Кодекса Республики Беларусь об образовании. В частности, определена обновленная структура высшего образования: общее высшее (бакалавриат); углубленное высшее (магистратура) с соответствующими образовательными программами; специализированное (непрерывное) высшее образование, объединяющее бакалаврскую и магистерскую программы. Центральным звеном образовательных программ являются образовательные стандарты.

С 2008/2009 учебного года в белорусских УВО начали реализовывать образовательные стандарты второго поколения, а с 2013/2014 учебного года – третьего поколения. В настоящее время разработаны и внедряются образовательные стандарты поколения 3+.

Образовательные стандарты всех трех поколений спроектированы в гибридном компетентностно-квалификационном формате, т. е. они относятся к классу стандартов нового поколения. В стандартах второго и третьего поколений выделяются три группы компетенций: академические, социально-личностные и профессиональные. С 2021/2022 учебного года в вузах в формате стандартов поколения 3+ начинает реализовываться обновленная триада компетенций: универсальные, профессиональные и специализированные группы компетенций. В целом компетентностный подход операционализирован в белорусских стандартах нового поколения в виде «компетентностной пирамиды»: терминология компетенций – интегральные компетентностно-ориентированные цели – основные группы компетенций – состав каждой группы компетенций – требования к предметным компетенциям – компетентностные требования к научно-методическому обеспечению – диагностика компетенций [2, с. 92–101].

Таким образом, на уровне образовательного стандарта в свернутом виде представлена компетентностно-ориентированная нормативно-методическая модель подготовки выпускника УВО. Здесь же даны алгоритмы операционализации (декомпозиции) групп компетенций.

Как отмечают европейские эксперты и работодатели, универсальные компетенции в современных условиях играют не менее важную роль в подготовке специалиста с высшим образованием любого профиля, чем предметно-специализированные (профес-

сиональные) компетенции. Обладание современными универсальными компетенциями способствует мобильности и трудоустраиваемости выпускников, продолжению обучения на последующих уровнях высшего образования, обучению в течение всей жизни.

Наша авторская версия примерного перечня сквозных универсальных компетенций, формируемых и развиваемых на уровнях бакалавриата и магистратуры, представлена в статье [9]. Что касается обновленного алгоритма компетентностной модели в белорусских стандартах поколения 3+, то он выглядит следующим образом.

В прилагаемых к стандартам поколения 3+ учебных планах специальности в обязательном порядке представлена матрица кодифицированных компетенций. Матрица компетенций включает ограниченное количество интегральных универсальных компетенций, обобщенные базовые и углубленные профессиональные компетенции и обобщенные специализированные компетенции. По аналогии с алгоритмом лучших российских практик белорусским УМО и УВО предстоит осуществить декомпозицию интегральных универсальных и обобщенных базовых и углубленных профессиональных и специализированных компетенций на группы частных и предметных компетенций [2, с. 106–113]. Макет примерного учебного плана специальности поколения 3+ предусматривает его модульное проектирование, что дает возможность видеть, какими модулями «закрываются» группы частных компетенций [10, с. 9–13].

Дисциплинарные компетенции в белорусских стандартах поколения 3+ традиционно будут представлены в госкомпоненте обязательных дисциплин, а также должны быть разработаны самими УВО применительно к дисциплинам профилизации.

И в завершение о компетентностно-образовательных средах в учреждениях высшего образования. Как мы отмечали в предыдущих публикациях на страницах журнала «Вышэйшая школа», гарантом успешной реализации образовательных стандартов нового поколения может явиться создание в УВО комплексных компетентностно-ориентированных инновационных образовательных моделей [11]. Такие модели включают в себя линейный ряд взаимосвязанных базовых систем: новые образовательные стандарты – компетентностно-ориентированные учебные программы нового поколения (типа «Навигатор») – вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов – системы диагностирования компетенций. К этому базисному ряду примыкают поддерживающие, сопутствующие образовательные системы и подсистемы: учебно-методические комплексы нового поколения, модульные системы и технологии, информационно-

образовательные среды, формы и методы активного обучения.

Все перечисленные компоненты образовательной мегасистемы, обладая высоким потенциалом вариативности, могут составить основу для проектирования и реализации гибридных образовательных моделей и технологий обучения. Сравнительный анализ и примеры лучших практик белорусских УВО по созданию инновационных компетентностно-ориентированных сред, адекватных стандартам высшего образования нового поколения, приведены в [3, с. 119–209].

Список использованных источников

1. *Сенашенко, В. С.* Образовательные гибриды в высшем образовании / В. С. Сенашенко, А. А. Макарова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 8/9. – С. 24–42.
2. *Макаров, А. В.* Компетентностный подход в высшем образовании: международный и отечественный опыт: учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2019. – 252 с.
3. Предварительный доклад о подготовке Глобальной конвенции о признании квалификаций высшего образования [Электронный ресурс] / ЮНЕСКО. – 2015. – Режим доступа: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_dc9da022-1018-49cc-8125-cc7354abaf3a?_id=234743rus.pdf.
4. Глобальная конвенция ЮНЕСКО о признании квалификаций высшего образования [предварительный проект текста: 7 июля 2017 г.] [Электронный ресурс] / ЮНЕСКО. – 2017. – Режим доступа: <https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/conventions/international-convention>.
5. *Макаров, А. В.* Болонский процесс: Европейское пространство высшего образования: учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2015. – 260 с. (см. также <https://elib.bsu.by/handle/123456789/236994>).
6. Тенденции обновления систем и образовательных стандартов высшего образования государств – участников СНГ в контексте Болонского процесса: итоговый аналитический доклад / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов МИСиС, 2006; 2009.
7. Концептуальная модель и макет образовательного стандарта высшего образования стран СНГ. – М., 2005.
8. О возможности построения единого макета образовательного стандарта стран СНГ как динамичной модели нормы качества высшего образования / В. И. Байденко [и др.]. – М., 2003.
9. *Макаров, А. В.* Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+ / А. В. Макаров // Вышэйшая школа. – 2016. – № 5. – С. 3–8.
10. *Артемьева, С. М.* Применение модульного подхода в проектировании образовательных программ высшего образования / С. М. Артемьева // Вышэйшая школа. – 2016. – № 5. – С. 9–13.
11. *Макаров, А. В.* Инновационные образовательные системы в высшей школе: проблемы качественного развития / А. В. Макаров // Вышэйшая школа. – 2018. – № 2. – С. 15–18.

Организация контроля знаний студентов при изучении биохимии в медицинском университете

И. О. Леднёва,
кандидат биологических наук, доцент,
В. В. Лелевич,
заведующий кафедрой биологической химии,
доктор медицинских наук, профессор,
А. Г. Виницкая,
кандидат биологических наук, доцент;
Гродненский государственный медицинский
университет

Повышение качества и эффективности учебного процесса является одной из главных задач высшей школы в целях подготовки конкурентоспособных специалистов на рынке труда. В решении этой задачи важное место принадлежит не только процессу обучения, но и контролю знаний, осуществляемому как в течение всего срока обучения, так и в период экзаменационных сессий [1].

Контроль – это совокупность действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики процесса обучения, оценить степень усвоения студентами материала учебной программы. Опыт высших учебных заведений стран СНГ и белорусских вузов свидетельствует о том, что возможны различные модификации систем и средств диагностирования. Контроль знаний студентов открывает большие возможности для совершенствования процесса обучения, поскольку проверка как действенное средство борьбы за прочные и осознанные знания студентов позволяет лучше изучить студентов, их индивидуальные особенности [2].

Использование разнообразных видов и форм контроля в учебной деятельности способствует точному и качественному оцениванию знаний студентов. Можно выделить пять основных взаимосвязанных функций контроля знаний студентов:

- 1) диагностическую: контроль – это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков студентов;
- 2) обучающую: контроль осуществляется в целях активизации работы по усвоению учебного материала;
- 3) воспитательную: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях;

4) развивающую, которая тесно связана с характером проверочных заданий, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности;

5) мотивирующую [3; 4].

В учебно-воспитательном процессе все функции контроля тесно взаимосвязаны. Вместе с тем та или иная функция в разной степени проявляется в различных формах контроля.

На кафедре биологической химии Гродненского государственного медицинского университета (ГрГМУ) в ходе учебного процесса осуществляется многоступенчатый контроль успеваемости студентов, включающий текущий контроль на лабораторных и семинарских занятиях, промежуточный контроль на контрольных занятиях, а также итоговый контроль на курсовых экзаменах.

Текущий контроль может включать различные формы – устный опрос, письменные работы, написание рефератов, контроль подготовки и выполнения лабораторных работ. Результаты текущего контроля могут использоваться для аттестации студентов на зачетах, что повышает в глазах студентов роль учебной работы во время занятий [2]. Отметка текущего контроля вносится в электронный журнал успеваемости на сайте университета.

Устный опрос как контроль знаний студентов осуществляется в виде фронтальной и индивидуальной проверки. При фронтальном опросе за короткое время проверяется состояние знаний студентов всей группы. Эта форма проверки используется для выяснения готовности группы к изучению нового материала, определения сформированности понятий, поэтапной или окончательной проверки изученного учебного материала, при подготовке к выполнению лабораторных работ [3]. Индивидуальный устный опрос позволяет выявить правильность ответа по содержанию, его последовательность, степень развития логического мышления, культуру речи студентов.

Промежуточный контроль представляет собой оценку знаний по определенному разделу дисциплины. Основными формами промежуточного контроля являются письменные контрольные работы, компьютерное тестирование, проверка расчетно-графических заданий, решение ситуационных задач. Формы текущего и промежуточного контроля устанавливаются кафедрой исходя из объема и содержания учебной дисциплины и фиксируются в учебной программе.

Итоговый контроль (экзамен) осуществляется по окончании курса обучения и проводится в форме

письменного контроля с последующим устным собеседованием студента с преподавателем. Экзамен служит не только для проверки знаний, но и является процессом обобщения и систематизации полученных знаний. Устная форма экзамена позволяет преподавателю оценить объем знаний студента, а студенту продемонстрировать усвоенные знания и умение ими оперировать, а также выяснить допущенные неточности и ошибки.

Одним из методов исследования уровня знаний и умений обучающихся является такая форма контроля, как *компьютерное тестирование*. От других методов педагогической диагностики тесты отличаются тем, что позволяют проверить знания студентов по широкому спектру вопросов изучаемой дисциплины, существенно сокращают затраты времени на проверку результата, исключают субъективизм преподавателя как в процессе контроля, так и в процессе оценки.

Нами был обобщен опыт применения тестирования как формы контроля знаний, проведен анализ взаимосвязей результата итогового компьютерного тестирования, экзаменационной оценки и среднего годового балла у 273 студентов ГрГМУ лечебного факультета и факультета иностранных учащихся (русский язык обучения) по дисциплине «Биологическая химия» [5]. Изначально тестирование по биологической химии было итоговым, проводилось раз в год в конце изучения дисциплины. Впоследствии стали проводить и промежуточное тестирование. Оно проходит дважды в семестр перед каждым итоговым занятием [6]. Введение промежуточного тестового контроля решает ряд задач. Периодичность тестирования дисциплинирует, организует и направляет деятельность обучающихся. Проведенный нами анализ свидетельствует о достаточной объективности компьютерного тестирования, которое является одним из средств диагностики учебных достижений студентов и может использоваться в комплексе с другими формами контроля.

Одной из форм промежуточного контроля на кафедре является использование в учебном процессе *ситуационных задач и заданий по биохимии*, что является важным методологическим приемом образовательного процесса [7]. Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное предметное знание [8]. На кафедре были сформированы унифицированные методические подходы к разработке ситуационных задач и заданий по разделам дисциплины «Биологическая химия». На основании этого были разработаны комплекты задач и заданий, вошедшие в учебное пособие «Задачи и задания по биологической химии для студентов медицинских вузов», получившее гриф Министерства образования Республики Беларусь [9]. Решение ситуационных задач выполняет развивающую и мотивирующую функции [11]. Специфика их решения требует интеграции знаний из разных разделов дисциплины и использования межпредметных

знаний, что создает дополнительные стимулы к обучению. Ситуационные задачи могут быть использованы для оценки качества результатов обучения, в частности, определения уровня сформированности у учащихся логического мышления [10].

Мы проанализировали результаты решения ситуационных задач по биохимии для выявления уровня сформированности логического мышления студентов, который оценивали по трем уровням: низкий, средний и высокий [10]. В исследовании приняли участие 215 студентов лечебного факультета. Результаты выражались в процентах от общего количества студентов. Полученные данные свидетельствовали о том, что 75 % студентов имели средний уровень логических умений при решении ситуационных задач по биохимии. Достаточно высокими умениями обладали 14 %, а 11 % студентов показали наименьшую способность решения задач по дисциплине. Таким образом, ситуационные задачи могут быть использованы в качестве комплексного средства обучения биохимии, позволяющего, с одной стороны, стимулировать познавательный интерес студентов, а с другой – служить одним из средств оценивания результатов обучения.

В другом исследовании мы оценивали степень удовлетворенности студентов различными формами контроля знаний при изучении дисциплины «Биологическая химия». Исследованием были охвачены 226 студентов 2-го курса ГрГМУ, из которых 56 обучались на педиатрическом факультете, а 170 – на лечебном. Респондентам было предложено ответить анонимно на ряд вопросов, выявляющих их отношение к объективности проведения текущего и промежуточного контроля и оптимального сочетания различных форм контроля на кафедре биологической химии. Степень удовлетворенности учебным процессом на кафедре оценивалась по шестибальной шкале: от 1 – «полностью не удовлетворен» до 5 – «полностью удовлетворен» и 6 – «затрудняюсь ответить».

Согласно полученным результатам, 89,4 % респондентов были удовлетворены проведением на кафедре текущего контроля по шкале «скорее удовлетворен» и «полностью удовлетворен». Промежуточный контроль положительно оценили 96,9 % опрошенных студентов. Отрицательные оценки по обоим видам контроля дали 6,2 % (текущий контроль) и 3,1 % (промежуточный контроль) респондентов (таблица 1).

Эти данные согласуются с ответами студентов об объективности оценки их знаний по биохимии в ходе текущего и промежуточного контроля (рис. 1). Согласно этим данным, 50 % опрошенных студентов ответили, что их оценки были полностью объективны, а 36,3 % – скорее объективны. Не согласными с оценкой своих знаний по биохимии оказались 7,1 % респондентов. Таким образом, отмечается высокая степень удовлетворенности студентов объективностью контроля знаний при изучении биохимии.

Наряду с этим была оценена эффективность использования тестовой формы контроля знаний



Рис. 1. Объективность контроля знаний при изучении биохимии студентами ГрГМУ (% положительных ответов)

(таблица 2). Было показано, что более половины респондентов (59,7 %) положительно отнеслись к использованию тестовой формы контроля знаний, тогда как 37,2 % высказали неудовлетворенность применением компьютерного тестирования. Кроме того, 56,7 % респондентов считали, что заучивание тестовых вопросов помогло им усвоить учебный материал, а 55,7 % положительно оценили применение тестирования для оценки своих знаний. Тем не менее, исследование выявило, что 43,3 % студентов в разной степени были не удовлетворены эффективностью тестирования для усвоения учебного материала, а 43,8 % сомневаются в том, что тестирование является эффективной формой контроля знаний. Только 3,1 % респондентов затруднились дать оценку эффективности подготовки к тестированию для лучшего усвоения материала. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты в целом рассматривают компьютерное тестирование как одну из форм контроля знаний, но имеется определенная степень неудовлетворенности этой формой.

С целью выявления оптимального сочетания различных форм промежуточного контроля мы апроби-

ровали две модели. В первом случае компьютерное тестирование и итоговая контрольная работа проводились на одном занятии по окончании изучения раздела дисциплины. Во втором случае семинарское занятие с компьютерным тестированием предшествовало итоговой контрольной работе. Студентам было предложено оценить целесообразность проведения компьютерного тестирования на семинарском занятии или во время контрольного занятия. Из опрошенных 226 студентов подавляющее большинство (81,4 %) высказались за проведение компьютерного тестирования на семинарском занятии, предшествующем промежуточному контролю. Процент ответивших за одновременное проведение тестирования и промежуточного контроля был намного меньше – 9,1 %. Основным доводом в пользу проведения тестирования на семинарском занятии явилось «рациональное расходование времени при подготовке» (43,4 % респондентов) и «более эффективное структурирование материала» (11,9 % респондентов). Еще 7,5 % ответили, что им проще сначала выучить тесты, а потом повторить вопросы к контрольному занятию, а 6,6 % ответили «мне так проще и удобнее». О «разном подходе к заучиванию материала при подготовке к тестированию и к контрольному занятию» писали 5,3 % респондентов, а 3,5 % считали, что подобная подготовка «снижает нагрузку». Еще 3,1 % респондентов ответили, что такой алгоритм контроля знаний «позволяет сконцентрироваться на подготовке к контрольному занятию».

Несмотря на преобладание ответов о целесообразности разделения компьютерного тестирования и промежуточного контроля, 9,6 % студентов нашли для себя положительные стороны в сочетании тестирования и промежуточного контроля на одном занятии. Их доводы основывались на возможности «получить усредненную оценку» за занятие и мнения о «лучшем структурировании знаний при подготовке к контрольному занятию».

Тестирование, которое выполняет на семинарском занятии диагностическую функцию, применяется

Таблица 1

Удовлетворенность различными формами контроля знаний при изучении биохимии студентами ГрГМУ (% положительных ответов)

Вопросы	Степень оценки	2 – скорее не удовлетворен	3 – не совсем удовлетворен	4 – скорее удовлетворен	5 – полностью удовлетворен	6 – затрудняюсь ответить
Текущий контроль знаний		0,5	5,8	39,4	50	4,3
Промежуточный контроль знаний		0	3,1	40,0	56,9	0

Таблица 2

Оценка эффективности использования компьютерного тестирования при контроле знаний по биохимии у студентов ГрГМУ (% положительных ответов)

Вопросы	Степень оценки	1 – полностью не удовлетворен	2 – скорее не удовлетворен	3 – не совсем удовлетворен	4 – скорее удовлетворен	5 – полностью удовлетворен
Повышает эффективность обучения предмету		5,3	7,1	24,8	33,2	26,5
Эффективно для усвоения учебного материала		4,4	9,3	29,6	33,7	23,0
Эффективно для контроля знаний		4,9	9,7	29,2	31,4	24,3

на кафедре в комплексе с другими формами контроля. Так, в ходе занятия проводится фронтальный или индивидуальный устный опрос по вопросам теоретического раздела занятия, которые затрагивают клинические аспекты изучаемой темы, что имеет важное значение для формирования у студентов профессиональных компетенций. Делается акцент на наиболее значимые моменты. Обсуждения, возникающие при ответах студентов на поставленный вопрос, выполняют также обучающую функцию.

На семинарских занятиях наряду с компьютерным тестированием и решением ситуационных задач студентам предлагается еще одна форма контроля знаний – составление метаболической карты, которая, в отличие от текущего контроля, не требует знаний конкретных химических формул промежуточных метаболитов [12]. Эта форма контроля в первую очередь способствует формированию целостного представления о метаболизме, взаимосвязи отдельных метаболических путей и видов обмена. Дополнительные задания акцентируют внимание студентов на диагностических аспектах. Этот вид деятельности охватывает как теоретический материал изученного раздела, так и материал, относящийся к будущей практической деятельности врачей. Составление метаболической карты как форма контроля знаний выполняет обучающую и развивающую функции и способствует развитию у студентов таких компетенций, как решение поставленной задачи, анализ информации, умение обобщать материал.

Таким образом, при проведении занятий в медицинском университете целесообразно использовать различные средства диагностики учебных достижений студентов. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что студенты положительно относятся к контролю знаний на кафедре биологической химии ГрГМУ, удовлетворены организацией текущего и промежуточного контроля. Студенты также положительно оценивают компьютерное тестирование как одно из средств контроля знаний, позволяющее рационально подготовиться к контрольным занятиям. Решение ситуационных задач и составление метаболических карт способствует развитию творческого мышления, практико-ориентированному подходу к образовательному процессу. Подбор оптимального сочетания форм текущего и промежуточного контроля с учетом мнения студентов позволяет реализовать взаимосвязанные функции контроля и повышать эффективность учебного процесса.

Аннотация

В статье рассмотрены различные средства диагностики учебных достижений студентов на кафедре биологической химии Гродненского государственного медицинского университета. Приведены результаты исследования удовлетворенности различными формами текущего и промежуточного контроля знаний при изучении биохимии студентами разных факультетов.

Abstract

The paper described the various methodological tools used by the Department of Biological Chemistry of the Grodno State Medical University. The results of studies aimed to reveal the students' attitude to different forms of current and semi-current knowledge control in studying biochemistry at different faculties are presented.

Список использованных источников

1. Милевич, А. С. К вопросу о современных технологиях контроля знаний студентов / А. С. Милевич // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6 (ч. 1). – С. 61–64.
2. Маматова, О. Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов / О. Г. Маматова // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 353–355.
3. Антипина, И. О. Механизмы независимой оценки качества образования / И. О. Антипина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 4. – С. 12–17.
4. Сиденко, А. С. Преподаватель педагогического колледжа как субъект образовательного процесса: аналитический обзор / А. С. Сиденко, Е. А. Сиденко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 2. – С. 11–19.
5. Применение компьютерного тестирования для оценки учебных достижений студентов по биологической химии в учреждениях высшего медицинского образования / Н. Э. Петушок [и др.] // Журнал ГрГМУ. – 2018. – Т. 16, № 2. – С. 232–236.
6. Леднёва, И. О. Опыт преподавания биохимии на лечебном факультете ГрГМУ / И. О. Леднёва // Актуальные проблемы биохимии: сб. материалов науч.-практ. конф., 31 мая 2019 г. / отв. ред. В. В. Лелевич. – Гродно: ГрГМУ, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 26–29.
7. Маткаримова, Д. Ш. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения / Д. Ш. Маткаримова // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 434–437.
8. Использование ситуационных задач по биохимии как метод совершенствования обучения студентов педиатрического факультета / С. П. Корочанская [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 4. – С. 138–139.
9. Маглыш, С. С. Биологическая химия: сборник задач и заданий / С. С. Маглыш, В. В. Лелевич. – Минск: Выш. шк., 2019. – 204 с.
10. Шабанова, И. А. Ситуационные задачи по химии как один из компонентов практико-ориентированного обучения / И. А. Шабанова, С. В. Ковалева, Т. С. Кец // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 2(16). – С. 79–85.
11. Маглыш, С. С. Применение ситуационных задач и заданий при изучении дисциплины «Биологическая химия» / С. С. Маглыш, И. О. Леднёва, В. В. Лелевич // Актуальные проблемы медицины: материалы ежегод. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]. – Гродно: ГрГМУ, 2017. – С. 566–570.
12. Леднёва, И. О. Роль метаболической карты в изучении биологической химии студентами медицинского ВУЗа / И. О. Леднёва, Н. Э. Петушок, В. В. Лелевич // Современные проблемы биохимии и молекулярной биологии: сб. ст. II Белорус. биохим. конгресса. – Минск, 2018. – С. 329–332.

Філасофская думка

Философия социологии Альберта Елсукова

А. Н. Данилов,
доктор социологических наук, профессор,
Белорусский государственный университет

В год 100-летнего юбилея Белорусского государственного университета ярко высвечиваются имена его представителей, которые своим подвижническим трудом и талантом обогатили науку и образование в Беларуси. Институционализация социологии на территории Беларуси началась с открытия кафедры социологии и первобытной культуры в БГУ и преподавания этой дисциплины на всех факультетах с первых дней работы университета. Пройдя немало испытаний, только в самом конце 1980-х гг. было принято решение об окончательной институционализации социологического образования, открытии подготовки специалистов и кафедры социологии. Среди таких подвижников достойное место занимает философ и социолог, доктор философских наук, профессор Альберт Николаевич Елсуков (1936–2014), первый заведующий кафедрой социологии БГУ. 9 декабря этого года ему исполнилось бы 85 лет.

Творческое наследие профессора А. Н. Елсукова многогранно, необыкновенно интересно и еще далеко не изучено. Его вклад в развитие гуманитарного знания, социологического образования еще должным образом не раскрыт и по достоинству не оценен. Его широкий кругозор, поистине энциклопедические познания и искренняя любовь к философии, литературе и искусству позволяли ему внести свой достойный вклад в развитие гуманитарных наук, при необходимости успешно микшировать возникающие междисциплинарные трения. Он притягивал к себе людей с разным социальным опытом, разных взглядов, профессий и включал их в учебный процесс, хорошо понимая, что преподавать социологию как ведущую науку об обществе могут только социально зрелые люди. Профессор А. Н. Елсуков – автор первых учебных программ, учебников нового поколения, методических пособий. Ему судьбой было начертано стать первым деканом философско-экономического факультета Белорусского государственного университета, первым заведующим кафедрой социологии. И сегодня мы можем констатировать, что профессор А. Н. Елсуков достойно выполнил свою миссию – своей подвижнической работой создал надежную базу для развития этих наук в Беларуси.

Научный факт

В своей научной деятельности А. Н. Елсуков нашел уникальную для советского периода нишу – философию и методологию науки, сконцентрировал свое внимание на разработке научного факта. В факте науки он видел основание истинного знания, первооснову, тот базис, на котором вырастают новые философские теории, фактически базируется современная наука. В настоящее время, какой бы стиль или метод исследования ни господствовал в науке, какую бы философию ни предпочитали ученые, никто из них не решится поставить под сомнение необходимость фактов и опытных данных при формировании научных гипотез и теорий.

Может поэтому А. Н. Елсуков в своих учебниках, статьях по истории социологии, куда пришел уже зрелым, состоявшимся философом, использовал все свои знания, педагогический опыт, методические наработки для создания нового философско-экономического факультета, где нашлось место и социологическому

отделению, и самостоятельной кафедре социологии. Все приходилось начинать с нуля, прямо «с колес» преподавать новые дисциплины. Не было учебных планов, программ, учебников, плохо было с кадрами. Но было стремление обязательно сделать эту работу, преодолеть трудности.

Преподавать социологию пришли теоретики и практики из разных сфер деятельности, но уже с опытом участия в социологических исследованиях. Да и сам Альберт Николаевич ранее принимал активное участие в работе сектора прикладной социологии под научным руководством признанного лидера белорусских социологов профессора Г. П. Давидюка. Надо признать, что Альберт Николаевич был готов к новому повороту судьбы. Он сразу включился в работу: составление учебных планов, подбор и подготовка дидактических материалов, обеспечение курсов соответствующими специалистами, составление программ курсов, экзаменационных вопросов, организация практик и многое другое. Именно в этот период по инициативе и под руководством профессора А. Н. Елсукова вышли первые учебные пособия по общему курсу социологии, по истории социологии. Так, в нем соединились интересы философа, историка и социолога, а объединяющим моментом был интерес к методологическим проблемам научного познания.

Среди безусловных достижений профессора А. Н. Елсукова нельзя не отметить его основополагающий вклад в организацию гуманитарного образования в Белорусском государственном университете, который является методологической и учебно-методической базой для всей системы высшего образования Беларуси. Главным делом его жизни стало создание и организация работы философско-экономического факультета в Белорусском государственном университете, первого в Беларуси социологического отделения и кафедры социологии. Здесь в полной мере пригодился его опыт предыдущей работы, знание кадров, их научного и педагогического потенциала, проявился его уникальный талант подбирать профессиональные кадры и сплачивать их в единый коллектив.

Альберт Николаевич как натура творческая и любознательная, несмотря на большую загруженность организационными вопросами, учебным процессом, постоянно работал как ученый. Ежегодно из-под его пера выходили новые книги, научные статьи, он был организатором и постоянным участником научных форумов разного уровня. Для чтения лекций он приглашался в вузы Болгарии и Израиля, принимал участие в работе международных конференций, проводимых научными учреждениями России, Польши, Германии, Англии, Франции, Турции и др. Являлся председателем секции философии и социальных наук научно-методического центра учебной книги и средств обучения Министерства образования Республики Беларусь.

Научные интересы профессора А. Н. Елсукова – это творчество социального мыслителя. С каждым годом расширялись горизонты проблем, которые его интересовали. Проблемное поле ученого вбирало в себя историю и методологию научного познания, теорию и историю социологии. Альберта Николаевича в науке всегда отличали основательность и строгость советского философствования, свобода мысли постсоветского периода с его методологическими и информационными новшествами. Его исследовательские интересы распространялись на многие проблемы, но неизменным оставалось стремление к фундаментальному, философскому их осмыслению. В работах ученого с годами наметился методологический крен в сторону антропологизации проблем, появилось требование обязательного учета антропомерности и антропоразмерности социальных процессов современности. Это хорошо иллюстрируют два замечательных факта: дискуссия с коллегами о наличии/отсутствии научных школ в белорусской социологии и дискуссия с профессором Л. А. Гуцаленко по поводу центральной идеи его монографии «Человек – мера добра и зла» (2011).

Научно-исследовательский путь Альберта Николаевича, на котором сказалась его карьерная траектория, можно было бы представить как смену трех этапов:

- первый этап характеризуется интересом к гносеологии, методологии научного и философского познания;
- второй этап – историко-социологический – наполнен рядом исследований в области истории социальной мысли, анализа творчества Платона и О. Конта, проблем становления и развития белорусской социологии;
- для третьего этапа характерна разработка конкретных социологических и культурологических сюжетов (нация, страх, стигматизация, критика и пр.).

А. Н. Елсуков как мыслитель начинает формироваться в лоне гносеологической проблематики (это естественно, так как научная среда, в которой он находился, была средой академика В. С. Степина – выдающегося специалиста в области философии и методологии науки). Проблемное поле его научных интересов – пространство феноменов науки, рационального познания, теории. В этот период выходят его первые значительные работы (монографии): «Методы научного познания» (1974) в соавторстве с В. С. Степиным, «Эмпирическое познание и факты науки» (1981), «Познание и миф» (1984), «Теория и эксперимент» (1989) в соавторстве с В. Я. Воробьевым. Эти работы посвящены широкому спектру проблем: методологии научного познания; специфике и структуре научного знания; особенностям и соотношению теоретического и эмпирического в науке; феномену научного факта; методам научного исследования, их

сочетанию и роли; специфике мифологии как «противоречивого единства истинного и ложного».

Красной нитью в исследованиях А. Н. Елсукова этого периода проходит мысль о том, что высшей формой законченного рационального знания выступает научная теория. Движение от мифа к логосу – это движение к научной теории, движение посредством научного метода. С приходом профессора А. Н. Елсукова в 1989 г. на кафедру социологии и открытием социологического отделения он становится активным и последовательным участником развития отечественной социологической науки и социологического образования. В учебной и научной литературе тех лет, созданной под научной редакцией А. Н. Елсукова, он настаивал на необходимости синтеза социальной философии и социологической теории, видел в творчестве Платона основы социологической логики, а О. Конта реконструировал как социального философа. Детальному анализу он подвергал творчество классиков европейской социологии Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, М. Вебера, В. Парето.

В 2003 г., покинув должность заведующего кафедрой, Альберт Николаевич получил возможность больше времени уделять непосредственно научной деятельности. Его внимание захватили возможности социологического и социально-философского анализа конкретных социальных феноменов и практик – он публикует серию статей, посвященных проблемам истории белорусской культуры и национальной идентичности, работу «Социология критики», тезисы о парадоксах социального прогресса, изучает процессы стигматизации в структурах коммуникативного действия.

Своеобразным итогом творческих исканий ученого и мыслителя А. Н. Елсукова стало вышедшее незадолго до его кончины юбилейное издание книги «Философско-социологический бриколаж» [2]. Эта монография дает представление и о широте интересов исследователя, и о его способности неординарно взглянуть на классические и, казалось бы, уже давно известные вещи и сюжеты. При этом неизменным оставалось всегда одно – строгость и дисциплина мышления, которое отличает высококлассного методолога.

Философия и социология

Профессор А. Н. Елсуков в статье «К вопросу о возникновении и основных этапах развития социологии» писал: «Вопросы, интересовавшие Конта, рассматривались в философии еще задолго до него. <...> Истоки этого интереса прослеживаются уже в античной философии, в трудах Платона и Аристотеля. Элементы социологических идей без труда обнаруживаются в произведениях Н. Макиавелли, Ш. Монтескьё, Т. Гоббса, Дж. Локка, И. Канта, Г. Гегеля и у многих

других представителей философской мысли, творивших до Конта» [5, с. 19]. Далее он отмечал, что «складывается весьма специфическая ситуация в осмыслении социологического знания. С одной стороны, социологическая проблематика в философии начинает выкристаллизовываться тогда, когда еще не существовало науки под названием “социология”. С другой стороны, когда это название появилось, то под ним начали выступать самые различные проявления научной мысли, претендующие на это название, что привело к некоторому размыванию четких границ этой науки. <...> ... работы самих авторов (О. Конта и Г. Спенсера. – *прим. автора*) имеют сугубо философский смысл» [5, с. 21].

С момента зарождения философии мыслителей разных времен интересовал вопрос о том, в какой степени человек может объективно и точно познавать окружающую действительность, возможно ли вообще истинное познание мира. За многовековую историю развития человеческого духа накопилось множество теорий и концепций, авторы которых стремились разгадать тайны человеческого сознания, природу его отражательных и конструктивных способностей, а также психологические основы веры в истинность существующих ментальных построений. XXI век, наполненный множеством непредсказуемых, а порой и парадоксальных событий, которые не охватываются и не осмысливаются широко практикующимися в настоящее время социологическими исследованиями, побуждает ученых раз за разом возвращаться к мысли о целесообразности философского осмысления социологии.

Размышление над современными глобальными проблемами приводит к принятию необходимости начать крупномасштабную работу по философскому осмыслению того, что достигнуто социологией, ее многочисленными и разнообразными теоретическими парадигмами и эмпирическими разработками. Разумеется, философия по сравнению с социологией обладает гораздо более обширной и многогранной, уходящей в глубь веков традицией, генеалогия которой вполне укладывается в двухвековую историческую длительность. Социологическое видение и истолкование социальных процессов по самой своей сущности плюралистично, многообразно, как многообразна и изменчива отражаемая в нем социальная реальность.

Множественность и кажущаяся несовместимость существующих ныне социологических теорий обусловлена большим количеством конкретно-исторических, социально-экономических, социокультурных, гносеологических причин и даже индивидуально-личностными характеристиками и социальными взаимосвязями их авторов. Но это только на первый взгляд. Причина как раз не в недостаточном уровне развития данной науки, а в разности методологических подходов к оценке и определению современного общества,

глобальной нестабильности в мире и во многом парадоксальности его развития. Поэтому порой создается впечатление, что у различных социологических парадигм не существует и не может существовать общих теоретико-методологических оснований. Хотя это совсем не так. Общим становится теоретико-методологическое осмысление социологического постижения действительности в многообразном и стремительно развивающемся потоке социальной реальности.

История социологии яркое тому подтверждение. Возьмем интегративную по своей сущности концепцию «понимающей социологии» М. Вебера, «интегративную социологию» П. Сорокина или общую теорию действия и социальных систем, разработанную Т. Парсонсом. Можно найти некую схожесть в определенных сюжетных линиях теоретико-методологических предпосылок таких разных по своей сути конфликтологических парадигмах К. Маркса, Л. Козера, Р. Дарендорфа, А. Турена, Р. Коллинза. При более тщательном, углубленном историко-философском анализе последних выясняется, что они оказываются в отношениях взаимной дополнительности не вследствие поверхностных, внешне легко наблюдаемых связей, а в силу сущностных, глубинных, а потому и латентных по своей сути когерентных сцеплений.

Чтобы выявить и проанализировать имеющиеся социологические парадигмы, возможные точки их соприкосновения, возникающие в недрах социологического знания, стремлений к интеграции, эвристических возможностей арсенала современной социологической теории недостаточно. Важную роль здесь призвано сыграть философское осмысление основных парадигм, тенденций и направлений развития современного социологического знания. Такая ситуация предопределяется тем, что философия в своей сущности есть высшая форма рефлексии человеческого сознания и деятельности, т. е. глубинный теоретический анализ предельных оснований познания и практической деятельности и оценки человеком окружающего мира и самого себя.

Состояние постижения неизвестного, выход за пределы познанного – важнейшая функция человеческого воображения, реализуемая в процессе философской рефлексии. «Философ всегда мыслит в условиях принципиальной невозможности достижения абсолютного и завершеного знания, а значит, его всегда будет сопровождать незнание. И вот эта зона незнания, зона самого процесса познания всегда будет заполняться мыслительными конструкциями, которые в зависимости от масштаба рефлексии, касающейся предельных оснований бытия, и выступают как метафизика, в основе которой лежит мудрость, основанная на интерпретации бытия человеческим разумом» [4, с. 14]. В этом, собственно, и есть выражение универсальности самой философии, ее посто-

янной методологической востребованности иными науками. Поэтому мы можем выделить философскую рефлексию как первый уровень философии социологии. Следующий уровень можно обозначить как интегративный, поскольку в современных социологических теориях всегда присутствуют интегративные элементы.

В последнее время вектор философской рефлексии четко направлен на осознание значения сетевых структур в развитии общества, вплоть до создания сетевого общества. М. Кастельс видел сетевое общество как «общество, социальная структура которого выстраивается вокруг сетей, активизируемых с помощью переведенной в цифровую форму информации и основанных на микроэлектронике коммуникационных технологий. <...> ... социальная структура, инфраструктура которой основывается на цифровых сетях, обладает потенциальной возможностью стать глобальной. <...> ... таким образом, сетевое общество – это глобальное общество» [3, с. 41–42]. Таким образом, социальное познание проникает в новую область смысла, связанного не просто с пониманием предмета исследования, но и с пониманием и истолкованием усложняющейся реальности. Вследствие этого открывается перспектива рассмотрения современного социологического знания в целостном многообразии сконструированных в социологии «социальных миров», что предполагает и философскую версию взгляда на социологию, и ее роль в жизни современного общества как горизонта человеческого существования.

Мы вступили в эпоху информационного общества, где многое зависит от глобальной паутины с ее неограниченными возможностями и полной вседозволенностью. Созданный человеком виртуальный мир стал воспроизводить и закреплять в социокультурном коде нового поколения жизненные смыслы и поведенческие установки, не прошедшие адаптацию на свою пригодность в реальном культурном пространстве. Здесь возможно серьезное расхождение между государственной культурной традицией, историческим опытом народа и жизненными установками нового поколения. Конечно, это механизм не прямого действия. И здесь надо смотреть, что «передают вам взрослые: мудрость, неподвластную времени, или устаревшие предрассудки» [7, с. 321].

В современной аналитике, требующей внимания социологов и философов, множество непредсказуемых, часто невозможных, парадоксальных, но, тем не менее, ставших вполне реальными событий, не укладывающихся в рамки привычных социологических и философских объяснительных процедур. Все эти новые тенденции социального развития в своей совокупности приводят к состоянию неустойчивости в саморазвивающихся социальных системах, а само социальное развитие проблематизируется,

наполняется новыми рисками и их ожиданиями. Такая экзистенциальная ситуация требует не только эмпирических социологических исследований, но и интегральной философской рефлексии, способной в синтезированном виде впитать в себя достижения различных ветвей социально-гуманитарного знания.

Профессор А. Н. Елсуков в своих научных работах, практической деятельности предвидел многое. Когда социология выделялась в самостоятельную науку, он понимал условность границ в междисциплинарном знании, их конвергентность, интегративный характер наук об обществе. Более того, сегодня уже стало понятно, что контуры наук стали исчезать, науки стали активно взаимодействовать, обогащая методологическую базу, концептуальный аппарат и научный потенциал друг друга. И то, что было проблемой социологии, стало изучаться философией, историей, политологией, антропологией и другими науками.

Социология зарождалась в лоне позитивной философии как социальная физика и по рождению была признана «расколдовать» современное общество. Со времени своего возникновения «социология стремится догнать науки естественные и убежать от философии» [6, с. 6]. Задача оказалась сложной выполнимой. В какой-то степени это судьба науки, предметом которой является общество. Да и предмет в естественно-научном и социальном знании кардинально различается. Оказалось, что механически перенести систему точного измерения из естественных наук в социальные науки невозможно. Критерии точности у них разные, да и объекты несравнимы. Время само исправило категоричность О. Конта в его стремлении создать науку, позволяющую получать точное знание об обществе, чтобы приблизиться к естественным наукам и тем самым как можно дальше дистанцироваться от философии.

Социология в своем развитии и утверждении как самостоятельной науки сумела вобрать в себя все возможное от других наук и занять свою нишу на пирамиде научных дисциплин. В силу особого научно-фундаментального и вместе с тем прикладного характера социология более, чем другие гуманитарные и социальные науки, сопряжена с преобразующей общество функцией. Не дублируя их, социология дает иные, крайне необходимые современному гражданину знания о мире и обществе – о природе социальной жизни, малых и больших группах, социальной структуре, социальных институтах, направлениях социального развития. Социология, в отличие от философии,

мыслит незнание на основе результатов эмпирических исследований и анализа их результатов. Когда выстраивается каркас новой цивилизации и нет ясности о будущем, возникает потребность в философской рефлексии. И здесь союз философии и социологии неизбежен и дает хороший результат. Поэтому говорить о полном разделении социологии и философии не приходится.

В ситуации, когда цивилизация вступает в фазу глобальной нестабильности, повышенных рисков и угроз, и в социологии возникает некая теоретико-методологическая неопределенность, осложняющаяся происходящими в современном научном знании сменами научной картины мира. Это не кризис, а смена вех, стремление сосредоточиться на новом, попытка выйти за пределы привычного. Очевиден поиск таких парадигмальных ориентаций в научном познании и практической деятельности, которые бы органично сочетались с антропологическим измерением глобального социального развития, а также с человеком в его единстве с социумом и природой. Здесь интегративный фактор рассматривается как один из определяющих векторов осознания необходимости дальнейшего развития в условиях нарастающей неопределенности.

Профессор А. Н. Елсуков сумел реализовать свои возможности творческого роста, колоссальный опыт педагогической и научной деятельности, направить его на создание научной школы, развитие гуманитарной науки. В последнем своем интервью он констатировал: «...пришло время говорить о белорусской социологии как о самостоятельной научной школе» [1, с. 140–153]. И здесь он был провидчески точен.

Список использованных источников

1. Данилов, А. Н. Слово о современниках: эссе, интервью / А. Н. Данилов. – Минск: Беларус. навука, 2013. – 239 с.
2. Елсуков, А. Н. Философско-социологический бриколаж: юбилейное издание / А. Н. Елсуков. – Минск: Книж. Дом, 2011. – 480 с.
3. Кастельс, М. Власть коммуникации / М. Кастельс. – М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2016. – 564 с.
4. Миронов, В. В. Метафизика не умирает: избранные статьи, выступления и интервью / В. В. Миронов. – М.: РГ-Пресс, 2020. – 448 с.
5. Память и слава: Альберт Николаевич Елсуков. К 80-летию со дня рождения. – Минск: БГУ, 2016. – 279 с.
6. Подвойский, Д. Г. Языки социологии: многоголосие и какофония? / Д. Г. Подвойский // Социологические исследования. – 2011. – № 5. – С. 3–9.
7. Харари, Ю. Н. 21 урок для XXI века / Ю. Н. Харари. – М.: Синдбад, 2019. – 416 с.

Онлайн-семинар (вебинар) как эффективная форма научной и учебной ПОДГОТОВКИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Е. Н. Грушецкая,
доцент кафедры романо-германской филологии,
кандидат филологических наук, доцент,
Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова

Необходимость поликультурного и полилингвального образования определяется всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной, научной и других сферах. Потребность в специалистах, владеющих не одним, а несколькими иностранными языками, становится актуальной в связи с расширением взаимодействия Республики Беларусь с зарубежными странами в различных сферах деятельности. На практике это означает, что на всех ступенях получения образования – от дошкольного до высшего – применяется принцип полилингвального и поликультурного образования посредством преподавания как государственных, так и иностранных языков.

Исследования в области преподавания иностранных языков соответствуют приоритетному направлению научной, научно-технической и инновационной деятельности на 2021–2025 гг., утвержденной Указом Президента Республики Беларусь от 7 мая 2020 г. № 156 «Обеспечение безопасности человека, общества и государства: социогуманитарная, экономическая и информационная безопасность (человек, общество, государство, история, культура, образование и молодежная политика, физическая культура, спорт и туризм, управление техническими, технологическими и социальными процессами)» [1].

Подготовка полилингвальных специалистов реализуется в первую очередь посредством учебных дисциплин языкового цикла в профильных учреждениях высшего образования – университетах, институтах и на факультетах иностранных языков. Показателем качества подготовки специалистов по иноязычному общению «является некий ресурс личности учителя иностранного языка, обеспечивающий возможность его полноценного участия в полилингвальной и поликультурной коммуникации» [2, с.1].

В связи с этим проблема преподавания иностранного языка (как основного, так и второго/третьего) является актуальной для высших учебных заведений Республики Беларусь, обеспечивающих подготовку студентов по специальностям «Романо-германская филология», «Современные иностранные языки», «Межкультурная коммуникация» и др.

На факультете иностранных языков Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова осуществляется преподавание английского языка в качестве основного, а также немецкого и французского языков как второго иностранного по специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология». К факультативному изучению предлагаются испанский, польский, китайский языки.

Вопросы, связанные с разработкой наиболее эффективных методов и приемов обучения иностранным языкам, постоянно обсуждаются на профильных конференциях: «Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте», «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь», «На перекрестке культур: единство языка, литературы и образования», «Немецкий язык – лингводидактическое обеспечение и методика преподавания» и др.

С 2015 г. важной площадкой для обмена мнениями по актуальным проблемам преподавания иностранных языков стал ежегодный Международный научно-практический онлайн-семинар (вебинар) «Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в УВО», который объединяет всех заинтересованных в преподавании, распространении иностранных языков, их овладении. Форма научной конференции в виде вебинара была в то время достаточно инновационной, получила в дальнейшем

широкое распространение в различных сферах общественной и профессиональной деятельности, а в настоящее время является существенной частью коммуникации в сети Интернет. Все это подтвердило правильность выбора онлайн-семинара (вебинара) как прогрессивной формы проведения научных и учебных мероприятий.

Вебинар (от англ. *webinar*) представляет собой «лекцию, презентацию, семинар, проводимые в режиме видеоконференции, во время которой участники слушают выступающего и могут задавать ему вопросы и получать ответы в режиме реального времени» [3, с. 69]. Важнейшей составляющей успешного проведения вебинара является, безусловно, надлежащее информационно-техническое сопровождение, которое обеспечивает полноценную аудио- и видеосвязь через Интернет. Участники вебинара имеют возможность слушать выступления, вступать в дискуссию, наблюдать за действиями ораторов на экранах своих компьютеров или мобильных устройств, находясь в различных точках не только своего города, своей страны, но и всего мира. Соблюдение дистанции при общении особенно важно в период сложной санитарно-эпидемиологической обстановки.

Таким образом, вебинар – это виртуальная онлайн-встреча с использованием мультимедиа, которые «представляются как новейшая и быстро распространяющаяся информационная среда современной поликультурной языковой действительности, как новый тип технологического, психофизического и социокультурного бытия полилингвальной и поликультурной личности, которой является будущий учитель иностранного языка» [2, с. 2].

К преимуществам вебинара можно отнести сравнительно простую и недорогую организацию масштабной онлайн-трансляции на достаточно большое количество человек, демонстрацию презентаций с экрана компьютера выступающего, чат с участниками в режиме реального времени, запись онлайн-трансляции. В рамках вопросов подготовки полилингвальных специалистов проведение онлайн-семинара (вебинара) особенно ценно непосредственным общением участников с носителями иностранного языка.

Основные задачи Международного научно-практического онлайн-семинара (вебинара) «Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в УВО»:

- распространение научных профильных знаний;
- разработка эффективных методов и приемов преподавания основного/второго/третьего иностранного языка как в языковых, так и в неязыковых учреждениях высшего образования, а также в учреждениях, обеспечивающих получение среднего образования;
- содействие обмену опытом исследовательской и практической деятельности в области преподавания иностранных языков;

- освоение прогрессивных форм и методов исследований;

- расширение сотрудничества с учебными заведениями и научно-исследовательскими центрами как Республики Беларусь, так и стран ближнего и дальнего зарубежья;

- привлечение учителей, преподавателей, студентов, магистрантов, аспирантов к научно-исследовательской деятельности в области иностранных языков.

Для решения поставленных задач к участию в научном мероприятии на протяжении многих лет приглашаются специалисты в области преподавания иностранных языков не только Республики Беларусь, но и России, Украины, Италии, Германии, Польши, Чехии, США и т. д. Вебинар позволяет осуществлять в полной мере деятельность по международному сотрудничеству в рамках подписанных договоров, в частности, с Институтом иностранных языков государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет», а также обмениваться опытом с преподавателями иностранных языков из Минского государственного лингвистического университета, Белорусского государственного университета, Белорусского государственного экономического университета и других ведущих вузов Республики Беларусь.

Проблемное поле вебинара достаточно широкое и включает вопросы, связанные с проблемами германистики, романистики и славянского языкознания, литературы и литературоведения, использования инновационных технологий преподавания как основного, так и второго/третьего иностранного языка. Следовательно, тематика полностью соответствует целям и задачам теоретической и практической подготовки полилингвальных специалистов.

Полноправными участниками онлайн-семинара (вебинара) являются аспиранты, магистранты, студенты, использующие данную научную площадку для апробации курсовых, дипломных и диссертационных исследований.

В соответствии с требованиями к базовым профессиональным компетенциям, содержащимися в Образовательном стандарте высшего образования специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология», специалист, освоивший содержание образовательной программы по специальности, должен знать основные положения и концепции в области теории, истории и методики преподавания иностранного языка [4, с. 8]. Поэтому особую значимость приобретают выступления учителей высшей квалификационной категории, руководителей филиалов кафедры с демонстрацией использования тех или иных педагогических инноваций, реализацией отдельных методических приемов непосредственно на уроке иностранного языка.

В период с 2015 по 2021 г. кафедрой романо-германской филологии факультета иностранных языков Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова было проведено семь международных онлайн-семинаров (вебинаров) «Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в УВО», в которых приняли участие более 250 специалистов в области иностранных языков как из Беларуси, так и из-за рубежа. Использование такой формы проведения научного мероприятия доказало свою эффективность, так как предоставляет возможность «участвовать в иноязычной межкультурной коммуникации в контексте полилингвальной и поликультурной мультимедийной среды, которая оказывает значимое влияние на высшее языковое образование» [2, с. 2].

Результаты научных исследований, обсуждаемых участниками вебинара, могут быть использованы специалистами органов управления образования, методистами, учителями и преподавателями иностранного языка как средних школ, так и высших учебных заведений, студентами и учащимися, а также всеми, кто изучает иностранный язык. По итогам работы ве-

бинара ежегодно издается сборник статей, который входит в базу РИНЦ и размещается в научной электронной библиотеке на платформе eLibrary.ru, а также в электронном архиве библиотеки Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова и в информационно-аналитической системе SCIENCE INDEX.

Список использованных источников

1. О приоритетных направлениях научной, научно-технической и инновационной деятельности на 2021–2025 годы / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 08.05.2020, 1/18986. – Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op/P32000156_1588885200.pdf. – Дата доступа: 10.03.2021.
2. Крузе, Б. А. Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка / Б. А. Крузе // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 1. – С. 84–87.
3. Шагалова, Е. Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: около 1500 слов / Е. Н. Шагалова. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 413 с.
4. Образовательный стандарт высшего образования. Специальность 1-21 05 06 Романо-германская филология. ОСВО 1-21 05 06-2018. – Минск, 2018. – 18 с.

Аннотация

В современном мире все более востребованными являются полилингвальные специалисты, эффективная теоретическая и практическая подготовка которых осуществляется в новой информационной среде, к которой относится онлайн-семинар (вебинар), позволяющий реализовать в режиме реального времени полноценную иноязычную коммуникацию по вопросам лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков.

Abstract

In the modern world the demand for polylingual specialists is increasing. Their effective theoretical and practical training is carried out in a new information environment, which includes an online seminar (webinar). It allows real-time implementation of full-fledged foreign language communication on linguistics, literary studies, and methods of teaching foreign languages.

Дайджест

Форум иностранных выпускников

С 4 по 9 октября 2021 г. в Минске и Бресте прошел Международный образовательный форум единства иностранных выпускников белорусских (советских) вузов и стран СНГ (*International Educational Forum of Unity of foreign graduates of Belarusian (Soviet) universities and CIS countries in Minsk*).

В рамках форума состоялось пленарное заседание, прошли тематические панельные дискуссии, фестиваль «Образование, наука и культура – без границ», установлен памятный знак на территории комплекса «Студенческая деревня», открыт Клуб интернациональной дружбы. Мероприятие сопровождалось выступлениями творческих коллективов. Для гостей были организованы экскурсии по исто-

рическим местам и знаковым культурным объектам Беларуси.

В рамках форума обсуждались вопросы популяризации белорусского образования, взаимодействия вузов, интегрирования белорусского образования в международные образовательные и исследовательские сети на различных уровнях посредством сотрудничества с региональными ассоциациями иностранных студентов, консолидации усилий региональных ассоциаций иностранных выпускников, учреждений высшего образования Республики Беларусь и стран СНГ по ключевым направлениям повышения качества подготовки иностранных специалистов.

В форуме приняли участие делегаты из более 40 стран мира.

Обеспечение информационной безопасности студенческой молодежи в условиях современного положения Республики Беларусь в системе международных отношений

А. С. Писарчик,
кандидат политических наук,
Белорусский государственный университет

В современном мире процессы формирования информационного общества охватывают все больше стран и регионов. Сегодня практически все сферы общественной жизни напрямую зависят от информационно-технологических возможностей государства и общества, а основой большинства взаимодействий становится цифровая коммуникация как способ передачи и трансляции информации. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), компьютеризация и цифровизация являются не только фактором успешной реализации внутренней государственной политики, но и условием для обеспечения прочных позиций страны в системе международных отношений.

Процессы цифровизации общественной жизни трансформируют не только собственно политические процессы внутри и за пределами государства, но и восприятие последних обществом. Такая часть общества, как студенческая молодежь, в силу более активного использования средств массовой коммуникации (СМК) становится объектом информационного влияния. Значительный объем потребляемого информационного контента влияет на многие составляющие еще не до конца сформированной картины мира студентов.

В связи с этим возникает вопрос об обеспечении информационной безопасности студенческой молодежи, что является одной из задач в рамках учебной и воспитательной работы современного преподавателя высшей школы. Именно необходимостью поиска адекватных ответов на отдельные потенциально деструктивные стороны цифровой коммуникации обусловлена актуальность данной статьи.

Обеспечение информационной безопасности является открытым вопросом для большинства современных государств. В условиях формирования полицентрической системы международных отношений информационная борьба является средством внутреннего конструирования глобального социально-политического пространства в условиях высокой конкуренции между множественными центрами власти. Более того, на уровне глобальных СМИ и СМК рост популярности таких поисковых систем и социальных сетей, как Google, Facebook, Twitter, YouTube, TikTok, ВКонтакте, в сочетании с усиливающейся конкуренцией в медиaprостранстве и недостаточной компетентностью пользователей приводит к производству искаженных или полностью ложных новостных событий, объединенных понятиями «дезинформация», «мизинформация», «фейковые новости» и «дипфейки». Подобный контент может оказывать существенное влияние на гражданскую и политическую позицию и активность населения.

В связи с этим в последнее время со стороны различных геополитических центров силы все активнее звучат обвинения во вмешательстве во внутренние дела государств посредством информационных и цифровых технологий. В качестве недавних примеров можно привести следующее:

- согласно отчету Национальной разведки США, Россия и Иран являлись субъектами, пытавшимися оказать влияние на ход и итоги президентских выборов 2020 г. В связи с этим был разработан пакет новых санкций против указанных государств [1];
- согласно досье, подготовленному правительственными структурами отдельных западных стран (Австралия, Великобритания, Канада, Новая Зеландия, США), Китай «намеренно уничтожил доказательства

вспышки коронавируса COVID-19 в стране», что привело к распространению вируса по всему миру [2];

- Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций Российской Федерации подала судебные иски против Google, Facebook и Twitter в связи с тем, что последние не выполняют обязанностей по фильтрации запрещенного на территории России контента (сайты террористических и экстремистских организаций, сайты с порнографическими изображениями несовершеннолетних, онлайн-магазины по продаже наркотических средств). Следует подчеркнуть, что указанные компании являются американскими [3].

Как результат, более ранние заявления со стороны ученых и представителей различных экспертных организаций и сообществ о «турбулентности мировой политики», «общемировом кризисе», «дестабилизации мирового порядка», «геополитической рецессии» и «геополитической депрессии» стали звучать еще более тревожно. Если обратить внимание на некоторые последние отчеты отдельных экспертных сообществ, то в них можно найти предостережения об углублении фрагментации в мировой политике, которая приведет не только к усилению геополитической рецессии как таковой [4, с. 2], но в сочетании со многими другими мировыми угрозами, в частности, экономическими последствиями пандемии, – к неспособности политиков и других лидеров действовать в условиях повышения рисков [5, с. 5].

Процессы фрагментации находят отражение в дискурсах, которые производят различные геополитические центры силы для воздействия друг на друга. Как следствие, обеспечение информационной безопасности становится одной из первоочередных задач любого современного государства независимо от его статуса в международных отношениях.

В Республике Беларусь вопросы информационной безопасности стоят не менее остро. Национальное определение информационной безопасности дано в Концепции национальной безопасности Республики Беларусь, утвержденной Указом Президента Республики Беларусь 9 ноября 2010 г. № 575. Согласно данному документу, информационная безопасность – это «состояние защищенности сбалансированных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз в информационной сфере» [6, п. 4].

Информационная безопасность включает два аспекта:

- содержательный, или объект защиты (духовная сфера);
- технический, или методы защиты (совокупность ИКТ, предназначенных для создания, хранения, распространения, передачи и обработки информации).

Детальнее вопросы информационной безопасности раскрыты в постановлении Совета Безопасности Республики Беларусь от 18 марта 2019 г. № 1 «О Кон-

цепции информационной безопасности Республики Беларусь». Согласно данной концепции целью обеспечения информационной безопасности является «достижение и поддержание такого уровня защищенности информационной сферы, который обеспечивает реализацию национальных интересов Республики Беларусь и ее прогрессивное развитие» [7, п. 15].

При этом основополагающим национальным интересом Республики Беларусь в информационной сфере является «реализация конституционных прав граждан на получение, хранение и распространение полной, достоверной и своевременной информации, свободу мнений, убеждений и их свободного выражения, а также права на тайну личной жизни» [7, п. 9].

Важным моментом, закрепленным в Концепции информационной безопасности, является то, что обеспечение информационной безопасности выступает необходимым условием формирования и сохранения информационного суверенитета Республики Беларусь как «неотъемлемого и исключительного верховенства права государства самостоятельно определять правила владения, пользования и распоряжения национальными информационными ресурсами, осуществлять независимую внешнюю и внутреннюю государственную информационную политику, формировать национальную информационную инфраструктуру, обеспечивать информационную безопасность» [7, п. 8].

Определяющее влияние на состояние информационной безопасности страны оказывает ее положение в системе международных отношений.

Традиционно положение государства в иерархии системы международных отношений определялось его геополитическим, военным и экономическим потенциалом. Но развитие информационного общества вносит определенные коррективы в понимание роли современного государства. Так, современное положение государства в системе международных отношений можно определить термином «международная субъектность» – властная способность государства оказывать влияние на динамику международных отношений на региональном или глобальном уровне.

На современном этапе возникает определенная дихотомия между реальными возможностями государства влиять на международные отношения и тем, как этот потенциал отображается в глобальном коммуникационном пространстве. Это является следствием, во-первых, цифровизации и виртуализации глобального коммуникационного пространства, в котором доля искаженных или ложных сведений постоянно растет, во-вторых, перестройки современной системы международных отношений. Конкуренция между различными геополитическими центрами заключается в том числе в производстве противоречащих дискурсов, навешивании ярлыков, искажении имиджа друг друга, поддержании состояния перманентного кризиса в международных отношениях.

Исходя из вышеизложенного, современное положение Республики Беларусь можно охарактеризовать следующим образом.

Продолжительный исторический период Беларусь выполняла роль «буферной зоны» в условиях блокового противостояния между СССР и западными странами, что определяется как лимитрофная международная субъектность, детерминированная нахождением на цивилизационном разломе. Полиэтническое и поликультурное наследие Республики Беларусь являлось источником претензий со стороны обоих центров о «несформированности белорусской нации» и «незавершенности процесса государственного строительства». Эти идеи использовались для оправдания неизбежности включения Беларуси в более крупные цивилизационные проекты и ее приверженности однонаправленной внешней политике.

На данный момент Республика Беларусь также находится под перекрестным влиянием национальных стратегий стран Евро-Атлантического региона, России и Китая. Это влияние характеризуется не только политическими и экономическими составляющими, но и дискурсивным контролем, попытками вовлечения страны в информационное противостояние между указанными геополитическими центрами.

Подытоживая, основными факторами, которые оказывают деструктивное воздействие на информационное пространство Республики Беларусь, являются:

- 1) особенности функционирования глобального коммуникационного пространства, в котором постоянно растет доля ложных новостных событий;
- 2) непосредственное положение Республики Беларусь на пересечении сфер влияния национальных стратегий стран Евро-Атлантического региона, России и Китая;
- 3) рост напряженности во взаимодействиях между крупнейшими геополитическими центрами, в частности, США, ЕС, Россией и Китаем, что отражается на внешне- и внутривнутриполитических процессах стран Восточноевропейского региона.

В сложившихся условиях основой для обеспечения информационной безопасности на национальном уровне является укрепление своей международной субъектности. В процессе становления независимости определенные шаги в этом направлении были предприняты еще в октябре 1990 г., когда Беларусь выступила с инициативой создания в Центральной и Восточной Европе безъядерной зоны. Данная инициатива в период до 1998 г. обсуждалась на многих международных форумах – Генеральной Ассамблее ООН, ОБСЕ, Конференции по разоружению. Несмотря на то, что предложение не было одобрено, оно представляет собой пример активного продвижения позиции Республики Беларусь.

Особую роль Республика Беларусь сыграла в противодействии международной преступности и торговле людьми. Начиная с 2005 г. Беларусь неоднократно

вносила инициативы на Генеральной Ассамблее ООН по борьбе с трафикингом. 30 июля 2010 г. Генеральной Ассамблеей ООН был принят Глобальный план действий по борьбе с торговлей людьми, разработка которого была начата по инициативе Беларуси.

Огромную роль для обеспечения безопасности Восточноевропейского региона Беларусь сыграла в качестве площадки для урегулирования вооруженного конфликта на востоке Украины, что является не первым случаем участия страны в разрешении международных конфликтов. Подобную роль Беларусь уже выполняла при урегулировании Карабахского конфликта: в рамках Минской группы ОБСЕ переговоры ведутся с 1992 г.

Таким образом, за период независимости у Республики Беларусь накопился существенный опыт выступления в качестве активного субъекта международных отношений. Но существует потребность в усилении международной позиции Республики Беларусь за счет большего присутствия в глобальном коммуникационном пространстве.

В этом плане особый интерес представляет опыт стран, входящих в трансрегиональное объединение МИКТА (Мексика, Индонезия, Республика Корея, Турция и Австралия). Объединение было создано в сентябре 2013 г. во время проведения 68-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН министрами иностранных дел указанных стран. Инициатором выступила Южная Корея.

Страны – члены МИКТА – это так называемые государства «среднего уровня». Согласно определению универсальной энциклопедии «Британика», государство среднего уровня (middle power) – это государство, которое занимает срединную позицию в международном спектре власти – ниже позиции сверхдержавы, которая имеет значительно превосходящее влияние над всеми другими государствами, но при этом обладает достаточной способностью влиять на международные события [8].

По мнению канадского политолога Э. Купера, средние державы являются приверженцами многосторонних решений международных проблем, компромиссных позиций в международных спорах и концепции «хорошего международного гражданства» [9, с. 19]. Последнее подразумевает уважение международного права, многовекторность, реализацию гуманитарных целей, активную поддержку порядка, основанного на правилах, последовательную внутреннюю политику [10, с. 178].

Описывая позицию стран – членов МИКТА, необходимо обратиться к совместной статье-декларации министров иностранных дел стран МИКТА «Глобальное управление XXI века: подъем остальных стран – трансрегиональные сети», опубликованной в конце 2014 г. В ней была закреплена концепция «стран-мостов», соединяющих различные геополитические регионы, а также роль этих стран как устано-

вителей международной повестки [11]. На V встрече министров иностранных дел стран – членов МИКТА 22 мая 2015 г. в Сеуле было принято Заявление о концепции МИКТА (MIKTA Vision Statement), в котором была подтверждена роль объединения как плацдарма для развития различных форм сотрудничества. Такая позиция создает условия для укрепления роли стран – членов МИКТА в международных отношениях.

Следует отметить, что в 2008 г. Республика Беларусь вошла в число инициаторов создания в ООН группы стран со средним уровнем дохода, которые сталкиваются со схожими проблемами и вызовами. Конечно, данная инициатива в первую очередь направлена на решение экономических вопросов – поднятие уровня благосостояния стран, входящих в группу. Тем не менее данная инициатива отображает стремление Республики Беларусь поднять свой международный статус до уровня государств «middle power».

Укрепление собственной международной субъектности неразрывно связано с обеспечением информационного суверенитета. Согласно Концепции информационной безопасности, «информационный суверенитет Республики Беларусь обеспечивается в том числе на основе принципа информационного нейтралитета, предусматривающего проведение миролюбивой внешней информационной политики, уважение общепризнанных и общепринятых прав любого государства в данной сфере, исключение инициативы вмешательства в информационную сферу других стран, направленного на дискредитацию или оспаривание их политических, экономических, социальных и духовных стандартов и приоритетов, а также нанесения вреда информационной инфраструктуре каких бы то ни было государств и участия в их информационном противостоянии» [7, п. 31]. Более того, информационная политика Республики Беларусь основывается на таких ценностях, как «гуманизм, миролюбие, добрососедство, справедливость, взаимопомощь, крепкие семейные отношения, здоровый образ жизни, созидательный труд, принятые в белорусском обществе нормы морали и нравственности, позитивное правосознание [...] равные права всех без исключения национальностей, населяющих Республику Беларусь, уважительное отношение ко всем традиционным религиям и вероисповеданиям» [7, п. 47].

Реализация стратегической цели по укреплению международной субъектности Республики Беларусь невозможна без выполнения ряда задач, включая «информирование граждан, а также международного сообщества о принятых в Республике Беларусь взглядах на сферу информационной безопасности и приоритетах ее обеспечения» [7, п. 4].

Конкретизируя данную задачу для студенческой молодежи, можно утверждать, что основными технологиями по защите содержательного компонента информационной безопасности (духовной сферы) в рамках учебной деятельности как преподавателя,

так и университета в целом являются информирование, обучение и воспитание, основанные на вышеуказанных ценностях гуманизма, миролюбия, добрососедства, справедливости, взаимопомощи, толерантности, историко-культурного наследия белорусской нации и т. д.

Следует отметить, что если обратиться к миссии Белорусского государственного университета (БГУ), то указанные принципы и ценности являются основой его деятельности: «Белорусский государственный университет, являясь ведущим научно-образовательным, инновационным и культурным центром страны, использует свой потенциал, базирующийся на лучшем отечественном и мировом опыте, для удовлетворения интеллектуальных, культурных, социальных запросов и интересов личности, общества и государства, содействует устойчивому развитию Беларуси. Стратегия университета ориентирована на творческое сотрудничество преподавателей и студентов, реализацию образовательных, научных и инновационных программ, создание благоприятных условий для духовного развития личности, раскрытие ее творческого потенциала, сохранение и приумножение лучших традиций университетского классического образования, обеспечение достойного места в мировом образовательном пространстве» [12].

Далее рассмотрим три указанные технологии обеспечения информационной безопасности студенческой молодежи подробнее.

Качество информирования обучающихся во многом зависит от эффективной деятельности СМИ и СМК на национальном уровне, от их способности всесторонне и объективно освещать международные и внутригосударственные события. В рамках деятельности преподавательского состава с обучающимися возможно проведение следующих мероприятий: информационных часов (в том числе согласно темам Единого дня информирования Республики Беларусь), бесед, круглых столов на различные темы, включая вопросы правовой, политической и информационной культуры, приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям, ознакомление студентов с возможностями реализации себя в научно-исследовательской и общественной деятельности, со структурными подразделениями университета, занимающимися внеучебной деятельностью, и т. д.

Указанные выше мероприятия также применимы в рамках воспитательной деятельности. Кроме этого, для целей формирования гражданских качеств и национального самосознания учащейся молодежи возможна дополнительная организация таких внеучебных мероприятий, как посещение различных музеев и выставок, которые будут способствовать осознанию учащимися уникальности белорусской истории и культуры, состоятельности белорусской нации, например, Национального исторического музея, Государственного литературного музея Я. Купалы, Музея

истории белорусской литературы, Национального художественного музея Республики Беларусь, Музея истории театральной и музыкальной культуры Республики Беларусь, Музея истории белорусского кино, Музея природы и экологии Республики Беларусь и т. д.

Особое внимание следует обратить на учебную деятельность. Именно обучение способствует формированию и развитию у студентов учебно-познавательных, коммуникативных, информационных компетенций, которые в дальнейшем содействуют объективному восприятию, анализу и систематизации информации, содержащейся в глобальном и национальном коммуникационном пространстве.

Для осмысления теоретических и практических аспектов глобальных и национальных политических процессов наиболее важным является изучение студентами дисциплин социально-гуманитарного блока, которые, в частности, в БГУ являются обязательными для всех специальностей социально-гуманитарной, естественно-научной и технической направленности.

Исходя из личного опыта преподавательской деятельности на кафедре политологии БГУ, можно отметить, что особую роль в формировании гражданской и политической культуры и осведомленности учащихся играет усвоение следующих дисциплин: интегрированных модулей «Политология» и «Идеология белорусского государства» (ИМ Политология), некоторых политологических дисциплин по выбору, например, специализированного модуля «Политическая коммуникация» (СМ Политкоммуникация). Последняя дисциплина, на наш взгляд, существенно способствует улучшению навыков анализа и систематизирования поступающей политической информации, ведь она раскрывает такие важные для обеспечения информационной безопасности студентов темы, как коммуникационные процессы в области политики, технологии информационного воздействия в социально-политических системах (пропаганда, агитация, политическая реклама, PR и имиджмейкинг), роль СМИ и СМК в современном коммуникативном пространстве политики, основные тенденции развития политической коммуникации с учетом развития сети Интернет, переговорный процесс и антикризисный менеджмент.

Но при преподавании данных дисциплин важно применять не только информационный, но и эвристический подход, основанный на практическом применении студентами полученных теоретических знаний. При преподавании дисциплин ИМ Политология и СМ Политкоммуникация на отдельных факультетах БГУ (юридическом, факультетах международных отношений, прикладной математики и информатики, философии и социальных наук, социокультурных коммуникаций) для студентов первой ступени различных специальностей автором были опробованы эвристические задания. В частности, проведение семинарских занятий по усвоению учащимися упрощенных методов политического анализа: контент-анализа, когнитивно-

го картирования, SWOT-анализа, ивент-анализа, – для разбора политических речей и событий. Данные задания выполнялись студентами в группах по 4–5 человек. Роль преподавателя заключалась в детальном объяснении метода, разбиении работы на отдельные легко выполнимые этапы, а также контроле и руководстве творческой деятельностью студентов. На базе подобных заданий студенты учатся обращаться к различным источникам информации (официальным, нормативным, медийным интерпретациям), сравнивать их на основе применения количественных и качественных методов политического анализа. Подобные занятия способствуют не только усвоению теоретических концепций, но и формированию и закреплению у обучающихся навыков по поиску и отличию достоверной информации, самостоятельной рефлексии над современными политическими процессами.

Таким образом, обеспечение информационной безопасности студенческой молодежи осуществляется в рамках деятельности по развитию и защите информационно-коммуникационного пространства Республики Беларусь. Оно включает информационную, воспитательную и учебную деятельность, направленную на формирование гражданских качеств и национального самосознания учащейся молодежи, формирование нравственной, эстетической и экологической культуры, создание условий для успешного саморазвития и самореализации личности. Включение соответствующих технологий в учебный и воспитательный процесс способствует устойчивому развитию Республики Беларусь, укреплению ее международного статуса, поскольку формирование всесторонне развитой личности в целом является основой имиджа белорусской нации и государства.

Список использованных источников

1. Отчет разведки США: Россия и Иран пытались повлиять на исход выборов, но не смогли [Электронный ресурс] // BBC News. Русская служба. – 2021. – Режим доступа: <https://www.bbc.com/russian/news-56419263>. – Дата доступа: 25.05.2021.
2. Coronavirus NSW: Dossier lays out case against China bat virus program [Electronic resource] // The Daily Telegraph. – 2021. – Mode of access: <https://www.dailytelegraph.com.au/lifestyle/health/coronavirus-nsw-dossier-lays-out-case-against-china-bat-virus-program/news-story/e1833c0893bfdac16d21dcabce364bfb>. – Date of access: 25.05.2021.
3. В Роскомнадзоре заявили, что Google и YouTube недостаточно фильтруют запрещенный контент [Электронный ресурс] // Новости в России и мире – ТАСС. – 2021. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/11456907>. – Дата доступа: 25.05.2021.
4. Top Risks 2021 Report [Electronic resource] // Eurasia Group. – 2021. – Mode of access: <https://www.eurasiagroup.net/files/upload/top-risks-2021-full-report.pdf>. – Date of access: 26.05.2021.
5. The Global Risks Report 2021. 16th Edition [Electronic resource] // The World Economic Forum. – 2021. – Mode of access: http://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2021.pdf. – Date of access: 26.05.2021.

6. О Концепции национальной безопасности Республики Беларусь [Электронный ресурс]: Указ Президента Респ. Беларусь, 9 нояб. 2010 г., № 575, с изм. и доп. // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – 2021. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=P31000575>. – Дата доступа: 26.05.2021.

7. О Концепции информационной безопасности Республики Беларусь [Электронный ресурс]: постановление Совета Безопасности Респ. Беларусь, 18 марта 2019 г., № 1 // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – 2021. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P219s0001>. – Дата доступа: 26.05.2021.

8. Middle power [Electronic resource] // Britannica. – 2021. – Mode of access: <https://www.britannica.com/topic/middle-power>. – Date of access: 26.05.2021.

9. Cooper, A. F. Relocating Middle Powers: Australia and Canada in a Changing World Order / A. F. Cooper, R. A. Higgott, K. R. Nossal. – Vancouver: UBC Press, 1994. – 240 p.

10. Abbondanza, G. Australia the ‘good international citizen’? The limits of a traditional middle power / G. Abbondanza // Australian Journal of International Affairs. – 2021. – Vol. 75, Iss. 2. – P. 178–196.

11. 21st century global governance: Rise of the rest – cross-regional networks [Electronic resource] // Daily Sabah. – 2021. – Mode of access: <https://www.e-ir.info/2015/12/04/a-critical-review-of-the-concept-of-middle-power/>. – Date of access: 26.05.2021.

12. Миссия БГУ [Электронный ресурс] // Белорус. гос. ун-т. – 2021. – Режим доступа: <https://bsu.by/sistema-menedzhmenta-kachestva/missiya-bgu.php>. – Дата доступа: 25.05.2021.

Анотация

Статья посвящена анализу технологий обеспечения информационной безопасности студенческой молодежи исходя из современного положения Республики Беларусь в системе международных отношений. Выявлено, что состояние информационной безопасности Республики Беларусь опосредовано не только процессами становления информационного общества, но и фрагментации современной системы международных отношений. Определены технологии информационной, воспитательной и учебной деятельности по формированию гражданских качеств и национального самосознания учащейся молодежи.

Abstract

The article is devoted to the analysis of technologies for ensuring information security of students according to the position of the Republic of Belarus in the international relations system. It was revealed that the state of information security of the Republic of Belarus is defined not only by the development of the information society, but also by the fragmentation of the modern international relations system. The technologies of informational and educational activities forming civic qualities and national self-awareness of students have been determined.

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

ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по машиностроительным и приборостроительным специальностям

В учебном пособии раскрываются вопросы эволюционного развития и становления инженерной деятельности, технической науки, в частности технологии машиностроения. Дается оценка инженерно-психологической системе «человек – машина» с позиций надежности, эффективности, безопасности и оптимизации условий труда. Рассматриваются этапы развития техники и машиностроения, типы производств, виды заготовок, способы обработки, технологическое оборудование и инструменты, точность и качество поверхностей деталей технических систем. Содержатся начальные понятия об изделиях и их производстве, основные понятия технологий и технологических процессов.

Адресуется студентам технических вузов, учащимся колледжей, технических училищ, инженерно-техническому персоналу предприятий.

ISBN 978-985-586-319-0

Цена 19 руб. 06 коп.

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

Научно-методическое обеспечение развития информационно-коммуникативных компетенций у обучающихся в процессе историко-обществоведческого образования

Г. В. Свентуховская,
аспирант,
Республиканский институт высшей школы

Историко-обществоведческое образование в учреждениях общего среднего образования в современный период имеет определяющее значение, поскольку формирует гражданское самосознание учащихся, позволяет подготовить их к эффективной деятельности в информационном обществе. Необходимо развивать умение работать с разными источниками информации, конструктивно решать возникающие проблемы, используя традиции и опыт предыдущих поколений.

В результате изучения современного состояния направлений развития информационно-коммуникативных компетенций учащихся 9–11-х классов выявляются следующие противоречия:

- информационно-коммуникативные компетенции формируются в исторической и обществоведческой областях обособленно друг от друга с ориентацией преимущественно на предметные результаты обучения вне контекста личностного развития;
- используемые педагогами в практике обучения приемы и средства формирования и развития информационно-коммуникативных компетенций у учащихся 9–11-х классов имеют преимущественно эмпирический характер, их систематизация и структурирование опосредованы личным педагогическим опытом.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.06.2021.

Продолжается процесс оформления нормативно-правовой основы развития информационно-коммуникативных компетенций у обучающихся в процессе историко-обществоведческого образования. Существенное значение для коррекции образовательной траектории учащихся имеют результаты PISA-2018 по проверке читательской и функциональной грамотности. Рассматриваемые данным исследованием умения и способности направлены непосредственно на изучение сформированности у обучающихся информационных компетенций («понимать, оценивать и использовать тексты, осмысливать их и быть вовлеченным в процесс чтения для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, всестороннего участия в жизни общества») [1, с. 5].

26 декабря 2018 г. принято постановление Министерства образования «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» [2], включившее в себя описание целей, методологической основы, требований и ожидаемых результатов обучения на трех ступенях общего среднего образования. Методологической основой, согласно образовательному стандарту, являются системно-деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный подходы к обучению, позволяющие разрабатывать задания, направленные на развитие информационно-коммуникативных компетенций у обучающихся.

Разработка компетентностно ориентированных методов и приемов, непосредственно направленных на развитие информационных и коммуникативных компетенций, изучение вопроса о включении медиаобразовательного компонента в учебные программы, деятельность учителя и обучающихся происходит и по итогам республиканского мониторинга по оценке качества знаний. Следует обратить внимание на рекомендации, выработанные по итогам мониторинга такого показателя, как личностное развитие. Педагогам было рекомендовано «в рамках образовательного процесса уделять больше внимания формированию у учащихся следующих информационных умений и навыков: оценивать полноту и достоверность информации, выделять главное, отсеивать ненужную информацию; сопоставлять информацию из различных источников; делать выводы на основе прочитанного». Также «особого внимания требует формирование критического мышления и в целом медиаграмотности учащихся, чему будет способствовать использование методов, приемов исследовательской, проектной деятельности, заданий» [3, с. 15–16; 4, с. 14].

Рекомендации по результатам республиканской контрольной работы по учебному предмету «История Беларуси» (X класс) обратили внимание учителей и методистов на необходимость «использовать проблемные ситуации, при решении которых учащимся необходимо самостоятельно выбирать средства достижения цели, применять их на практике и оценивать достигнутые результаты; учить работать с различными источниками и объемами информации, выделяя в ней главное, необходимое для решения той или иной конкретной задачи; формировать умения доказывать, аргументировать, давать оценку суждению» [5, с. 54].

Вопросы, к которым обращаются современные отечественные исследователи, рассматривая основы раз-

вития информационно-коммуникативных компетенций у обучающихся, можно разделить на несколько категорий: исследования и статьи, посвященные формированию и развитию предметных и метапредметных компетенций; изучение приемов, средств и методов развития определенных личностных качеств обучающихся (правовые, исследовательские, гражданские, ценностные и др.); визуализация и познавательная деятельность учащихся; сборники заданий, практикумы, включающие в себя разные задания по развитию информационно-коммуникативных компетенций.

Позиции белорусских исследователей можно условно разделить на две группы. В первую входят изыскания, которые обращают внимание на традиционные формы и приемы развития информационных и коммуникативных компетенций: алгоритмы (памятки) работы с документами, диалог, эвристическая беседа, дискуссия, семинар, проблемные вопросы (работы А. А. Корзюка, С. В. Панова, С. Н. Темушева В. В. Гинчук и др.). Эти исследования сложились в условиях формирования информационного общества, имеют значимое эмпирическое и теоретическое обоснование, но не всегда учитывают особенности личности современных подростков.

Во вторую группу входят исследователи-практики (работы С. А. Кудрявцевой, Г. Э. Давидовской, О. В. Колтан, Е. А. Полейко и др.), которые обращают внимание на приемы и методы формирования медиаграмотности и критического мышления, используют когнитивные методы анализа и синтеза информации и дальнейшей ее интерпретации (мозговой штурм, фишбоун, интервью, визуализация, интеллект-карты и др.). Они описывают возможности применения информационных технологий и интерактивных методов в процессе развития информационно-коммуникативных компетенций. Однако представленный набор таких приемов иногда нецелесообразно используется педагогами-практиками: не учитываются технические возможности, результативность применения не всегда оправдана в определенных условиях. По этой причине (результативность и действенность применения) вышеуказанные методы и приемы требуют теоретической доработки и научного обоснования.

Работы иностранных исследователей (Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, А. А. Глинский, Н. С. Дергачева, Э. Боно, М. Е. Бершадский, О. И. Муравьева, И. В. Муштавинская, С. А. Сладков, Т. Бьюзен и др.) посвящены разным направлениям формирования информационно-коммуникативных компетенций, поиску оптимальных и эффективных путей их реализации в современных условиях. Важное место занимают научные изыскания, посвященные теории коммуникации. Однако данные исследования находятся в проблемном поле психологии, культурологии либо СМИ. Несомненным плюсом является то, что работы российских исследователей посвящены не только общим вопросам формирования универсальных учебных действий в рамках внедрения Федерального государственного образовательного стандарта, но и таким вопросам, как работа с документами, роль аудиовизуальных источников, развитие гражданско-правовых ценностей и т. д.

Смена парадигмы образования, направленной на достижение не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов обучения, вызывает

сложности методического обеспечения процесса формирования и развития рассматриваемых информационных и коммуникативных компетенций. К критериям содержательного наполнения процесса развития информационных и коммуникативных компетенций можно отнести личностные, метапредметные и предметные компоненты освоения содержания учебной программы, определяемые образовательным стандартом; сформированность информационно-коммуникативных компетенций и их алгоритмизацию; структуризацию изучаемого материала как основу усвоения информации.

При проектировании модели развития информационно-коммуникативных компетенций у обучающихся 9–11-х классов должны учитываться принцип реализации системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов, принцип систематичности и последовательности обучения, принцип ведущей роли теоретических знаний на третьей ступени общего среднего образования.

Структурно-функциональный анализ учебных программ по истории и обществоведению позволяет определить целый спектр информационных и коммуникативных компетенций, прогнозируемых в содержании учебных предметов историко-обществоведческого цикла. К информационным компетенциям относятся следующие способы деятельности:

- умение находить нужную информацию в тексте учебного пособия и высказывать предположения, которые объясняют причинно-следственные связи между историческими событиями;
- составление таблиц с исторической или обществоведческой информацией (хронологических, синхронистических, информационных, сравнительных);
- работа с различными формами представления информации (текстом параграфа, схемой, картосхемой и др.), чтобы использовать их при составлении рассказа, реферата и т. п.;
- самостоятельное сравнение изученных исторических событий и явлений по предложенным критериям с целью выявления общего и особенного, чтобы сформулировать аргументированные выводы;
- поиск, сбор, обработка различных источников учебной информации, перевод информации из визуального вида в вербальный и наоборот;
- характеристика исторических событий и явлений, исторических личностей, памятников культуры на основании памятки с использованием текста учебного пособия, иллюстраций, отрывков исторических документов, составление к ним вопросов разного уровня сложности;
- критическое осмысление информации, ее систематизация и анализ, интерпретация полученных данных с целью применения для решения учебно-познавательных и практических задач;
- использование приобретенных знаний и умений для определения личного отношения к значимости исторических событий и результатов деятельности их участников;
- конкретизация содержания понятий с помощью исторических фактов;
- анализ содержания исторических документов в процессе поиска необходимой информации.

Коммуникативные компетенции предполагают достижение следующих результатов у обучающихся:

Классификация учебных целей по Б. Блуму при работе с информацией [6, с. 150–151]

Уровень	Предполагаемые цели при работе с информацией
Знание	переносить информацию со слов преподавателя, со страниц учебника и других источников в кладовую памяти, то есть превращать информацию в знания; запоминание и воспроизведение
Понимание	представлять в различных видах интериоризированную информацию, которая попала в память; интерпретация материала (объяснение, краткое изложение) или предположение о дальнейшем ходе развития событий
Применение	использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях; применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; демонстрирует правильное применение метода или процедуры
Анализ	научение посредством применения алгоритма анализа на основе ранее приобретенных знаний, открытие для себя новых знаний; умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура
Синтез	научение посредством алгоритма синтеза, на основе ранее приобретенных знаний, открытие новых знаний; умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной
Оценивание	делать умозаключения в конкретной жизненной ситуации на основе ранее приобретенных знаний и жизненного опыта; умение оценивать значение того или иного материала; достижение учебных результатов в рамках всех предшествующих категорий

- понимание структуры текста;
- умение задавать вопросы разного уровня сложности;
- критическое, но не категоричное оценивание мыслей и действий других людей;
- корректное ведение дискуссии во время работы в группе;
- составление по алгоритму письменного ответа на поставленный вопрос;
- сотрудничество и разрешение конфликтов;
- использование межличностных форм взаимодействия и общения в процессе обучения.

Для определения уровней овладения обучающимися представленным набором информационно-коммуникативных компетенций целесообразно использовать разработанные в середине XX в. Б. Блумом критерии оценивания достижения поставленных задач и целей. Технология Б. Блума представлена шестью уровнями (таблица).

Таким образом, процесс историко-обществоведческого образования достаточно динамичен и пребывает в состоянии постоянного обновления содержания и структуры, нормативно-правового обеспечения. Данные факторы представляют собой основные трудности осуществления педагогами-практиками историко-обществоведческого образования системно и научно обосновано. Научно-методическое обеспечение развития информационно-коммуникативных компетенций у обучающихся необходимо для повышения качества знаний в историко-обществоведческом образовании в условиях информационного общества.

Список использованных источников

1. PISA-2018 в Республике Беларусь: читательская грамотность [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/05/Кп2-PISA-2018-chitatel-gramotnost.pdf>. – Дата доступа: 20.10.2020.
2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21933745p&p1=1>. – Дата доступа: 24.01.2019.
3. Рекомендации по результатам изучения личностного развития учащихся // Веснік адукацыі. – 2019. – № 7. – С. 3–17.
4. Рекомендации по результатам изучения личностного развития учащихся (2019/2020 учебный год) // Веснік адукацыі. – 2020. – № 9. – С. 5–14.

5. Рекомендации по результатам республиканской контрольной работы по учебному предмету «История Беларуси» (X класс) // Веснік адукацыі. – 2019. – № 7. – С. 47–54.
6. Бактыбаев, Ж. Ш. Использование технологии таксономии Блума в учебном процессе вуза / Ж. Ш. Бактыбаев // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 1. – С. 150–153.
7. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Обществоведение. IX–XI классы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2020.
8. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Всемирная история. История Беларуси. X–XI классы (базовый уровень). – Минск: Нац. ин-т образования, 2020.
9. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. IX класс. – Минск: Нац. ин-т образования, 2019. – 344 с.

Аннотация

В статье рассматриваются научные и методические аспекты обеспечения развития информационных и коммуникативных компетенций у обучающихся 9–11-х классов в процессе историко-обществоведческого образования. Рассматриваются противоречия и степень разработанности приемов и методов развития данных компетенций в работах белорусских и иностранных исследователей. Представлен перечень информационных и коммуникативных компетенций, определенных учебной программой как обязательных результатов. Предлагается технология Б. Блума для их оценивания.

Abstract

The article discusses the normative and scientific aspects of ensuring the development of information and communicative competencies among students in grades 9–11 in the process of historical and social science education. The contradictions and the degree of elaboration of techniques and methods for the development of these competencies in the works of Belarusian and foreign researchers are considered. A list of information and communication competencies, defined by the curriculum as mandatory results, is presented. B. Bloom’s technology is proposed for their estimation.

Формирование биоэтических ценностных ориентаций студентов медицинского вуза в педагогической теории и практике

Т. А. Совостюк,

старший преподаватель кафедры философии и политологии, магистр исторических наук, Белорусский государственный медицинский университет

Приоритетным направлением развития современного высшего медицинского образования является подготовка будущего врача, ответственного за результаты своей профессиональной деятельности, направленной на сохранение жизни и здоровья пациента, улучшение качества его жизни. В статье исследуются проблемы овладения студентами медицинского учреждения высшего образования основами биоэтической культуры и формирования у них биоэтических ценностных ориентаций. Раскрываются понятия «биоэтическая культура», «биоэтические ценности», описывается сущность биоэтической культуры, рассматривается формирование биоэтических ценностных ориентаций.

В современном мире проблемы биоэтики и соответствующего ее ценностям отношения к жизни входят на первый план и становятся обязательными фрагментами нормально сформированной социокультурной матрицы поведения [1]. Это касается всей модели взаимоотношений как на предклиническом этапе, так и на практике: по горизонтали – врач – врач и по вертикали – врач – пациент, которые выстраива-

ют свои взаимоотношения благодаря биоэтической матрице поведения, соответствующей основным принципам, таким как «делай добро», «не навреди», автономии, конфиденциальности, информированного согласия.

Формирование биоэтически ответственного специалиста-медика, способного к осознанию возможных последствий своей профессиональной деятельности, становится сегодня одним из центральных вопросов в исследовании проблем современного медицинского образования [2]. Главной целью овладения биоэтической культурой в системе высшего медицинского образования является формирование у студентов моральных ценностей, осознанного нравственного отношения к здоровью, жизни и смерти человека и, несомненно, приобретение коммуникативных навыков как фактора успешного взаимодействия врача с пациентами. Студент-медик должен как можно раньше сформировать личную нравственную позицию по отношению к так называемым «открытым» проблемам профессии, иначе он так и не дорастет до истинного профессионала своего дела. В дальнейшем неумение давать оценку своим поступкам с точки зрения морали и нравственности может привести к катастрофе, как это уже было не раз в истории человечества [3].

Цель статьи – теоретически обосновать особенности формирования биоэтических ценностных ориентаций как основы биоэтической культуры студента медицинского учреждения высшего образования.

Еще в XIX в. выдающийся медик и педагог Н. И. Пирогов полагал, что общечеловеческое образование, основанное на началах гуманизма, способствует воспитанию человека с высоконравственными качествами, человека честного и правдивого. Прогрессивный педагог того времени В. Я. Стоюнин в статье «Педагогические задачи Н. И. Пирогова» определил его работу «Вопросы жизни» как «один из первых смелых голосов после долгого вынужденного молчания»: «Оказалось, что знаменитый хирург не только рассекал человеческие тела и анализировал их, но точно так же анализировал и целое человеческое общество – и тело, и душу его – и нашел там застарелые болезни, которые нужно лечить радикальными средствами» [4].

К концу XIX – началу XX в. в культуре происходит осознание взаимосвязи и взаимообусловленности разума и нравственности, науки и этики, человека и природы, понимание того, что технический, научный, экономический и социально-политический прогресс должен быть дополнен прогрессом духовным и нравственным. В ткань всей современной науки входят непривычные для классической науки блага человека и человечества, морали и добра, долга и ответственности за полученные результаты [5].

В 70-е гг. XX в. появляется биоэтика – новая область междисциплинарных исследований философских и этических проблем, возникающих в связи с прогрессом биомедицинской науки и внедрением

новейших технологий в практику здравоохранения. Автором этого направления является американский ученый-онколог, молекулярный биолог Ван Ранселер Поттер. Он обращался к своим коллегам и ко всему человечеству со своеобразным манифестом, в котором заявлял о том, что успехи биологии, медицины, генетики, когда ученые могут делать очень много, опережают гуманистическое и нравственное осмысление того, что происходит, и того, что может дать и должно дать естественное знание человечеству. В своей работе «Мост в будущее» ученый отмечал: «Для этого, чтобы соединить науку о жизни и гуманистические ценности, я выдвигаю термин “биоэтика”, именуя ее как “мудрость выживания”, “науковыживание”, “мост в будущее”» [6]. Главная идея В. Р. Поттера заключается в том, что без соединения гуманистического знания науки о жизни могут быть не только бесполезны, но даже опасны. «Мост в будущее» для того, чтобы человечество могло выжить, и должно перекинуть мост между естествознанием и этикой. Таким образом, В. Р. Поттер ответил на вызов своего времени:

- демократизация общественных отношений;
- успехи в области биомедицины (генетика, практическая медицина, биология) и потребность в моральном осмыслении естественно-научного знания. Наиболее серьезные и непредсказуемые угрозы для будущего человеческого существования связаны с прогрессом в области биомедицинских исследований и одновременно осознанием опасностей, возникающих по мере внедрения новейших технологий в практику современной медицины и здравоохранения [6];

- кризис этики, которая отрывается практически от потребностей, интересов, не востребована обществом.

Позже В. Р. Поттер в работе «Глобальная биоэтика» писал о задачах выживания человечества в глобальном мире. Глобальная биоэтика становится универсальной биоэтикой, она озабочена здоровьем и условиями выживания не только человечества, но и окружающей его среды. Ее цель – забота о ныне живущих людях, о будущих поколениях, о всем живом в целом.

Центральной проблематикой биоэтики является разработка нравственных норм и принципов, регламентирующих поведение человека в науках о человеке, жизни, биосе (живой природе). Биоэтическая культура успешно выполняет различные функции: мировоззренческую, гносеологическую, методологическую, аксиологическую, способствуя разработке системы ценностей, целей и идеалов в оценке состояния жизни и перспектив ее развития, нравственно-правовых норм осуществления поисков в биомедицинских исследованиях и технологиях, современных тенденций функционирования научного знания о живых системах, диалога и взаимообогащения естественно-научного и гуманитарного дискурса, междисциплинарного синтеза и мировоззренческо-нравственного оздоровления общества [5].

К. Э. Малдонадо выделяет следующие концепции, касающиеся вопроса о происхождении биоэтики:

1) биоэтика берет начало как ответ на стремительный прогресс биомедицинских технологий;

2) биоэтика как ответ на радикальный культурный плюрализм;

3) биоэтика как активное социальное движение в рамках системы здравоохранения;

4) биоэтика как попытка предвидеть ближайшее социальное будущее;

5) истоки биоэтики – это клятва Гиппократа [7].

Актуализация преподавания биоэтики в медицинском образовании обуславливается ее местом и значением в современной культуре. В качестве исторически новой дисциплины она является в высшей степени практической наукой, т. е. знанием не ради знания, а ради помощи как пациенту, так и самому врачу в его профессиональном росте [8].

К биоэтическим ценностям, которые задают общие ориентиры в медицине, относятся добро, сострадание, милосердие, долг, справедливость и др. Область ценностей – это вся область человеческого существования, но центральной среди них является человек и ценность человеческой жизни. В медицинской практике часто встречаются ситуации морального выбора между добром и злом, и его осуществление невозможно вне нравственной свободы. В медицине добро направляет врача прежде всего на сохранение жизни и здоровья пациента, испытывающего определенные физические или душевные состояния, поэтому особое значение в медицинской профессии приобретают ценности сострадания и милосердия, которые предполагают сочувствие, сопереживание другому человеку, соединенные с желанием ему помочь, доброжелательность, любовь к ближнему, заботу, понимание.

Традиционно нравственные качества будущего врача в медицинской высшей школе формировались на основе медицинской этики и деонтологии, но веяния XXI в. показали, что этого недостаточно. В XX в. появляются международные организации: Всемирная медицинская ассоциация, Всемирная организация здравоохранения, ЮНЕСКО, Совет Европы, – одной из задач которых стала разработка регламентирующих современную медицинскую науку и практику этических документов, существовавших еще до появления этих организаций в разных странах. В середине XX в. зарождается новая междисциплинарная наука – биоэтика. В Европе и США появляется большое количество биоэтических комитетов, активно разрабатываются программы, в систему высшего образования внедряются дисциплины биоэтического направления, а в 90-х гг. XX в. – и в Республике Беларусь. В нашей стране активно создаются документы, которые носят рекомендательный характер в отношении профессиональной деятельности студента, врача. Так, Кодекс врачебной этики, утвержденный приказом Министерства здравоохранения Республики Беларусь и решением Совета Белорусской ассоциации врачей в 1999 г.,

акцентирует внимание на то, что основным условием успешной врачебной деятельности являются профессиональная компетентность врача и его высокие нравственные качества. В 2018 г. в Республике Беларусь Постановлением Министерства здравоохранения от 7 августа 2018 г. № 64 утверждены Правила медицинской этики и деонтологии, где представлена совокупность правил, норм и принципов поведения медицинских, фармацевтических работников при выполнении ими должностных обязанностей [9]. Правила включают в себя морально-этические нормы поведения медицинских, фармацевтических работников, в том числе во взаимоотношениях с пациентами и иными лицами, коллегами, профессиональная деятельность которых должна основываться на принципах гуманизма, милосердия, сдержанности, конфиденциальности, толерантности.

Большое внимание в научной литературе уделяется гуманизации медицинской профессии, повышению профессиональной нравственной ответственности будущих врачей, биоэтическим аспектам формирования личности будущего врача, биоэтическому мышлению, биоэтическим ориентирам и ценностям как в отечественной (Т. В. Мишаткина, Я. С. Яскевич, С. Д. Денисов, В. Н. Соколыч, С. Б. Мельнов, Ф. И. Висмонт, С. П. Ярошевич, А. И. Климович и др.), так и в зарубежной (Е. В. Брызгалова, И. В. Силуянова, Б. Г. Юдин, П. Д. Тищенко, Ю. А. Евельсон, А. Н. Магомедова, Л. Н. Харченко, Т. В. Мещерякова, О. В. Герасимова, Л. В. Музалевская, Н. Н. Блохина, В. М. Соколов, О. А. Семенова, А. А. Сидякова, Л. М. Копельман, Дж. И. Малек, К. Р. Митчелл, Т. Л. Бичамп, Дж. Ф. Чилдресс и др.) литературе.

Знакомство с биоэтикой необходимо каждому человеку независимо от профессии. Недаром В. Р. Поттер определял ее в качестве «науки выживания», требующей объединения естественно-научного и гуманитарного подходов.

В систему высшего медицинского образования активно внедряются дисциплины биоэтического направления. Введение данного предмета в качестве обязательного в медицинские вузы – лишь первый, но важный шаг на пути перехода человечества от синдрома нарциссизма к новой форме взаимодействия с окружающим миром на основе идеи коэволюции и принципов биоцентризма [3]. Стоит отметить, что биоэтическое образование стало необходимой составляющей подготовки современного врача. В связи с этим Комитет по биоэтике Республики Беларусь рекомендовал включить программу по биоэтической подготовке специалистов в систему профессионального образования.

В планы УВО Республики Беларусь введены курсы «Биомедицинская этика», «Экологическая этика», «Концепция современного естествознания». Появляются независимые центры, объединяющие исследователей, занимающихся данной проблематикой, например, Республиканский центр биоэтики на базе

Белорусской медицинской академии последипломного образования, объединяющий философов, биоэтов, медицинских работников (руководитель – Валерия Соколыч), Центр этического отношения к природе (руководитель – Наталья Логиновская) [10].

Республиканский центр биоэтики специализируется на медицинской тематике, изучает этические аспекты проведения биомедицинских исследований с участием человека, вопросы репродуктивных прав и свобод. В фокусе интересов Центра этического отношения к природе – проблематика прав животных и вопросы надлежащей лабораторной практики с их участием. Появляются специализированные исследования и учебно-методические пособия, преподаватели учреждений здравоохранения Республики Беларусь проходят образовательные программы повышения квалификации, например, «Биоэтика и профессиональные коммуникации», в Республиканском институте высшей школы, курсы повышения квалификации по биоэтике «Этико-правовые основы клинической медицины и биомедицинских исследований», «Биоэтические аспекты коммуникации в здравоохранении» в Белорусской медицинской академии последипломного образования, в рамках которых рассматриваются международные биоэтические документы, вопросы биоэтики в национальном законодательстве, биоэтические основы медицинских исследований и испытаний, открытые проблемы биоэтики и их решение в республике: статус эмбриона, репродуктивные технологии, смерть и умирание, трансплантология. Деятельность центра направлена на формирование у медицинских работников и преподавателей медицинских вузов биоэтической культуры.

В Белорусском государственном медицинском университете разрабатываются и внедряются нормативно-правовые документы, касающиеся профессионально-ценностных установок студентов. Еще в 2012 г. в университете был создан Комитет по биомедицинской этике во главе с председателем профессором С. С. Денисовым, стоявшим у истоков зарождения биоэтики в университете. Этот комитет является независимым органом, осуществляющим этическую экспертизу биомедицинских исследований (научно-исследовательских, диссертационных работ, программ учебных дисциплин), проводимых в университете.

В университете придерживаются образовательного стандарта высшего образования, утвержденного Министерством образования Республики Беларусь в 2013 г., в котором установлены требования к компетентности специалиста. В состав компетенций входят: академические (знания и умения по изученным учебным дисциплинам, умение учиться), профессиональные (способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности) и социально-личностные (культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им).

В п. 6.3 содержатся требования к социально-личностным компетенциям специалиста:

СЛК 1 Обладать качествами гражданственности.

СЛК 2 Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК 3 Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК 4 Владеть навыками здоровьесбережения.

СЛК 5 Быть способным к критике и самокритике.

СЛК 6 Уметь работать в команде [11].

Нравственные ориентиры и морально-этические нормы и правила поведения студентов в университете определяет Морально-этический кодекс обучающегося в учреждении образования «Белорусский государственный медицинский университет» (2017 г., в ред. 2021 г.), основанный на общепринятых принципах морали, нравственности, уважении к человеку [12]. Кодекс является сводом норм и правил, регулирует взаимоотношения между обучающимися, административной и профессорско-преподавательским составом университета на протяжении всего периода обучения и позволяет добиться главной цели – укрепление нравственной культуры обучающихся. Основными принципами являются честность, порядочность, уважение к правам, чести и достоинству личности, принципиальность, гуманное отношение к людям, ответственность за выполнение обязанностей.

Однако для формирования биоэтических ценностных ориентаций у студентов этого недостаточно. Биоцентризм должен пронизывать весь процесс учебной и внеучебной деятельности. Очевидна необходимость проведения воспитательных мероприятий с целью формирования личности врача в духе уважения к жизни, так как в своей практической деятельности в будущем он будет сталкиваться с большим количеством случаев, для разрешения которых потребуется биоэтическое мышление.

Биоэтика имеет воспитательное значение, формируя биоэтические ценностные ориентации студентов во внеучебное время. Этому должны способствовать кураторская работа, участие студентов в благотворительных акциях, хосписном и волонтерском мероприятиях. При этом должен делаться акцент на ведущую роль гуманизации, биоэтической культуры в рамках педагогического процесса медицинского вуза и на их вклад в процесс социализации личности будущего врача.

Освоение будущими врачами специальных знаний и формирование прикладных умений и навыков должно сопровождаться усвоением биоэтических ценностных ориентаций, определенных в современных образовательных стандартах профессионального образования медицинских работников. Вместе с тем в описании характеристики профессиональной деятельности и требований к компетентности специалиста образовательного стандарта высшего образования отсутствуют требования к наличию знаний о сущности и ценности жизни, специфике медицинского вмешательства в функционирование целостных жи-

вых систем, не подчеркивается необходимость усвоения биоэтических знаний и знаний в области биоэтической этики и их теоретико-методологическое значение как фундамента современного медицинского образования.

Таким образом, учитывая значимость биоэтических установок в медицинском высшем образовании, необходимы исследования, посвященные поиску эффективных педагогических исследований формирования у студентов-медиков нравственно-понимающего отношения к жизни вообще и любому живому в двух измерениях: с одной стороны, это нравственные ценности (милосердие, сострадание по отношению к любому живому объекту, сохранение автономии, чести, достоинства, прав и свобод человека), с другой – витальные ценности (жизнь, здоровье, целостность живых объектов разных уровней организации).

Стоит отметить, что биоэтические ценности выделяются на основании модификации традиционных моральных принципов и ценностей в профессиональной деятельности медиков и биологов и формулируются в системе определения новых деонтологических отношений и связей в современной медицинской практике – в процессе биомедицинских исследований и лечения больных [13]. В связи с прогрессом биомедицинской науки и внедрением новейших технологий в практику здравоохранения медицинские работники сталкиваются с рядом проблем, где стержнем в их решении должны стать основные принципы, предложенные известными американскими специалистами Т. Бичампом и Дж. Чилдресом в работе «Принципы биомедицинской этики»: «делай добро», «не навреди», «уважение автономии личности», «справедливость», позволяющие преодолевать следующие насущные проблемы:

- деонтологические: разработка этических регулятивов отношений в медицине по вертикали (врач – пациент) и горизонтали (врач – врач), моделей взаимоотношений медицинских работников и пациента; этический анализ врачебных ошибок, прав пациентов, специфики моральных проблем в онкологии, психиатрии, наркологии, помощи людям, живущим с ВИЧ/СПИДом;

- «открытые»: этический анализ новых репродуктивных технологий, аборта, контрацепции; определение статуса эмбриона; эвтанази, реанимации, паллиативной помощи; трансплантологии, биомедицинских экспериментов с участием человека и животного, генных технологий, клонирования и др.

Формирование биоэтических ценностных ориентаций студентов-медиков должно осуществляться на протяжении всего периода обучения в университете. Участвовать в этом процессе должны все кафедры, последовательно расширяя, углубляя и конкретизируя в контексте преподаваемой дисциплины принципы и нормы биоэтики, направляя обучение к превращению знаний в нравственную составляющую личности врача. Конечная цель биоэтической подготовки

в учреждениях высшего образования медицинского профиля должна состоять:

- в формировании у студентов комплекса присущих профессии личностных нравственных качеств, знаний и навыков предупреждения и разрешения с позиций биоэтики нравственных проблем, возникающих в работе врача;
- в необходимости нравственной оценки последствий применения новых технологий, возникающих в современной медицине, и осознании возможных негативных последствий научно-технического прогресса, которые трансформируют основания природы человека и жизни в целом (клонирование, генная инженерия, репродуктивные технологии и др.);
- в постоянном возрастании внимания к защите прав пациента и врача, в том числе утверждению права индивида на автономное свободное волеизъявление в отношении своей жизни и здоровья.

Таким образом, возникает необходимость создания в образовательном пространстве медицинского вуза педагогических условий, позволяющих целенаправленно формировать биоэтические ценностные ориентации студентов и как мировоззренческую основу профессиональной деятельности будущих врачей.

Список использованных источников

1. Магомедова, А. Н. Исследование биоэтических ценностных ориентаций студентов педагогического вуза / А. Н. Магомедова, Л. Н. Харченко // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2(57). – С. 199.
2. Соколов, В. М. Биоэтика и нравственные императивы формирования социально-профессиональной ответственности современного поколения молодежи: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / В. М. Соколов; Бир. гос. соц.-пед. акад. – Уфа, 2007. – С. 1.
3. Актуальные проблемы биомедицинской этики и коммуникаций в здравоохранении: учеб.-метод. пособие / А. И. Климович [и др.]. – Минск: БГМУ, 2019. – С. 3.
4. Избранные педагогические сочинения / сост.: Н. И. Пирогов, А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – С. 7.
5. Яскевич, Я. С. Биоэтика: теория, практика, перспективы: материалы Респ. студ. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. С. Д. Денисова. – Минск: БГМУ, 2005. – С. 11.
6. Денисов, С. Д. Биоэтическое образование на предклиническом этапе подготовки врачей в БГМУ / С. Д. Денисов, Р. Г. Заяц, С. П. Ярошевич // Высшая школа. – 2010. – № 2(76). – С. 16.
7. Мадинабону, Ш. К вопросу о современных проблемах биоэтики [Электронный ресурс] / Ш. Мадинабону. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sovremennyh-problemah-informatsionnoy-bioetiki/viewer>. – Дата доступа: 08.06.2021.
8. Музалевская, Л. В. Актуализация проблемы формирования биоэтического мышления студентов медицинских вузов / Л. В. Музалевская, Н. Н. Блохина // Сибирский медицинский журнал. – 2011. – № 2. – С. 141.
9. Правила медицинской этики и деонтологии: постановление М-ва здравоохранения от 7 авг. 2018 № 64 [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op_link/W21833531_1539637200.pdf. – Дата доступа: 08.06.2021.
10. Климович, А. И. Роль женщины-ученого в становлении белорусской традиции биоэтики / А. И. Климович, Т. А. Климович // Женщины-ученые Беларуси и Польши: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БГУ, 2020. – С. 236.
11. Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-79 01 01-2013 [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.grsmu.by/files/file/university/faculty/lechebnui/programmy/4.pdf>. – Дата доступа: 24.02.2021.
12. Морально-этический кодекс обучающегося в учреждении образования «Белорусский государственный медицинский университет» [Электронный ресурс] / Белорус. гос. мед. ун-т. – Режим доступа: https://www.bsmu.by/downloads/student/kodeks_bsmu.pdf. – Дата доступа: 27.07.2021.
13. Евельсон, Ю. А. Использование методов активного обучения как условие формирования биоэтических ценностей студентов медицинского колледжа / Ю. А. Евельсон // Омский научный вестник. – 2010. – № 2. – С. 228.

Аннотация

В статье исследуется проблема овладения студентами медицинского учреждения высшего образования основами биоэтической культуры и формирования у них биоэтических ценностных ориентаций. Освоение будущими врачами специальных знаний и формирование прикладных умений и навыков должно сопровождаться усвоением биоэтических ценностных ориентаций, определенных в современных образовательных стандартах профессионального образования медицинских работников. Биоцентризм должен пронизывать весь процесс учебной и внеучебной деятельности, поэтому возникает необходимость создания в образовательном пространстве медицинского вуза педагогических условий, позволяющих целенаправленно формировать биоэтические ценностные ориентации студентов и как мировоззренческую основу профессиональной деятельности будущих врачей. Раскрываются понятия «биоэтическая культура», «биоэтические ценности», описываются сущность биоэтической культуры, формирование биоэтических ценностных ориентаций.

Abstract

The article is devoted to the study of the problem of mastering the basics of bioethical culture by students of a medical institution of higher education and the formation of bioethical value orientations in them. The development of special knowledge by future doctors and the formation of applied skills and abilities should be accompanied by the assimilation of bioethical value orientations defined in modern educational standards of professional education of medical workers. Biocentrism should permeate the entire process of educational and extracurricular activities of the university, therefore, there is a need to create pedagogical conditions in the educational space of a medical university that allow purposefully forming bioethical value orientations of students and as a worldview basis for the professional activities of future doctors. The article reveals the concepts of «bioethical culture», «bioethical values», describes the essence of bioethical culture, the formation of bioethical value orientations.

Студэнцкі спартыўны асяродак на тэрыторыі Заходняй Беларусі ў міжваенны перыяд

А. С. Ляневіч,
аспірант,
Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

Папулярызацыя гімнастыкі і гімнастычных практыкаванняў у XIX ст. у еўрапейскіх краінах, у тым ліку на тэрыторыях Аўстра-Венгерскай і Расійскай імперыі, прывяла да з'яўлення першых спартыўных асяродкаў на базе шэрагу навучальных устаноў. Спрыяла гэтаму і тое, што ў дадзены перыяд заняткі па фізічным выхаванні былі ўведзены ў якасці абавязковага прадмета фактычна ва ўсіх заходнееўрапейскіх дзяржавах.

У Расійскай імперыі, у тым ліку на беларускіх і польскіх землях, якія ўваходзілі ў яе склад, упершыню ўключэнне заняткаў па «цялесных практыкаваннях» адбылося пасля зацвярджэння ў 1804 г. імператарам Аляксандрам I Статута навучальных устаноў. Спачатку гэта насіла больш рэкамендацыйны характар, і вырашэнне пытання залежала ад фінансавых магчымасцей устаноў адукацыі. Але ўжо ў канцы XIX ст. заняткі па фізічнай культуры становяцца асобным прадметам у шэрагу навучальных устаноў імперыі, а з цягам часу набываюць статус абавязковага, у першую чаргу ў вайсковых вучылішчах [1; 2].

Варта адзначыць, што актыўную дзейнасць па прапагандзе здаровага ладу жыцця і ідэй масавага спорту праводзілі выкладчыкі навучальных устаноў. Сваёй задачай яны бачылі распаўсюджванне ідэй здаровага ладу жыцця і масавага спорту, які б не абмяжоўваўся толькі гімназістамі і студэнтамі, а ахопліваў як мага большую частку тагачаснага грамадства. Сярод іх можна вылучыць Фрыдрых Яна, які паклаў пачатак нямецкай гімнастычнай сістэмы і ініцыяваў стварэнне гімнастычных таварыстваў, Міраслава Тырша – заснавальніка аднаго з самых вядомых чэшскіх і агульнаславянскіх аб'яднанняў «Сокал», распрацоўшчыка расійскай метадыкі фізічнага выхавання Пятра Лесгафта, стваральніка спецыяльнага грамадскага парка для заняткаў фізкультурай прафесара Ягелонскага ўніверсітэта Хенрыка Йордана, папулярызатара разнастайных відаў спорту, арганізатара шэрагу спартыўных секцый прафесара Віленскага ўніверсітэта Стэфана Баторыя Яна Вейсенхофа і інш.

Некаторыя з іх прымалі непасрэдна ўдзел у дзейнасці спартыўных клубаў і арганізацый у якасці спартсменаў альбо трэнераў. Акрамя таго, яны займаліся пытаннямі адаптацыі адпаведнай тэрміналогіі, перакладам правілаў і г. д. Напрыклад, адно з першых апісанняў гульні ў мячом прадстаўлена ў выданні прафесара львоўскай настаўніцкай семінарыі Эдмунда Цэнара «Gry piłką z rycinami» («Гульні з мячом з малюнкамі»), а вышэйадзначаны Ян Вейсенхоф з'яўляецца аўтарам кнігі «Sztuka gry w piłkę nożną» («Мастацтва гульні ў футбол»), якая ўтрымлівала апісанне правілаў, падрабязна разглядала пазіцыі кожнага з ігракоў, а таксама гісторыю футбола, артыкул пра важнасць заняткаў спортам і т. п., а пры апісанні правілаў аўтар прыводзіў шэраг польскамоўных тэрмінаў, што было адной з першых спроб фарміравання рэгіянальнай спартыўнай лексікі [10].

Такім чынам, вучылішчы, гімназіі, універсітэты становіліся адным з асноўных месцаў зараджэння спартыўных асяродкаў у другой палове XIX – першай палове XX ст. Дзякуючы наяўнасці матэрыяльнай і кадравай баз, а таксама энтузіязму асобных прадстаўнікоў выкладчыцкага складу навучальных устаноў спрыялі паступоваму пашырэнню так званай культуры цела ў грамадстве, а стварэння гімнастычных асяродкі змаглі развіцца ў буйныя спартыўныя таварыствы, якія аб'ядноўвалі прадстаўнікоў розных

узроставак і сацыяльных груп. Падобная сітуацыя была характэрна для развіцця фізічнай культуры і асобных гульнявых відаў практычна ва ўсёй Еўропе і Амерыцы. Напрыклад, заняткі ў брытанскай публічнай школе г. Рагбі (Rugby School) спрыялі стварэнню найбольш папулярных камандных відаў спорту – футбола і рэгбі, а не менш вядомая гульня баскетбол была спецыяльна распрацавана для вучняў каледжа Маладзёжнай хрысціянскай асацыяцыі Спрынгфілда (YMCA in Springfield, Massachusetts) [3, с. 6–64].

У выніку ваенна-палітычных падзей пачатку ХХ ст. частка беларускіх земляў апынулася ў складзе Польскай Рэспублікі як тэрыторыя так званых Усходніх Крэсаў, што ўключыла іх у агульнапольскую грамадскую, заканадаўчую, у тым ліку адукацыйную і спартыўную, сферы. Дадзеныя абставіны абумовілі тую акалічнасць, што ў навучальных установах, у тым ліку ва ўніверсітэтах краіны, пэўную колькасць студэнтаў складалі беларусы па паходжанні, асабліва ў Віленскім універсітэце Стэфана Баторыя, адпаведна многія з іх удзельнічалі ва ўніверсітэцкім і студэнцкім жыцці, уваходзілі ў склад польскіх аб'яднанняў і арганізацый.

Нягледзячы на тое, што ў першай палове ХХ ст. спорт становіцца масавай з'явай, а клубы і таварыствы пачынаюць аб'ядноўваць у сваіх шэрагах не толькі навучэнцаў, але і вайскоўцаў, рабочых, прадстаўнікоў розных прафесій і т. п., пры вышэйшых установах адукацыі вялася спроба стварыць менавіта студэнцкі спартыўны асяродак, які б развіваў студэнцкі спорт і прэзентаваў яго на разнастайных спаборніцтвах і турнірах. Адною з першых спроб арганізацыі падобнай структуры на польскіх землях было стварэнне ў Львове Акадэмічнай спартыўнай асацыяцыі польскай моладзі (Akademicki Związek Sportowy Młodzieży Polskiej), якая дзейнічала з 1906 г. і яднала моладзь, зацікаўленую спартыўнымі гульнямі і турызмам. Аднак з-за ўнутраных палітычных спрэчак аб'яднанне не змагло ахапіць усё студэнцтва і з часам трансфармавалася ў лакальны Акадэмічны турыстычны клуб (Akademicki Klub Turystyczny) і шэраг іншых суполак [8, с. 579–561].

У сваю чаргу над рэалізацыяй вышэйадзначанай ідэі займалася група студэнтаў Ягелонскага ўніверсітэта ў Кракаве на чале з Валерыем Гётлем і Вацлавам Маеўскім, якім удалося 19 чэрвеня 1909 г. зацвердзіць статутныя дакументы Акадэмічнага спартыўнага саюза (Akademicki Związek Sportowy, далей – AZS) адміністрацыйнымі ўладамі тагачаснай Галіцыі, што дазволіла праводзіць шматлікія мерапрыемствы ў галіне папулярнага фізічнай культуры. Вынікам намаганняў стаў колькасны рост сябраў AZS, які на момант стварэння складаў каля 65 чалавек, а да 1913 г. павялічыўся да 343. Згодна з палажэннямі Статута, таварыства было адкрытым для ўсіх студэнтаў і супрацоўнікаў універсітэта, не з'яўляліся перашкодамі ні класавы, ні нацыянальны

ці рэлігійны бар'ер альбо палітычны перакананні. Адзінай умовай для членства было выкананне адпаведных правілаў і выплата штогадовага ўзносу, за кошт чаго набываўся неабходны рыштунак і ўтрымліваліся секцыі лыжнага спорту, тэніса, фехтавання, футбола, веласпорту, стралецкага, грэблі і краязнаўчатурыстычнага [7, с. 30–32].

Свае карэктывы ў далейшае развіццё студэнцкага спартыўнага асяродка ўнеслі ваенна-палітычны падзеі першай паловы ХХ ст., што прымусілі спыніць дзейнасць некаторых грамадскіх аб'яднанняў, якія размяшчаліся на тэрыторыі баявых дзеянняў. Спробы наладзіць працу ў варшаўскім AZS, які з'явіўся яшчэ ў 1915 г., праз атрыманне дазволу ад нямецкіх акупацыйных улад не мелі поспеху. Фактычна да абвяшчэння незалежнай Польскай Рэспублікі ў 1918 г. большасць таварыстваў працавала нелегальна альбо зусім не працавала.

Новым этапам у развіцці таварыстваў стаў міжваенны перыяд, калі была адноўлена работа шэрагу студэнцкіх арганізацый, у тым ліку і спартыўных. Спрыяла гэтаму і прыняцце ўрадам 13 ліпеня 1920 г. Статута аб акадэмічных школах, дзе сярод іншага адзначалася, што студэнты кожнай з навучальных устаноў маюць права на стварэнне таварыстваў і карпарацый, у тым ліку і міжуніверсітэцкіх, з умовай іх апалітычнасці. Свае ўстаўныя дакументы яны вымушаны былі рэгістраваць праз падачу ў Міністэрства па рэлігійных пытаннях і народнай асветы. Многія з іх ствараліся па прыкладу кракаўскіх калег, што прывяло да з'яўлення ў 1919 г. AZS у Познані, а ў 1921 г. – у Гданьску і Вільні. З 1923 г. таварыства пачало дзейнічаць у Львове і Любліне. Гэта сітуацыя выклікала правядзенне першага міжарганізацыйнага з'езда ў 1923 г., на якім было прынята рашэнне аб стварэнні Штаба польскага Акадэмічнага спартыўнага саюза (Centrala Polskich AZS) з штаб-кватэрай у Варшаве, які б каардынаваў дзейнасць суполак па ўсёй краіне. Між іншым, яшчэ адной важнай задачай структуры было прыцягненне да спартыўнага кола моладзі сярэдніх школ, дзеля гэтага наладжвалася супрацоўніцтва са Школьным саветам (Kuratorium Szkolny), што давала магчымасць вучням старэйшых класаў станавіцца кандыдатамі на сяброўства ў AZS [8, с. 31–32].

Павелічэнне колькасці актыўных і патэнцыйных сябраў аб'яднання, папулярнага спорту ў грамадстве значна ўплывалі на пашырэнне розных яго відаў. Практычна кожная структурная адзінка налічвала секцыі плавання, грэблі, футбола, лёгкай атлетыкі, тэніса, баскетбола, валеябола, фехтавання, бокса, хакея на лёдзе і інш., што дазваляла найбольш паспяховым выступаць ад імя нацыянальнай каманды ці зборнай на міжнародных спаборніцтвах. Такім чынам, студэнцкі асяродкі былі ўключаны ў агульнапольскую сферу фізічнай культуры. Гэта дазваляла ўзаемадзейнічаць акадэмічным камандам і атлетам з прадстаўнікамі іншых таварыстваў праз удзел

у турнірах, таварыцкіх гульнях, паказальных выступленняў і т. п., а таксама ўплываць на агульны стан польскага спорту.

Амаль адразу з узнаўленнем чэмпіянату Польскай Рэспублікі па футболе ў другім па сіле дывізіёне і розыгрышах акруговых ліг прынялі ўдзел студэнцкія каманды. У першых агульнанацыянальных гульнях Класа Б сезона 1921 г. выступіла дружина варшаўскага AZS, дзе сапернікамі выступалі клубы з Кракава (Cracovia II), Львова (Pogoń II), Лодзі (Union). Варшавяне занялі ў групе трэцяе месца, а ў наступныя гады гулялі ў Варшаўскай А класе (Warszawska A klasa), дзе здолелі перамагчы ў 1932 г. За права павышэння ў класе вялі барацьбу і іншыя акадэмічныя каманды, але яны значных поспехаў не дасягалі, перыядычна займаючы другое ці трэцяе месца ў сваіх групах. У той жа час віленскія студэнты ў 1920-я гг. тры разы станавіліся чэмпіёнамі Вільні, часова выступаючы пад назвай «Вілія» (Wilja) [4, с. 10–37].

Больш удалымі для спартсменаў з AZS былі спаборніцтвы ў хакеі на лёдзе. Аднымі са стваральнікаў Польскага хакейнага саюза (Polski Związek Hokeja na Lodzie) у 1925 г. сумесна з прадстаўнікамі Палоніі (Polonia), Варшавянкай (Warszawianka) і Варшаўскім канькабежным таварыствам (Warszawskie Towarzystwo Łyżwiarskie) з'яўляліся сталічныя студэнты. Менавіта хакейна секцыя Варшаўскага ўніверсітэта была адной з лепшых хакейных каманд у міжваенны перыяд. У 1927 г. каманда ўпершыню ў гісторыі стала чэмпіёнам Польскай Рэспублікі і ў наступныя гады бараніла сваё званне яшчэ чатыры разы (1928, 1929, 1930, 1931 гг.). Пospехі каманды дазволілі ёй атрымаць у 1927 г. званне пятай хакейнай каманды ў Еўропе, што, безумоўна, было выдатным вынікам для ўсяго акадэмічнага спорту. Акрамя варшавян, у розныя сезоны на лядовых пляцоўках выступалі каманды з Познаньскага ўніверсітэта і Віленскага ўніверсітэта Стэфана Баторыя. Сярод апошніх толькі познаньцам удалося заваяваць залатыя медалі ў 1934 г. Варта адзначыць, што канкурэнцыя была даволі сур'ёзная і пяцёркам AZS супрацьстаялі мацнейшыя польскія клубы з Львова (Pogoń, Czarni), Варшавы (Legia), Кракава (Cracovia) і інш. [11, с. 75–114].

Многія хакеісты былі ўключаны ў склад нацыянальнай зборнай і даволі паспяхова баранілі колеры Другой Рэчы Паспалітай на міжнароднай арэне. Сярод іх ураджэнец Пінска Тадэвуш Сахс – пяцікратны ўдзельнік чэмпіянату свету і капітан польскай дэлегацыі на Зімовых алімпійскіх гульнях 1932 г. у Лэйк-Плэйсід, ЗША. За сваю кар'еру ён выступаў за швейцарскія клубы Росі Гштад (Rossey Gstaad) і Акадэмічны хакейна клуб (Akademischer Hockey Club Zurich), у тым ліку за варшаўскі AZS. Трэба таксама згадаць прадстаўніка Вільні варагара Уладыслава Віро-Кіро, які стаў срэбным медалістам чэмпіянату Еўропы ў 1929 г. і чэмпіянату свету ў 1931 г., з'яўляючыся трэнерам, а Чэслаў і Юзэф Гадлеўскія – папярэднікамі ігракамі [9].

Знакавай фігурай для віленскага акадэмічнага спорту быў прафесар Ян Вейсенхоф. Акрамя непасрэдна выкладчыцкай дзейнасці, ён быў ініцыятарам стварэння Акадэмічнага спартыўнага саюза і некалькіх футбольных каманд (Lauda, Wilja), выступаў за вядучыя кракаўскія клубы Краковію (Cracovia) і Вісла (Wisła). Будучы актывістам апошняга, з'яўляўся адным з заснавальнікаў Польскай футбольнай асацыяцыі, у 1919 г. стаў яе першым грамадскім сакратаром, а ў 1921 г. узначальваў зборную Польшчы па футболе ў матчы супраць Венгрыі. Падчас працы ў Вільні апякаў не толькі ўніверсітэцкі AZS і шэраг яго секцый, але і Віленскі акруговы хакейна саюз (Wileński Okręgowy Związek Hokejowy), спрыяючы развіццю зімовых гульняў як ігрок і спартыўны функцыянер [5 с. 165–189; 9].

Маючы шырокі спектр відаў спорту, студэнцкія спартыўныя асяродкі былі прадстаўлены ў многіх дысцыплінах. Баскетбалісты AZS Варшава неаднаразова станавіліся прызёрамі нацыянальнага першынства і ўдзельнікамі міжнародных таварыцкіх сустрэч, а гандбалісткі сталі чэмпіёнамі краіны ў 1930 г., віленскія валеібалісты былі першымі ў 1938 г. і трэцімі ў 1935 г., а жаночая каманда стала ўладальніцай бронзавых медалёў сезона 1934 г. Але найбольш паспяховымі былі лёгкаатлетычныя аддзелы, члены якіх не толькі перамагалі на польскіх першынствах, але і перыядычна складалі аснову нацыянальнай дэлегацыі на Алімпійскіх гульнях і міжнародных турнірах. За гады выступленняў алімпійцамі і медалістамі станавіліся Галіна Канапацкая, Ежы Плаўчык, Фелікс Маляноўскі, Стэфан Олдак, Славаж Шыдлоўскі, Зыгмунт Вейс з варшаўскага саюза, Ежы Забельскі, Аляксандр Малецкі, Уладыслаў Сегда – прадстаўнікі AZS Кракаў і інш.

Знакамітым на тэрыторыі Польскай Рэспублікі ў міжваенны перыяд былі акадэмічныя секцыі грэблі. Варшаўская секцыя была створана яшчэ ў 1919 г. і з'яўлялася найбольш развітай сярод усіх клубаў Акадэмічнага спартыўнага саюза. Найбольшым поспехам стала чацвёртае месца на Алімпійскіх гульнях у Амстэрдаме ў 1928 г. у спаборніцтве васьмёрка і медалі на чэмпіянаце Еўропы. На ўнутраных першынствах у перыяд з 1920 па 1939 г. варшавяне пастаянна былі ў прызёрах. У Вільні аддзел пачаў функцыянаваць з 1923 г., на чале яго стаялі прафесар Ежы Ландэ і доктар Станіслаў Шэлігоўскі. На мяжы 1920-х і 1930-х гг. каманда AZS была наймацнейшым вяслярскім клубам у Вільні, а з другой паловы 1930-х гг. стала пастаянным удзельнікам чэмпіянату Польшчы. Самым выбітным віленскім прадстаўніком быў Ежы Кепель, які стаў трохразовым срэбным медалістам Польскай Рэспублікі ў адзіночным веславанні (1935, 1936, 1939 гг.) і ўладальнікам двух залатых і аднаго срэбнага медаля на міжнароднай рэгаце ў Вене, Будапешце і Парыжы (1936 г.), з'яўляючыся лепшым адзіночнікам у краіне. У сваю чаргу Марыя Кепель у адпаведнай дысцыпліне ў 1939 г. заваявала залатыя

медалі на ўнутраных і міжнародных спаборніцтвах у Бядгашчы.

Акрамя агульнапольскіх турніраў і ўдзелу ў складзе нацыянальных зборных, дэлегацыя AZS стала адной са стваральніц міжнародных акадэмічных спаборніцтваў, праводзіць якія было вырашана на I Міжнародным універсітэцкім спартыўным кангрэсе, які прайшоў у Парыжы ў 1923 г. У ім прынялі ўдзел дэлегаты з дзесяці дзяржаў (Англіі, Бельгіі, Чэхаславакіі, Эстоніі, Францыі, Нідэрландаў, Латвіі, Польшчы, ЗША і Італіі). Мэтай сустрэчы было абмеркаванне актуальных праблем універсітэцкага спорту, стварэнне адзінай міжнароднай арганізацыі, якая б спрыяла максімальна шырокаму супрацоўніцтву ў развіцці спартыўнага жыцця студэнцкай моладзі. Першы турнір прайшоў у Варшаве з 17 па 20 верасня 1924 г. і ўключаў пяць відаў спорту: лёгкую атлетыку, фехтаванне, тэніс, грэблю і футбол. Польшчу прадстаўлялі каля 60 спартсменаў, у асноўным студэнты са сталіцы, Кракава, Львова і Познані. Польскімі атлетамі было заваявана 13 залатых, 11 срэбных і 4 бронзавых медалёў, што было самым удалым выступленнем. У наступныя гады колькасць прызавых месцаў была значна меншай, толькі ў Будапешце на VII гульнях было здабыта 9 узнагарод [6].

Такім чынам, першая палова XX ст. адзначылася актыўным развіццём студэнцкага спартыўнага руху ў Еўропе і Польскай Рэспубліцы, які стаў вынікам папярэдніх дзесяцігоддзяў, калі вучылішчы, гімназіі, універсітэты становіліся асноўным асяродкам для з'яўлення першых гімнастычных аб'яднанняў і разнастайных гульнявых відаў. Міжваенны перыяд яркава паказаў, што акадэмічны спорт на агульнапольскіх і заходнебеларускіх землях меў вялікі патэнцыял, што знайшло адлюстраванне ў дасягненнях як асобных атлетаў, так і каманд у цэлым на ўнутранай і міжнароднай арэнах, асабліва пры іх удзеле ў складзе дэлегацыі на Алімпійскіх гульнях і чэмпіянатах Еўропы і Свету. Важна адзначыць, што, нягледзячы на даволі высокую канкурэнцыю, шэраг прадстаўнікоў Віленскага ўніверсітэта Стэфана Баторыя, многія з якіх былі беларусамі, складалі значную канкурэнцыю аднаклубнікам і прадстаўнікам іншых таварыстваў у розных дысцыплінах, тым самым робячы вялікі ўклад у развіццё польскага і айчыннага спорту адпаведнага перыяду, з'яўляючыся адной з яркіх старонак беларускай спартыўнай гісторыі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Волкова, О. А. Физическая культура в учебных заведениях Российской империи во второй половине XIX – начале XX вв. / О. А. Волкова // XIII Международная сессия по итогам НИР за 2012 год «Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту»: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 марта – 30 мая 2013 г.: в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры; редкол.: Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУФК, 2013. – Ч. 1. – С. 143–144.
2. Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое: в 45 т. – СПб.: Тип. II Отд-ния Собств. Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. XXVIII.: 1804–1805.
3. Asthana, V. Know all About Games & Sports / V. Asthana. – Delhi: Naveen Shahadra, 2009. – 232 s.
4. Gawkowski, R. Historia polskiej piłki nożnej / R. Gawkowski, J. Braciszewski. – Warszawa: Wydawnictwo SBM, 2012. – 240 s.
5. Gawrońska-Garstka, M. Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie / M. Gawrońska-Garstka. – Poznań: Wydawnictwo Rys, 2016. – 370 s.
6. Hanusz, H. Polska w światowym systemie współzawodnictwa sportu studenckiego w latach 1924–2007 / H. Hanusz // Akademska kultura fizyczna na przełomie stuleci. Tom I stan i perspektywy zmian / red.: K. Obodyński. – Warszawa: Wydawnictwo FALL, 2009. – S. 83–101.
7. Michalski, Cz. Akademicki Związek Sportowy w Krakowie 1909–1945 / Cz. Michalski. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2007. – 202 s.
8. Słapek, D. Sport, co Gryfa wart! Akademicki Związek Sportowy (1908–2017) / D. Słapek, M. Szumiło. – Lublin: Wyd-wo Uniwersyt. Marii Curie-Skłodowskiej, 2019. – 859 s.
9. Tomaszewski, P. Akademicki Związek Sportowy przy Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie – zarys działalności / P. Tomaszewski // Kultura Fizyczna. Teoria i praktyka / red. J. Rodziewicz-Gruhn. – Częstochowa: 2006. – № 2 (t. XV). – S. 29–43.
10. Weyssenhoff, J. Sztuka gry w piłkę nożną / J. Weyssenhoff. – Wilno: Druk Józef Zawadzki, 1926. – 409 s.
11. Zieleśkiewicz, W. Historia polskiego hokeja / W. Zieleśkiewicz. – Krynica-Zdrój: Wyd-wo PZHL, 2006. – 617 s.

Анотацыя

У артыкуле разглядаецца працэс уключэння спорту і фізічнай культуры ў навучальны працэс на заходнебеларускіх землях, які ўваходзілі ў склад Польскай Рэспублікі, а таксама стварэнне і дзейнасць спартыўнага студэнцкага руху ў міжваенны перыяд праз дзейнасць Акадэмічнага спартыўнага саюза ў вышэйшых навучальных установах, у тым ліку ў Віленскім універсітэце Стэфана Баторыя. Зазначаецца пытанне выступленняў спартсменаў і студэнцкіх каманд па розных дысцыплінах у нацыянальных і міжнародных спаборніцтвах.

Abstract

This article examines the process of including sports and physical culture in the educational process in the Western Belarusian lands, which were part of the Republic of Poland, as well as the creation and operation of student sports movement in the interwar period through the activities of the Academic Sports Union in higher education, including Vilnius Stephan Batory University. The issue of performance of athletes and student teams in various disciplines in national and international competitions is touched upon.

Советская образовательная политика 1920-х гг. как механизм трансформации старообрядчества в СССР

К. А. Латышев,
аспирант,
Белорусский государственный университет

Старообрядчество – закрытое этнокультурное и этноконфессиональное общество с жесткими рамками норм поведения, основанных на принципах общинного, патриархального общества. При изучении специфики существования советского старообрядчества в период становления советской власти необходима концентрация внимания непосредственно на воздействии в культурной области.

Одна из важных задач исследователей – определение причин и характеристика условий включения закрытого старообрядческого общества в социальную жизнь «советского общества» с учетом длительного опыта старообрядческой социальной самоизоляции. На наш взгляд, один из ключевых элементов эффективности самодостаточности старообрядчества в досоветскую эпоху – существование независимой системы образования и воспитания непосредственно в каждой отдельной общине, в рамках которых закладывалась специфика старообрядческого религиозного мировоззрения. С учетом данного явления необходимо изучить реализацию советской образовательной политики 1920-х гг. в отношении старообрядчества в контексте определения влияния на трансформацию старообрядческого общества.

Хронологически исследование ограничено 1922–1928 гг. Нижняя граница обусловлена окончанием гражданской войны, юридическим оформлением СССР, после которого мы считаем корректным изучать этнорелигиозную группу «советское старообрядчество», а также созданием антирелигиозной комиссии при ЦК ВКП(б), одного из ключевых органов, ответственных за мирное взаимодействие с религиозными группами. Верхняя граница обусловлена значительными изменениями принципов социально-правовых и социокультурных взаимоотношений как с религиозными общинами, так и обществом в целом (принятие постановления ВЦИК и СНК РСФСР «О религиозных объединениях», закрытие Антирелигиозной комиссии при ЦК ВКП(б), завершение НЭПа и объявление коллективизации).

В данном исследовании понятия «трансформация» и «адаптация» выступают как синонимы, поскольку трансформация старообрядческого общества являлась как содержанием, так и результатом адаптации его к новым социально-политическим условиям. Вариантом, при котором не осуществлялась трансформация общества, являлась исключительно эмиграция. Даже миграция старообрядцев в неосвоенную часть страны осуществлялась при условии социокультурной трансформации общества.

Одной из немногих общественно-социальных единиц, не подходящих под данное описание, являются старообрядческие восточносибирские скиты (удаленные монастыри. – К. Л.) ввиду их значительного не только идеологического, но и территориального удаления от мест или, как весьма верно сформулировала Е. Е. Дугчак, «от эпицентра общественных катаклизмов» [1, с. 267]. Представители советской власти отделяли скиты от общин. К примеру, обвинение «вы получили разрешение на создание общины, а создали старообрядческий скит» [2, с. 74–45] было одним из ключевых при закрытии Ковровского храма. Ввиду своей специфики скиты являются темой самостоятельных исследований.

Синонимичны такжэ іспользваемыя тэрміны «старообрядцы», «старообрядчэскае грамадства», «староверы». Слэдуе адзначыць, што старообрядцы нікогды не былі аднародны, тэчэньня «паповцев» і «беспоповцев» (с улічэньнем многіх талкаў) існуюць раздзяльна, маюць значыльныя адрэньня ў рэлігійных аспэктах, аднак не маюць адрэньня спецыфікі ў бытавым традыцыналізьме, які зьяўляецца ключавым элемэнтам пры вучэньні сацыяльнай трансфармацыі.

У вучэньні даннай навуковай праблэмы дамінаруе сьветская істэрыяграфія. Старообрядчэская істэрыяграфія па даннаму навуковому напраўленьню і хэналягічэскаму пэрыяду практычэска адсуткуе і не можа іспользавацца ў якасьце асновы для вучэньня і абагульнэньня. Расматрываючы навуковую сьветскую істэрыяграфію, мы лічым карэктным выдзяленьне двух пэрыядаў – савецкага і пастсавецкага. Савецкі пэрыяд дзелься на два этапы, адрэньнямыя хэналягічэскімі граніцамі: 1920–1930 і 1940–1980 гг. Ісьледаваньня, асьцэньняемыя на першым этапе, падвэржэны сільнаму ўплыву агаізьма і не ўсэгды маюць сэр'ёзнае навуковае абаснаваньне, аднак іх цэньнасьць заклячуецца ў багатам іспользаваньні ўнікальнага істэрыяграфічнага матэрыяла, палучэнага непасрэдна ў вэамадэньствіі са старообрядцамі-савэньнікамі сабытій, пэраму іх нэужна карэктна расматрываць ў якасьце самастэянальнага істэрыяграфічнага ісьточніка. Втрэой этап савецкай істэрыяграфіі такжэ падвэржэны ўплыву савецкай агаісьцічэскай ідэалэгіі, нэ он ў меньшэй стэпэні інфармацывен адносьляна да даннай тэмы.

Пастсавецкая сьветская істэрыяграфія шырока прадстаўляна рэгіянальна ў месцах масавага пражываньня старообрядцев. Асобую цэньнасьць прадстаўляюць матэрыялы расійскай [3] і бэларускай [4] пастсавецкай істэрыяграфіі, аб чэма гаварылось ранэе.

Ізьучэньне істэрыі старообрядчэства 1920-х гг. ў нэаьцяіаьці момэнт (2021 г.) асьцэньняецца ісьключітэльно на рэгіянальным узрэньні, нэсьматра на тэ, што ў навуковэ сааьчэствэ пэднямаецца вэпрас аб нэабходымэ абагульнэньня дэсьціжэньняў рэгіянальных ісьледаваньняў¹. Гаворыа аб рэгіянальных ісьледаваньнях, нэабходымэ адзначыць манаграфію А. В. Апанаьсэнка [5] (на матэрыялах Цэнтэраьно-Чэрнозэмаьскага рэгіяна Расіі). Нэсьматра на тэ, што даннае ісьледаваньне мае ў якасьце вэрхняй граніцы 1917 г., оно абладае значытэльной цэньнасьцю ўвяду падрэбнага апісьнаньня сьтуацыі ў аьразаваьтэльнай і сацыяьно-культураьнай сфэрах пэраьд рэвалюцыянаьнымі сабытійма. Асобэе значэньне маюць

ісьледаваньне Е. Е. Дутчак, ў котэрым аднай зь ключавых заьдач зьяўлялось адрэньняць фактэраў самааьхэраьня савэрьня як культуры, вядэьцяй ў вэспрэаьзвэдаьствэ «савэрьня» цэль і сьмысьл свэога ісьцэствэнаьня [1, с. 6]; рабаьта А. В. Кэстрава на матэрыялах Байкальскай Сьбыры [6]; мэждьсцэплярнааь коллэктывнааь манаграфія, ў частнасьці, савэрьня Е. А. Агэевай [7, с. 519–547], аснованнааь на аьтабаьаграфіях старообрядцев; коллэктывнааь манаграфія, ізьданнааь ў Ньжнэма Нэвгэрада (2019), ў частнасьці, глава 7 аьтэра А. Л. Ерьшова [2, с. 71–81], аснованнааь на матэрыялах г. Кэвэрова. У бэларускай істэрыяграфіі к навуковай праблэме вэамадэньствэаь старообрядцев і савэцьскай вэласть ў вэпрасах шкэльнага аьразаьня аьразаьля С. А. Пэстэлава [4, с. 50], ўпершынь аьзначывшы ігнарьраваьня старообрядцамаь шкэлы, нэсьматра на нальчэньне двух (бэларускага і рускага) зьязькаў аьразаьня к каньцу 1920-х гг. Р. М. Рэаьнаські, ізьучааь старообрядчэствэ Гэмаьльшыньня, значытэльное ўвазьняньне удэляаь рэалізацыі аьразаьтэльных прааьрамаў ў адносьляна адрэньняных сьлаэаь старообрядчэскага насэляньня [4, с. 50].

Анаьлізуючы культураьнае вэаьдэзьствэ ў кантэксце ізьучэньня трансфармацыі аьграмадства, ў тэма ісьце старообрядчэскага, нэабходымэ асьцэньняць адрэньняць сфэры асьцэньняць пэлітэка ўвяду шырокага пэнаьняаь «культураьнага вэаьдэзьствэаь». Слэдуе ўточньняць, што мы нэ лічым аьразаьтэльнааь пэлітэка элемэнтам аьнэрэліаьаьзэнаь дэяьтэльнасьці, пэськольку пэдаьбаьнааь рабаьта ўсэ аьжэ зьяўляецца втрэастэпэньнааь. Вэажнэе расматрываць прычыньны ўспэхаў аьзначэнаь дэяьтэльнасьці пры рэалізацыі аьразаьтэльнай пэлітэка, котэрая аьказывала сэр'ёзнае ўплывэ на трансфармацыю заькрытага старообрядчэскага аьграмадства.

Вэажна ўточньняць, што старообрядцы, ў адрэньняць ад часты іньных заьмкнутых сааьчэств, адрэньняць дэстаьчэна сэр'ёзнам пэаьаьдама к аьразаьтэльнаму вэпрасу. Частычэна эьто абаснаьваьлялось заьмкнутэсьцю сааьчэства, пры котэрым пэтрабаьнасьць ў грамаьтньных людэях і спэцыалістах для асьцэньняць самааьбэсьпэчэньня была вэаьскай, частычэна – аьктыўнасьцю старообрядчэства ў вэпрасах пэраьдпрынямаьтэльскай дэяьтэльнасьці ў імперскі пэрыяд ісьцэствэнаьня, а такжэ элемэнтамаь сакраьлізацыі аьразаьня, характэрнааь для даннай рэліаьаьзэнаьнай груаьпы. Тэма нэ мэньшэ адрэньняць аьразаьнасьць (как мінімум грамаьтнасьць) старообрядчэства прызнаваьлі, ў тэма ісьце савэньнікамаь. Аьраьтэмаься к савэрьня Г. Кэвалэва «Лучы свэта ў заьаьлэстья» ад 15 іюля 1925 г.: «Старообрядцы пэчэна ўсэ грамаьтньны... нэ даьльшэ пэсалтыря эьта грамаьтнасьць нэ ідэць... Жэньшына эьчэ тэмаьня мужчыньна, хэтья тэмаьня ў бэаьшыньнасьтэ слэчаев грамаьтна» [8, с. 294].

У даннама кантэксце нэабходымэ адзначыць, што ў старообрядчэскай шкэлы была сугэбо рэліаьаьзэнаьнааь спэцыфіка, котэрая нэ заьвэсьла ад старообрядчэскай сааьаьслэсьці іль талкаў. Эьднэой чэртааь зьяўлялось

¹ К прымеру, пэдаьбаьнааь вэпрас аьсэужьдэлясь пры ўчаьсцьня аьтэра даннага матэрыяла на аднай зь наьбаьлэе значымых навуковых тэмаьтэчэскай канфэраьнэаь: «Старообрядчэствэ: ісьтэрыя, культура, савэньнасьць», пэрааьдывшэя ў Мэскава-Бэраваьскэ 18–22 нэаьбра 2019 г.

преподавание детям ключевых элементов вероучения совместно с основными началами грамотности для формирования их системы ценностей и религиозного мировоззрения, которое имело не только религиозную, но и практическую обоснованность. Мы считаем очень точной формулировку системы старообрядческого образования, которую дал С. А. Зеньковский: «Система элементарная, но очень эффективная, обеспечивающая несомненную грамотность» [9, с. 595]. Фактически корректно будет утверждать, что система образования в старообрядческой среде находилась на церковно-религиозном этапе развития, в определенной мере соответствующем средневековому на территории Руси, в ней воспитательная деятельность однозначно доминировала над учебной. Вопросы значимости системы образования в специфике взаимоотношений старообрядчества с окружающим миром ставились во внимание еще в досоветский период. А. В. Апанасенок, изучая специфику обучения старообрядческих детей в миссионерских школах, приводит материал доклада духовных властей из фондов Российского государственного исторического архива: «Там, где нет школ, раскольники отличаются замкнутостью и совсем не сходятся ни со священниками, ни с православным населением, а в делах веры проявляют грубую упорность» [5, с. 265]. Подобное заключение в определенной мере подтверждает эффективность образовательного воздействия на специфику старообрядческой идентичности.

Поднимая вопрос о возможном влиянии образовательной среды на фундаментальный принцип закрытости старообрядческого общества, необходимо сказать, что решение о том, каким образом осуществлять взаимодействие с государством в определенных ситуациях, реализовывалось не только на общинном уровне, но и на епархиальном. К примеру, в 1927 г. съездом старообрядцев Иркутско-Амурской области было установлено, что «детей в гражданских школах обучать необходимо» [6, с. 350], но в то же время в качестве необходимого элемента выделялось обучение детей в домашних условиях. Домашнее обучение уставщиками и начетчиками было привычно в рамках старообрядческого опыта сопротивления государству, однако в рамках советской системы оно находилось в более уязвимом положении, нежели при царской России.

Отмечая известную патриархальность старообрядческой семьи (патриархальность являлась стандартным элементом старообрядческой семьи, однако уровень традиционализма и патриархальности в значительной мере зависел как от территориального расположения, так и от религиозной специфики старообрядческого согласия), следует отметить, что мировоззренческая специфика старообрядческой педагогики основывалась на ветхозаветном принципе формирования семьи. Естественно, исключение ребенка-старообрядца из замкнутой системы образова-

ния и включение его в сугубо светскую систему советской школы наносило серьезный ущерб внутреннему единству семьи, в том числе и малой религиозной группы. Изменение фундамента мировоззрения наиболее подверженной подобного рода воздействиям возрастной группы является одной из основ трансформации этого общества в целом, естественно, не столь критичного в короткий промежуток времени, но наиболее глубокого и действенного на длительном отрезке. На наш взгляд, М. В. Кочергина правильно расставила акценты, изучая ветковских и стародубских старообрядцев в конце 1920-х гг.: «Для усиления борьбы “с религиозным невежеством” проводилась активная атеистическая пропаганда и агитация, молодежь заставляли вступать в пионеры и комсомол» [11]. Действительно, корректно рассматривать данный элемент на примере борьбы с основой общины, нежели продолжать длительное и недостаточно эффективное внешнее воздействие.

Борьбу с религиозным мировоззрением в качестве элемента системы старообрядческого (и в целом религиозного) образования можно раскрыть путем обращения к статье 121 Уголовного кодекса РСФСР от 1926 г.: «Преподавание малолетним и несовершеннолетним религиозных вероучений в государственных или частных учебных заведениях и школах карается принудительными работами на срок до одного года» [11].

Уголовное преследование за осуществление вероучений в системе образования однозначно подтверждает высокую значимость осуществляемых действий по школьной подготовке в плане социализации и воздействия на психоэмоциональную сторону, замещение воспитательно-образовательной деятельности. Данный аспект имеет наибольшее значение при применении к стандартной религиозной семье периода становления советской власти, в основном не имеющей должного уровня образования для самостоятельного обучения детей грамотности, а также в отношении старообрядчества, так как педагогическая деятельность являлась одной из важных сторон деятельности руководителей старообрядческой общины – наставников и начетчиков. Появление механизма, регулирующего деятельность системы обучения, в некоторой мере уменьшило влияние данного аспекта власти руководителей старообрядческой общины в социально-культурном аспекте, который ввиду упомянутой нами патриархальности как семьи, так и общины являлся одним из значимых элементов замкнутой структуры существования старообрядцев.

Следует отметить, что старообрядцы активно пытались контактировать с советской властью с целью поиска компромисса в вопросах получения права на самостоятельное образование. Имеются примеры подобного взаимодействия на уровне различных территориальных единиц. В некоторых случаях прослеживалась попытка использовать свое положение

в качестве пострадавших от царских гонений в вопросах реализации образовательных задач. Так, к примеру, в Ленинграде в 1927 г. группа старообрядцев пыталась добиться открытия «богословских курсов христиан-старообрядцев» [1, с. 39], в заявлении указывалось как данное положение: «Преследуемое при царском режиме старообрядчество...», – так и ожидаемые источники финансирования: «Богословские курсы... состоят на попечении старообрядческих общин, давших средства на их содержание» [1, с. 39]. Об определенном смягчении говорит и «рост старообрядческой рукописной библиографии» [7, с. 539] до конца 1920-х гг., выделенный А. Е. Агеевой.

Важным примером, подтверждающим авторскую позицию относительно уменьшения влияния руководителей старообрядческой общины в результате лишения функции руководства образовательной системой, является упоминание А. В. Костровым факта сокрытия в 1926 г. старообрядческим начетчиком решения местного совета о том, что в деревне необходима постройка советской школы. Это объяснялось как тем, что посещение школы обязательно, а определенная (наиболее ортодоксальная) часть старообрядцев сопротивлялась введению светского образования, так и фактом уменьшения собственного влияния в рамках общины, что видно из попытки фальсификации общего решения. Встречались и иные элементы противодействия, доходившие в определенных ситуациях практически до столкновений. Так, в газете «Полесская правда» (Гомель, БССР) за 23 апреля 1927 г. Л. Высоцкий сообщает, что «население старообрядческое, усердно соблюдающее все религиозные праздники, в которые детей не пускают в школу» [8, с. 296].

А. В. Костров, опираясь на материалы Национального архива Бурятии, отмечал, что варианты старообрядческой грамотности не учитывались советским обществом и его административными единицами. Об этом прямо говорит материал «Годового отчета о работе Верхнеудинской организации этого общества (Союза Безбожников. – К. Л.) за 1927 г.»: «БМАССР являлась первой в своей вере» и «на втором с конца по грамотности в СССР» [6, с. 269]. В государственных отчетах указывалось, что «громчайшее большинство детей (старообрядческих. – К. Л.) школьного возраста остаются в плену темноты и невежества» [6, с. 349].

В качестве отдельно выделенного направления деятельности необходимо обозначить «работу среди школьных учителей семейских (Байкальской крупной этнорелигиозной группы старообрядцев. – К. Л.) районов» [6, с. 269]. Важно подчеркнуть, что хоть советская власть и не признавала значимость старообрядческого обучения, однако обозначала наличие и глубину подготовки. Так, в отчетах союза безбожников говорится о том, что «широкой полосой захвачено русское крестьянство течением старообрядчества, которое имеет своих особых подготовленных книга-

ми начетчиков, уставщиков и немалое количество фанатиков» [6, с. 269]. А. В. Костров концентрировал внимание на том, что в конце 1920-х гг. государство в «семейских районах» в качестве самостоятельного пункта «плана социалистических работ усиливало работу над школьным образованием» [6, с. 273]. Активизация школьной образовательной деятельности была одним из элементов ненасильственной принудительной социализации затворнических групп населения, скованных экономическими, религиозными, моральными и иными ограничителями, следовавшими из до-советского периода жизни населения.

Таким образом, можно говорить о следующих факторах, подтверждающих значимость влияния советской системы образования на трансформацию старообрядческого общества.

Первый фактор – извлечение молодого поколения старообрядцев из системы религиозного образования, представляющего собой специфическую систему воспитания, в которой закладывались основы религиозно-нравственного мировоззрения старообрядца.

Второй фактор связан с тем, что советская система образования ставила принципиально иной воспитательный идеал, по сравнению с церковно-приходскими и иными учреждениями образования периода Российской империи, ввиду чего старообрядческая школьная система, которая на тот момент хоть и находилась в определенной оппозиции, но по направленности соответствовала государственной, оказалась «оппозиционной» в основополагающих элементах.

Третий фактор – насильственность системы реализации образовательной политики, которая вынуждала старообрядческое общество идти на определенные социальные компромиссы. Несмотря на то, что период 1922–1929 гг. во взаимоотношениях между старообрядцами и советской властью имеет элементы сближения (отход от апокалиптического восприятия власти частью старообрядцев, определенные послабления в советской конфессиональной политике в отношении представителей старообрядчества), наиболее ортодоксальная часть старообрядцев не была готова принять советскую систему образования.

Четвертый фактор – эффективность взаимодействия в сфере образования. Меры законодательного регулирования сферы образования ставили религиозных ортодоксов в условия, когда было необходимо сознательно идти на определенные нарушения непреложных религиозных норм. Это, в свою очередь, в некоторой мере нарушало принцип глубокой религиозности ортодоксального старообрядца либо ставило человека, осуществлявшего образовательную деятельность, вне закона, позволяя использовать в отношении него репрессивные меры воздействия, мало применяемые в 1920-е гг.

Пятый фактор – лишение старообрядческого актива элементов власти путем изъятия из их управления

сферы образования. Следует отметить, что в глубоко патриархальном обществе, одной из главных специфик которого являлась замкнутость, сопряженная с самоуправлением, любые изменения принципов управления общиной сказывались на внутренней структуре, нарушая ее целостность и облегчая культурно-пропагандистскую деятельность государства. Данный фактор значительно увеличивается при учете эмансипации женщины, однако его следует рассматривать в качестве самостоятельного объекта изучения.

Обобщая представленные факторы, мы приходим к выводу, что образовательная политика в период 1922–1929 гг. являлась эффективным механизмом, заложившим основу для социальной трансформации старообрядческой общины. По мнению автора, образовательная политика была одним из основных элементов, нарушающих сформированную в старообрядчестве специфику воспроизводства мировоззренческой религиозной парадигмы. Важно подчеркнуть двустороннюю эффективность образовательной политики, которая воздействовала не только на объект своего профиля (учащихся вне зависимости от возраста обучения), но и оказывала глубокое социальное воздействие на замкнутую общину, лишая ее социально-религиозных лидеров механизмов воздействия и контроля. Подобное явление наряду с механизмами антирелигиозного давления, а также исключением представителей общины из процесса правового регулирования жизни общества позволяет нам утверждать, что непосредственно образовательная политика внесла «смуту» в старообрядческое общество при понимании таковым всесоюзного комплекса общин староверов. Образовательной политике удалось начать процесс разрушения общины изнутри, что было не под силу внешнему административному давлению в период досоветского существования и сопротивления государственному давлению русского старообрядчества.

Список использованных источников

1. Из «Вавилона» в «Беловодье»: адаптационные возможности таежных общин староверов-странников (вторая половина XIX – начало XXI в.) / Е. Е. Дутчак [и др.]. – Томск, 2007. – 414 с.
2. Старообрядчество: история, культура, современность / отв. ред. Г. С. Широкалова. – Н. Новгород, 2019. – Т. 2: История и современность старообрядчества / М. В. Алмазова [и др.]. – 161, [1] с.
3. Латышев, К. А. Ключевые аспекты конфессиональной политики Советского государства в отношении старообрядчества (1922–1929) в современной российской светской историографии [Электронный ресурс] / К. А. Латышев // Журнал Белорусского государственного университета. История. – 2020. – № 1. – С. 85–94. – Режим доступа: <https://doi.org/10.33581/2520-6338-2020-1-85-94>.
4. Латышев, К. А. Постсоветская белорусская историография истории старообрядчества на территории БССР (1922–1929 гг.) / К. А. Латышев // Романовские чтения – 14: сб. ст. Междунар. науч. конф., Могилев, 28–29 нояб. 2019 г. – Могилев, 2019.
5. Апанасенок, А. В. Религиозный традиционализм в провинциальной России: история старообрядческих сообществ Центрального Черноземья в XVII – начале XX века / А. В. Апанасенок. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 397 с.
6. Костров, А. В. Старообрядчество Байкальской Сибири в «переходный» период отечественной истории (1905–1930-е гг.) / А. В. Костров. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2010. – 444 с.
7. Автобиографические сочинения в междисциплинарном исследовательском пространстве: люди, тексты, практики: коллективная монография. – М.: Библио-Глобус, 2017. – 560 с.
8. Конфессии на Гомельщине (20–30-е годы XX в.): документы и материалы / Департамент по архивам и делопроизводству М-ва юстиции Респ. Беларусь [и др.]. – Минск: НАРБ, 2013. – 387 с.
9. Зеньковский, С. А. Русское старообрядчество: в 2 т. / С. А. Зеньковский; сост. Г. М. Прохоров; общ. ред. В. В. Нехотина. – М.: Ин-т ДИ-ДИК: Квадрига, 2009. – 688 с.
10. Государственный архив Российской Федерации. – Ф. Р-393. Оп. 43а. Д. 1448.
11. Кочергина, М. В. Конфискация имущества, лишение избирательных прав и репрессии советской власти против старообрядцев Стародубья и Ветки в 1920–1940-х гг. / М. В. Кочергина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 1(49). – С. 45–51.
12. Уголовный кодекс РСФСР 1926 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102017205&backlink=1&&nd=10201096>. – Дата доступа: 05.02.2021.

Аннотация

В статье анализируется реализация советской образовательной политики в старообрядческой среде в период 1920-х гг. на территории СССР в контексте выделения ее значимости в процессе трансформации общества. Соотносится специфика старообрядческой школы как социального института с советской школой в аналогичном контексте. Изучаются принципы воздействия на структуру старообрядческого общества в зависимости от целевой аудитории образовательной политики, ее содержания и механизмов реализации. Выделяя факторы социального влияния образовательной политики, автор приходит к выводу, что ее реализация стала одной из веских составляющих трансформации старообрядческого общества.

Abstract

This article analyzes the implementation of the Soviet educational policy in the Old Believers' environment during the 1920s. on the territory of the USSR in the context of highlighting its significance in the process of transformation of society. The author correlates the specifics of the Old Believer school as a social institution with the Soviet school in a similar context. The principles of the influence on the structure of the Old Believer society are studied, depending on the target audience of the policy, its content and implementation mechanisms. The author by highlighting the factors of social influence of educational policy comes to the conclusion that the implementation of the designated policy was the starting point for the transformation of the Old Believer society.

Беларускі фактар у дзейнасці Універсітэта Стэфана Баторыя ў Вільні (1919–1939)

А. І. Мастыка

аспірант,

Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

Беларуская прысутнасць ва Універсітэце Стэфана Баторыя (УСБ) у Вільні ў 1919–1939 гг. звязваецца ў айчынным гістарыяграфіі выключна з дзейнасцю беларускіх студэнцкіх арганізацый, а найперш Беларускага студэнцкага саюза (БСС), які з 1920 г. аб'ядноўваў студэнтаў-беларусаў гэтага ўніверсітэта. Аднак беларускі аспект ва УСБ не абмяжоўваецца толькі прадстаўніцтвам беларускага студэнцтва.

У артыкуле пад беларускім фактарам мы будзем разумець:

- беларускую прысутнасць як у студэнцкім асяроддзі, так і ў прафесарска-выкладчыцкім складзе УСБ;
- формы арганізацыі беларускай супольнасці і асветніцка-даследчыя асяродкі, якія займаліся беларусазнаўствам;
- беларускае пытанне як даследчыцкую праблему ў навуковай і культурна-асветніцкай дзейнасці УСБ.

Студэнцкі кантынгент УСБ быў самы шматэтнічны ў параўнанні з астатнімі вышэйшымі школамі міжваеннай Польшчы. Паводле ўніверсітэцкай статыстыкі, колькасць палякаў часам складала крыху больш за 60 % ад агульнай колькасці студэнтаў. Асноўную масу няпольскай меншасці складалі студэнты-яўрэі – больш за 20 %, далей ішлі рускія, беларусы, літоўцы і ўкраінцы [1, с. 63]. Такая поліэтнічнасць была абумоўлена нацыянальна-культурнымі асаблівасцямі рэгіёна былога ВКЛ. Кіраўніцтва ўніверсітэта вымушана было лічыцца з такой

шматэтнічнай спецыфікай і, у адрозненне ад практык іншых універсітэтаў, не абмяжоўвала доступ ва ўніверсітэт няпольскім групам насельніцтва, што магло справакаваць незадаволенасць і выступленні з боку нацменшасцей. З іншага боку, такія абмежаванні маглі пагоршыць агульны ўзровень адукацыі студэнцтва, бо абітурыенты хрысціянскага паходжання часта саступалі ва ўзроўні падрыхтоўкі іўдзеям. Таму адміністрацыя УСБ імкнулася захоўваць баланс і ўлічвала нацыянальны кампанент у сваёй культурна-асветніцкай дзейнасці.

Што тычыцца беларускай прысутнасці сярод студэнтаў УСБ, то, паводле ўніверсітэцкай статыстыкі, група беларусаў па нацыянальнасці і роднай мове не перавышала 3 % за ўвесь час існавання ўніверсітэта. У 1930-я гг. гэта было прыблізна каля 80–100 чалавек на навучальны год. Аднак статыстыка не дае дакладных дадзеных аб нацыянальнай ідэнтычнасці студэнтаў, бо з 1927/1928 навучальнага года апублікаваная ўніверсітэцкая статыстыка замест нацыянальнасці змяшчала толькі дадзеныя аб роднай мове, што, відавочна, не заўсёды супадала з нацыянальнай тоеснасцю студэнта. Напрыклад, у асабовых справах сустракаюцца выпадкі, калі навучэнец пазначае нацыянальнасць як беларускую, а роднай мовай называе рускую [2].

Паводле спісаў сяброў БСС, агульная колькасць студэнтаў, якія падалі дэкларацыю на ўступленне ў арганізацыю, складала каля 270 асоб за ўвесь час існавання. Аднак гэта лічба ставіць толькі ніжнюю мяжу, якая вызначае колькасць студэнтаў-беларусаў, бо не ўсе студэнты беларускага паходжання з'яўляліся членамі БСС. Па нашых прыблізных падліках колькасць студэнтаў, якія прайшлі праз УСБ і свядома пазначалі сваю нацыянальнасць як беларускую, складала каля 300 чалавек, але рэальная колькасць этнічных беларусаў, верагодна, была істотна большая [2, с. 129]. Напрыклад, толькі студэнтаў праваслаўнага веравызнання ва УСБ у 1937/1938 навучальным годзе было 411 чалавек, што амаль на 100 болей, чым усіх разам узятых беларуска- і рускамоўных студэнтаў за той жа год. Гэта азначае, што вялікая частка навучэнцаў праваслаўнага веравызнання пазначала сваёй роднай мовай польскую, што можа сведчыць пра моўную асіміляцыю гэтай групы. Аднак жаданне падкрэсліць сваю «польскасць» таксама магло быць выклікана і прычынамі меркантильнага характару.

Беларуская моладзь, нягледзячы на сваю нешматлікасць, у грамадскім жыцці ўніверсітэта адразу прадэманстравала сваю актыўнасць. Яшчэ ў 1920 г. узнікае «Гурток студэнтаў беларусаў», дзейнасць якога афіцыйна была зацверджана Сенатам УСБ у снежні 1921 г. пад назвай «Беларускі студэнцкі саюз». Магчымасць студэнцкай моладзі задаволіць патрэбу ў грамадска-культурнай актыўнасці была забяспечана шырокімі акадэмічнымі свабодамі і аўтаноміяй ўніверсітэтаў, якія былі гарантаваны вышэйшай школе ў міжваеннай Польшчы. Згодна з правам на самаарганізацыю, студэнты маглі ствараць уласныя

таварыствы, мэты якіх былі разнастайнымі: ад навуковай і асветніцкай працы да спартыўных і музычных гурткоў. Дзейнасць студэнцкіх арганізацый рэгламентавалася статутам 1920 г. «Аб акадэмічных школах» Міністэрства адукацыі Польшчы. Нягледзячы на тое, што правы і аўтаномія ўніверсітэтаў абмяжоўваліся ў наступных рэдакцыях статута – 1933 і 1937 гг., магчымасць да самаарганізацыі і культурна-асветніцкай дзейнасці, у тым ліку на нацыянальнай ніве, захоўвалася [3]. Таму БСС, у адрозненне ад іншых нацыянальных арганізацый, большасць з якіх была зачынена польскімі ўладамі ў другой палове 1930-х гг., працягваў сваё існаванне і актыўную працу да моманту ліквідацыі самога УСБ у 1939 г.

Пэўным паказчыкам развіцця беларускага студэнцкага руху з’яўляецца праяўленне яго актыўнасці ў разнастайных арганізацыйных формах і кірунках. Акрамя БСС, існавала яшчэ пяць беларускіх таварыстваў: Таварыства прыяцеляў беларусаведы, Студэнцкая карпарацыя «Скарынія», Беларускае студэнцкае таварыства імя Ф. Скарыны, Беларускае студэнцкае краязнаўчае таварыства, Саюз студэнтаў-народнікаў імя Ф. Багушэвіча. Апошнія тры ўзніклі і існавалі хутчэй фармальна, а таму хутка былі рэарганізаваны, у той час як Таварыства прыяцеляў беларусаведы (ТПБ) і Студэнцкая карпарацыя «Скарынія» з’яўляліся заўважнымі і дзейнымі аб’яднаннямі. Хаця гэтыя арганізацыі былі самастойнымі структурамі, аднак генетычна звязанымі з БСС, бо абедзве ўзніклі ў пачатку 1930-х гг. і іх заснавальнікамі былі прадстаўнікі БСС. Пэўны час частка сяброў БСС адначасова ўваходзіла ў склад «Скарыніі», але з-за канфлікту паміж прадстаўнікамі карпарацыі і часткай сяброў БСС скарынаўцы мусілі выйсці са складу БСС.

Калі гаварыць пра ТПБ, то гэта было навуковае кола, напрамкам навукова-даследчай дзейнасці якога было беларусазнаўства. ТПБ было створана актыўнымі дзеячамі БСС. У яго склад пераважна ўваходзілі сябры Саюза, якія імкнуліся больш паглыблена займацца навуковай справай. Варта адзначыць, што такая разнастайнасць формаў арганізацыі сярод прадстаўнікоў нацыянальнай меншасці УСБ была ўласціва толькі студэнтам яўрэйскага паходжання, але гэтая група была значна больш прадстаўнічай ва ўніверсітэце. А вось, напрыклад, літоўцы, украінцы і расіяне не мелі ўласных навуковых таварыстваў.

Выкладчыцкія кадры УСБ у пачатку 1920-х гг. складаліся ў большасці з людзей, якія прыезджалі з іншых рэгіёнаў Польшчы ці Аўстра-Венгрыі. Асобы мясцовага паходжання складалі чвэрць ад агульнага складу. У 1930-х гг. УСБ усё часцей пачаў прымаць на працу сваіх выпускнікоў або тых, хто пасля атрымання дыплама іншых польскіх або замежных ВНУ вярталіся ў пошуках працы на радзіму [1, с. 99–100].

У прафесарска-выкладчыцкім складзе назіралася манаэтнічнасць – пераважная большасць навукоўцаў мелі польскае паходжанне. Пры гэтым УСБ вылучаецца надзвычайна высокай прысутнасцю выкладчыкаў

з яўрэйскімі каранямі. Напрыклад, чатыры кафедры на медыцынскім факультэце ўзначальвалі прафесары яўрэйскага паходжання [4, с. 183], што не характэрна для польскіх універсітэтаў таго часу, дзе панавалі антысеміцкія настроі.

Беларускае прадстаўніцтва ў прафесарска-выкладчыцкім асяроддзі было ўвогуле нязначнае. Аднак у акадэмічнай супольнасці было шмат выхадцаў з тэрыторыі Заходняй Беларусі, і сярод іх панавалі «краёвыя» настроі. Частка рэктараў мелі мясцовыя карані. Напрыклад, Віктар і Вітольд Станевічы, А. Янушкевіч, В. Якавіцкі, М. Здзяхоўскі паходзілі з зямель былога ВКЛ, да таго ж М. Здзяхоўскі быў вядомым прадстаўніком кансерватыўна-краёвай ідэалогіі ў міжваеннай Вільні [5]. Першапачаткова частка польскай акадэмічнай супольнасці падтрымлівала ідэі «краёвасці» і выступала за магчымасць для беларусаў і літоўцаў вывучаць сваю гісторыка-культурную спадчыну і мову, выкладаць на ёй. Таму, нягледзячы на тое, што, зыходзячы з уніфікацыйнай палітыкі Міністэрства адукацыі Польшчы, дамінавала канцэпцыя нацыянальнага польскага ўніверсітэта, мясцовыя мовы вывучаліся і выкладаліся ва УСБ.

Упершыню беларускія моўныя курсы з’явіліся практычна адразу пасля адкрыцця ўніверсітэта (у 1920/1921 і 1921/1922 навучальным годзе) пад кіраўніцтвам прафесара М. Масоніуса [6, с. 70–72]. На той момант гэта быў ужо вядомы філосаф і педагог, які паходзіў з Навагрудчыны. Нягледзячы на свае польскія карані, М. Масоніус актыўна далучыўся да развіцця беларускай адукацыі пасля абвясчэння Беларускай Народнай Рэспублікі ў 1918 г.: удзельнічаў у распрацоўцы праекта ўніверсітэта ў Мінску, выкладаў на курсах беларусазнаўства і г. д. Ён жа арганізаваў вывучэнне беларускай мовы ва УСБ. Аднак пасля таго, як у 1922/1923 навучальным годзе М. Масоніус заняў пасаду дэкана гуманітарнага факультэта, выкладанне беларускай мовы прыпынілася, відаць, з-за таго, што прафесар не мог сумяшчаць курс мовы з асноўнымі абавязкамі.

Беларускае студэнцтва добра разумела важнасць існавання курсаў беларускай мовы, а больш шырока – неабходнасць комплекснага вывучэння беларускай праблематыкі ва УСБ. Таму ў 1927 г. урад БСС звяртаецца з прапановай да Сената аб стварэнні ва УСБ кафедры беларусазнаўства [7, с. 319]. У 1929/1930 навучальным годзе на гуманітарны факультэт для правядзення заняткаў і даследаванняў у галіне беларускай філалогіі быў прыняты мовазнавец Ян Станкевіч [8].

Зыходзім Я. Станкевіча пачынаецца станаўленне беларускай лінгвістыкі. Падчас працы ва УСБ мовазнавец падрыхтаваў некалькі работ па беларускім мовазнаўстве, правёў палявыя даследаванні беларускіх дыялектаў. З 1938/1939 навучальнага года ён пачаў выкладаць курс па найноўшай беларускай літаратуры. Таксама беларускі філалаг актыўна супрацоўнічаў з ТПБ, заахвочваючы моладзь да вывучэння і даследавання сваёй мовы.

Асобнай увагі заслугоўвае ТПБ, якое ўзнікла ў пачатку 1931 г. Яго дзейнасць была звязана з арганізацыяй навуковых сходаў, вывучэннем і аналізам вядомых беларускіх твораў, выданнем уласных распрацовак і матэрыялаў па гісторыі, мове, літаратуры і этнаграфіі, азнаямленнем з архівамі, музеямі, бібліятэкамі, беларускім тэатрам і прэсай, арганізацыяй бібліятэкі, падтрыманнем сувязей з беларускімі гурткамі польскіх універсітэтаў [9, с. 4].

Пад кіраўніцтвам Я. Станкевіча, які з'яўляўся навуковым кіраўніком секцыі мовазнаўства, было арганізавана вывучэнне заходнебеларускіх дыялектаў. Маладыя даследчыкі павінны былі збіраць дыялектычныя асаблівасці рэгіёна. Дзеля гэтых мэт ТПБ быў выдадзены «Апытальнік для збірання дыялектычных і некаторых агульных асаблівасцей беларускага (крывіцкага) языка» Я. Станкевіча і яго метадычны дапаможнік «Нашто і як збіраць геаграфічныя і асабовыя назвы беларускія?». У сядзібе сваёй арганізацыі беларускія студэнты мелі ўласную навуковую бібліятэку, якая налічвала сотні тамоў, дзе, акрамя разнастайнай літаратуры, утрымліваўся «Збор этнаграфічных і языказнавых матэрыялаў» [10, с. 29–30].

Выбітным студэнцікам дзсячам, які пэўны час узначальваў ТПБ, быў гісторык літаратуры Станіслаў Станкевіч – выпускнік кафедры польскай філалогіі УСБ. Ён абараніў магістарскую дысертацыю на тэму «Беларускі элемент у творах Элізы Ажэшкі». Падчас навучання ва УСБ належаў да БСС, быў яго старшынёй. Аўтар першага кароткага нарыса «Гісторыі Беларускага студэнцкага руху». У якасці асістэнта праводзіў семінары па польскай філалогіі на кафедры паланістыкі. Пасля абароны доктарскай дысертацыі на тэму «Беларускія элементы ў польскай рамантычнай паэзіі ч. I да 1830 года» ў 1936 г. ён быў прыняты на кафедру славянскай філалогіі УСБ. Пісаў паэтычныя творы і перакладаў польскую літаратуру на беларускую мову [11, с. 179–180].

Адной з асветніцкіх задач універсітэта, мяркуючы па яго акадэмічнай накіраванасці, было ўсебаковае развіццё рэгіёназнаўства паўночна-ўсходняга краю. Па сутнасці, універсітэт быў створаны для забеспячэння рэгіёна кваліфікаванымі кадрамі і ўзбагачэння навуковых ведаў пра яго. Да таго ж існавалі пэўныя інтэлектуальныя лакуны ў сістэматычных навуковых ведах аб рэгіёне, звязаныя з адсутнасцю якіх-небудзь значных навукова-даследчых цэнтраў у краі на працягу цэлага стагоддзя. Таму студэнтам часта даводзілася атрымліваць веды аб сваім рэгіёне, асабліва ў першае дзесяцігоддзе, выключна з замежных падручнікаў, напісаных пераважна на нямецкай і рускай мовах. Але сітуацыя хутка змянілася.

Асабліва актыўна рэгіянальныя даследаванні праводзіліся ў галіне гуманітарных навук, у адукацыйных праграмах ўводзіліся адпаведныя курсы. Так, дысцыпліны па вывучэнні гісторыі і краязнаўства рэгіёна былі ўведзены ў першыя гады работы ўніверсітэта, найперш акцэнт рабіўся на вывучэнне

гісторыі і дзяржаўнага ладу ВКЛ. З 1919/1920 навуцальнага года на гуманітарным факультэце гісторык асветы Л. Яноўскі чытаў прадмет «Гісторыя Віленскага ўніверсітэта», а курс «Агляд гісторыі Літвы і Беларусі» выкладаў вядомы гісторык Ф. Канечны. У наступныя гады Ф. Канечны выкладаў курсы «Гісторыя ўсходніх славян», «Эканамічныя асновы гісторыі Польшчы і Русі» і інш. Акрамя таго, на факультэце выкладаліся розныя гістарычныя прадметы па гісторыі ВКЛ, напрыклад, прафесарам Я. Івашкевічам «Гісторыя Літвы ў XVIII–XIX ст.», прафесарам С. Касцялкоўскім «Унутраная гісторыя Літвы з часоў Станіслава Аўгуста», а лекцыі па гісторыі дзяржаўнага і прававага ладу ВКЛ чытаў прафесар С. Эранкройц адначасова студэнтам гістарычнага факультэта і факультэта права [6, с. 70–75]. У 1933 г. на факультэце права і грамадскіх навук было створана адмысловае аддзяленне гісторыі Літоўскага права. Паводле статута гэта даследчае аддзяленне павінна было займацца вывучэннем гісторыі палітычнага ладу і судовага права ВКЛ у перыяд да падзелу Рэчы Паспалітай. Яго кіраўніком быў С. Эранкройц [12, с. 786–788].

Варта таксама адзначыць дзейнасць Навукова-даследчага інстытута Усходняй Еўропы пры УСБ (створаны ў 1930 г.), адным з заснавальнікаў якога таксама быў прафесар С. Эранкройц. Інстытут займаўся даследаваннямі грамадска-палітычнай сітуацыі ва Усходняй Еўропе, галоўным чынам у краінах, якія ўваходзілі ў склад СССР, г. зн. асноўнай сферай даследаванняў была саветалогія. Супрацоўнікам інстытута быў Севярын Віславух, які паходзіў са шляхецкай сям'і з тэрыторыі Заходняга Палесся. Ён праводзіў даследаванні па праблемах нацыянальных меншасцей, адказваў за так званы нацыянальны сектар. Даследаванні С. Віславуха былі сканцэнтраваны ў асноўным на вывучэнні беларусаў і іх сацыяльна-эканамічнага становішча ў Польшчы, праблемах палітычных стасункаў улад з беларускай супольнасцю [13].

На гуманітарным факультэце праводзіліся філалагічныя даследаванні ўсходнеславянскіх моў і дыялектаў, балцкай філалогіі. У сферы беларускага мовазнаўства даследаваннямі займаўся ўжо згаданы доктар Я. Станкевіч. Даследаванні, якія мелі дачыненне да праблематыкі беларускай філалогіі, праводзіліся і ў межах літуаністыкі, развіццём якой ва УСБ займаўся прафесар Я. Атрэмбскі. Яго вучаніца Галіна Турская вывучала асаблівасці польскай мовы на паўночна-ўсходнім паграніччы, адметнасці мовы твораў А. Міцкевіча, уплыў на яе літоўскай і беларускай моў. У 1931 г. кафедру славянскай філалогіі ўзначаліў прафесар Эрвін Кашмідэр, які на сваіх занятках праводзіў аналіз беларускамоўных тэкстаў, вывучаў асаблівасці беларускай граматыкі [11, с. 175]. Апроч навуковага інтарэсу да беларусістыкі, ён цікавіўся беларускім нацыянальным рухам, з'яўляўся куратарам БСС і ТПБ. Адначасова Э. Кашмідэр быў рэдактарам часопіса «Baliticoslavica», які выдаваўся Навукова-даследчым інстытутам Усходняй Еўропы,

прысвечанага міждысцыплінарным даследаванням балцка-славянскага пагранічча. У часопісе друкаваліся беларускія дзеячы Я. і С. Станкевічы і А. Луцкевіч [11, с. 179–180].

Важны ўклад у развіццё этнаграфіі Заходняй Беларусі зрабіў этналагічны асяродак УСБ, які спецыялізаваўся на даследаванні польска-літоўска-беларускага пагранічча. У 1924 г. у Вільні было створана аддзяленне этналогіі. Галоўным арганізатарам і ініцыятарам этнаграфічных даследаванняў была доктар Цэзарыя Эранкройц, якая чытала студэнтам лекцыі па этнаграфіі на гуманітарным факультэце [6, с. 79–80]. Вынікам яе дзейнасці стала арганізацыя Этнаграфічнага музея ў 1925 г., які адначасова з’яўляўся і даследчым цэнтрам па зборы і вывучэнні мясцовага этнаграфічнага і фальклорнага матэрыялу пераважна на тэрыторыях былога Вялікага Княства Літоўскага. У 1934 г. кіраўніком кафедры этналогіі быў прызначаны прафесар Казімір Машыньскі – найбуйнейшы аўтарытэт у галіне славянскай этнаграфіі [14, с. 13].

Студэнцкае навуковае Таварыства студэнтаў-этналагаў (заснавана ў 1925 г.) таксама адыграла вялікую ролю ў развіцці беларусазнаўства ва УСБ, у дадзеным выпадку этнаграфіі і фальклору. У гэтым асяродку сфарміравалася група маладых даследчыкаў, якія пазней зрабілі свой уклад у развіццё беларускай навукі і культуры. Актыўнымі сябрамі гэтага таварыства былі студэнты Мар’ян Пецюкевіч, Генадзь Цітовіч, Антон Шукелойц, Уладзімір Галубовіч, Севярын Віславух. Акрамя навуковых сустрэч, бібліятэчна-бібліяграфічных прац і збору этнаграфічных матэрыялаў шляхам апытання рэспандэнтаў паштовай рассылкай, сябры таварыства ўдзельнічалі ў этнаграфічных экспедыцыях, у выніку якіх былі здабыты экспанаты для музея і фотадакументацыя. Палявыя матэрыялы збіраліся ў архіве таварыства [6, с. 80–81].

Сябры таварыства збіралі матэрыялы для «Атласа народнай культуры ў Польшчы» – першага такога атласа ў Еўропе, распрацоўкай якога займаўся К. Машыньскі. Даследаванне прыводзілася ў тым ліку ў 25 пунктах на тэрыторыі Заходняй Беларусі. Сярод маладых беларускіх этнолагаў школы Машыньскага можна вылучыць Антона Шукелойца, які пасля двух гадоў навучання на гуманітарным факультэце пачаў працаваць у Этнаграфічным музеі УСБ. Ён збіраў этнаграфічныя матэрыялы, звязаныя з сельскай гаспадаркай. На падставе этнаграфічных даследаванняў студэнтамі былі прадстаўлены навуковыя працы: А. Шукелойц «Народная гаспадарка ў Ашмянскім павеце», Г. Цітовіч «Народная музыка паўночна-ўсходняй Польшчы», У. Галубовіч «Прымітыўная тэхніка ганчарства на паўночна-ўсходніх тэрыторыях Польшчы» [14, с. 21–22].

Гаворачы аб этнаграфічных даследаваннях, варта вярнуцца да дзейнасці этнаграфічнага аддзела ТПБ. Яго актыўнымі ўдзельнікамі былі ўжо згаданыя М. Пецюкевіч і А. Шукелойц. У 1938 г. у зборы этнаграфічных матэрыялаў таварыства налічвалася

23 прадметы, у лінгвістычным зборы – 8 адзінак [9]. Этнаграфічныя матэрыялы збіраліся на падставе дапаможніка «Увагі дзеля запісвання беларускае народнае творчасці і абрадаў», апублікаванага ў 1933 г. М. Пецюкевічам. Дапаможнік акрамя анкет утрымліваў старанна распрацаваныя падрабязныя інструкцыі, як праводзіць апытанне на месцах і дакументаваць фальклор.

Другім важным музеем, які дэманстраваў здабыткі старажытнасці рэгіёна, быў Археалагічны музей. З 1933 г. пад кіраўніцтвам Хэлена Цэгак-Галубовіч (асістэнт музея, археолаг) праводзіліся палявыя работы па рэгістрацыі і ахове дагістарычных помнікаў, а таксама раскопкі ў Вільні і яе ваколліцах. У 1933–1937 гг. даследаванні праводзіліся ў Навагрудскім і Віленскім паветах. У музеі былі аддзелы: дагістарычныя калекцыі, помнікі егіпецкай і грэчаскай археалогіі і помнікі гістарычнай эпохі [6, с. 82]. У 1934 г. па ініцыятыве Х. Цэгак пры музеі было створана Археалагічнае студэнцкае таварыства. Сярод актыўных сяброў таварыства быў У. Галубовіч, адзначаны раней у сувязі з дзейнасцю студэнтаў-этнолагаў, археолаг і этнограф, у 1932–1937 гг. – супрацоўнік Археалагічнага музея. У 1930-х гг. разам з жонкай Х. Цэгак-Галубовіч ён праводзіў раскопкі, а таксама этнаграфічныя палявыя даследаванні ў Заходняй Беларусі. З 1944 г. быў навуковым супрацоўнікам Інстытута гісторыі АН БССР, удзельнічаў у археалагічных раскопках у Мінску, але ў канцы 1946 г. выехаў у Польшчу [15, с. 83].

Важнае значэнне для развіцця выяўленчага мастацтва Заходняй Беларусі меў факультэт мастацтва УСБ. Яго заснавальнікам і першым дэканам быў славуты жывапісец Фердынанд Рушчыц. Творчая спадчына гэтага мастака прызнаецца сваёй як польскай, так і беларускай культурай, бо шматлікія сюжэты яго твораў прысвечаны беларускаму краю і яго народнай культуры. Вучнямі творчай майстэрні Ф. Рушчыца былі такія вядомыя ў далейшым заходнебеларускія мастакі, як Язэп Горыд, Пётр Серыевіч, Міхаіл Сяўрук.

Графік і жывапісец Я. Горыд вучыўся ва УСБ у пачатку 1920-х гг., з’яўляўся вядучым мастаком і карыкатурыстам сатырычнага часопіса «Маланка», афармляў многія беларускія выданні міжваеннага часу. Пасля 1928 г. працягваў мастацкую адукацыю ў Парыжы. У 1930-я гг. прымаў актыўны ўдзел у выставачным жыцці Польшчы. Загінуў у пачатку вайны ў Варшаве ў 1939 г. [16, с. 102].

П. Серыевіч паступіў на мастацкі факультэт УСБ яшчэ ў 1921 г., але ў сярэдзіне 20-х гг. паехаў удасканальваць сваё майстэрства ў Кракаўскую акадэмію мастацтваў. Вярнуўся ў Вільню ў 1926 г. З’яўляўся сябрам БСС, яго ілюстрацыямі аздабляўся студэнцкі друк. Пасля вайны застаўся працаваць у Вільні. Стваральнік адметнага мастацкага вобраза К. Каліноўскага, якому прысвяціў некалькі сваіх твораў.

М. Сяўрук быў залічаны на факультэт мастацтва УСБ у 1927 г. Скончыў яго ў 1933 г. З’яўляўся сябрам

БСС. Падчас вучобы займаўся ў майстэрні знакамітага віленскага мастака Людаміра Сляндзінскага, загадчыка кафедры манументальнага жывапісу УСБ. Займаўся прыкладной і станковай графікай. У Вільні канца 30-х гг. быў даволі вядомым партрэтчыстам. Пасля вайны жыў у Нясвіжы, з 1946 г. – сябра Саюза мастакоў БССР [16, с. 106–107].

Усе пералічаныя вышэй адукацыйныя курсы і навукова-даследчыя цэнтры, якія рэалізаваліся і дзейнічалі ва УСБ, фарміравалі ў студэнтаў пэўныя гісторыка-культурныя ўяўленні пра родны край. Характэрнымі былі і навуковыя інтарэсы студэнтаў-беларусаў, якія можна прасачыць на падставе тэматык выніковых дыпломных работ. Іх адметнасцю з’яўляецца тое, што большасць з іх прысвечаны пытанням, якія так ці інакш закранаюць заходнебеларускаю праблематыку. Нават медыкі і студэнты сельскагаспадарчага факультэта вывучалі разнастайнасць прыроднай флоры рэгіёна: адны для фармацэўтычных патрэб, другія з мэтай даследавання ўрадлівасці культуры, іх кліматычнай устойлівасці і г. д.

Подсумоўваючы, адзначым, што УСБ ставіў мэтай падрыхтоўку кваліфікаваных кадраў і развіццё навукі для паўночна-ўсходняга рэгіёна Польшчы, які, па сутнасці, з’яўляўся тэрыторыяй Заходняй Беларусі, таму ў яго дзейнасці прысутнічаў і беларускі фактар, які не абмяжоўваўся толькі наяўнасцю ў студэнцкай супольнасці беларусаў. Пры УСБ існавалі беларускія студэнцкія арганізацыя і таварыствы, якія праводзілі актыўную грамадскую і культурную дзейнасць. У навукова-даследчай сферы Віленскага ўніверсітэта існавала шмат акадэмічных асяродкаў – асобныя кафедры, навуковыя таварыствы, музеі, якія займаліся вывучэннем беларускай праблематыкі. Дзякуючы накіраванасці УСБ на рэгіёназнаўства тэмы, звязаныя з рознымі кірункамі беларусазнаўства, былі прадстаўлены ў вучэбных праграмах і курсах, асабліва па гуманітарных дысцыплінах.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Srebrakowski, A.* Studenci Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie w świetle danych statystycznych / *A. Srebrakowski // Acta Universitatis Wratislaviensis. Historia.* – 2002. – № 155. – S. 55–67.
2. *Мостыка, А.* Студенты-белорусы университета Стефана Батория в Вильно согласно статистическим и пер-

сональным данным: состав, социальное происхождение, национальная самоидентификация / *А. Мостыка // Białoruskie Zeszyty Historyczne.* – Białystok, 2018. – № 50. – S. 121–144.

3. *Jastrzębski, J.* Reforma jędrzejewicza w państwowym szkolnictwie akademickim II Rzeczypospolitej. Wzmocnienie prerogatyw władz państwowych / *J. Jastrzębski // Zeszyty naukowe uniwersytetu jagiellońskiego. Prace Historyczne.* – 2011. – Z. 138. – S. 159–176.

4. *Przeniosło, M.* Maksymilian Rose (1883–1937) – pioneer of brain research, Professor of the Stefan Batory University in Vilnius / *M. Przeniosło, P. Kądziela // Almanach Historyczny.* – 2020. – T. 22. – S. 181–198.

5. *Бардах, Ю.* Літоўскія палякі і іншыя народы гістарычнае Літвы. Спроба сістэмнага аналізу / *Ю. Бардах // Штудыі з гісторыі Вялікага Княства Літоўскага / Ю. Бардах.* – Мінск: Беларус. гіст. агляд, 2002. – С. 336–368.

6. *Gawrońska-Garstka, M.* Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. Uczelnia ziem północno-wschodnich drugiej Rzeczypospolitej (1919–1939) w świetle źródeł / *M. Gawrońska-Garstka.* – Poznań: Wydawnictwo Rys. – 2016. – 370 s.

7. Літоўскі цэнтральны дзяржаўны архіў (ЛЦДА). – Ф. 175. Воп. 1. Спр. ІА574.

8. ЛЦДА. – Ф. 175. Воп. 1. Спр. ІВb690.

9. ЛЦДА. – Ф. 175. Воп. 15. Спр. 7.

10. Студэнская думка: часопіс беларускага студэнства. – Вільня, 1935. – № 1(15). – 32 с.

11. *Zienkiewicz, T.* Białorusini na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie: (rekonensans) / *T. Zienkiewicz // Acta Polono-Ruthenica.* – 2004. – T. 9. – S. 173–183.

12. *Tarkowski, M.* Główne kierunki pracy badawczej profesorów Wydziału Prawa i Nauk Społecznych Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie / *M. Tarkowski // Przegląd Wschodni.* – 2011. – Z. 4(44). – S. 785–806.

13. *Ilgiewicz, H.* Szkoła Nauk Politycznych przy Instytucie Naukowo-Badawczym Europy Wschodniej w Wilnie (1930–1939) / *H. Ilgiewicz // Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy.* – 2014. – T. 13/14. – S. 30–47.

14. *Engelking, A.* Z dziejów wileńskiego ośrodka etnograficznego w dwudziestoleciu międzywojennym. W stronę profesjonalnych badań terenowych pogranicza polsko-litewsko-białoruskiego / *A. Engelking // W krainie wielu tradycji. Badania etnograficzne na pograniczu polsko-litewsko-białoruskim w XX i początkach XX wieku.* – Warszawa-Suwałki, 2014. – S. 9–38.

15. *Srebrakowski, A.* Wileńscy naukowcy we Wrocławiu / *A. Srebrakowski // Nauka w powojennym Wrocławiu 1945–2015: w 70. rocznicę powstania polskiego środowiska naukowego we Wrocławiu.* – Wrocław, 2015. – S. 45–67.

16. *Гваздзёў, С.* Звесткі пра мастакоў-беларусаў у фондах Цэнтральнага дзяржаўнага архіва Літвы / *С. Гваздзёў // Выяўленне, сумеснае выкарыстанне і вяртанне архіўных, бібліятэчных і музейных каштоўнасцей, якія захоўваюцца ў замежных краінах.* – Мінск, 1999. – С. 99–108.

Анотацыя

У артыкуле асвятляецца прысутнасць беларускага фактара ва Універсітэце Стэфана Баторыя ў Вільні. Высветляюцца прадстаўнічасць беларусаў у студэнцкім і выкладчыцкім асяроддзі, формы арганізацыі беларускага студэнцтва. Прыводзяцца прыклады таго, як беларуская праблематыка была прадстаўлена ў даследчай і адукацыйнай дзейнасці ўніверсітэта і працах асобных навукоўцаў. Адзначаюцца акадэмічныя асяродкі УСБ, якія займаліся вывучэннем беларускага мовазнаўства, этнаграфіі і фальклору, гісторыі, развіццём выяўленчага мастацтва.

Abstract

The article covers the presence of the Belarusian factor at the Stefan Batory University in Vilnius. The representation of Belarusians in student and professorial communities, forms of organization of Belarusian students are clarified. Examples of how Belarusian issues have been presented in the research and educational activities of the university and the research of individual scientists are given. The academic centers of the USB, which studied Belarusian linguistics, ethnography, folklore, history, and the development of fine arts, are noted.

Сістэма навучання піяраў літоўскай правінцыі на беларускіх землях ад рэформы С. Канарскага да часоў адукацыйнай камісіі (1773–1794 гг.)

Т. М. Заблоцкая,
аспірант,
Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

Палітычны і эканамічны крызіс Рэчы Паспалітай, які стаў відавочным у сярэдзіне XVIII ст., не мог не паўплываць на грамадскае жыццё ў краіне. Перад грамадскасцю стаялі задачы не толькі пераадолення крызісных з'яў і вывадзення краіны з заняпаду, але і змены светаўспрымання ўсяго грамадства. Асноўная роля ў вырашэнні настаўленых задач адводзілася пераўтварэнням у галіне нацыянальнай сістэмы адукацыі. Менавіта гэтымі памкненнямі кіраваліся члены Адукацыйнай камісіі, што знайшло адлюстраванне ў праведзеных рэформах у 1773–1794 гг.

Аднак пэўныя пераўтварэнні ў сістэме адукацыі адбыліся значна раней – у 1730–1750-я гг. Ініцыятарамі іх правядзення стаў ордэн піяраў, які добра разумеў становішча ў краіне. У «дзяржаве абодвух народаў» піяры мелі дзве правінцыі: Польскую і Літоўскую. Навучанне ў павятовых школах ордэна піяраў вялося ў адпаведнасці з рэформай С. Канарскага, які «па сутнасці выключыў схаластыку з працэсу навучання, увёў новую філасофію, прыродазнаўства, уключыў выкладанне роднай (польскай) мовы і новых моў (пераважна французскай)» [1, с. 195].

Вучэбны курс піярскіх школ падзяляўся на 6 класаў і меў наступны выгляд [8, с. 115–118]:

1 клас – лацінская мова, пачаткі арыфметыкі і ўсеагульнай гісторыі;

2 клас – лацінская і польская мовы, арыфметыка, геаграфія і ўсеагульная гісторыя;

3 клас – лацінская і польская мовы, арыфметыка і геаметрыя, геаграфія;

4 клас – лацінская і польская мовы, алгебра і геаметрыя;

5 клас – лацінская і польская мовы, фізіка і астраномія;

6 клас – красамоўства, натуральнае права, палітычнае права, польскае права.

У залежнасці ад патрэб і схільнасцей вучням прадастаўлялася магчымасць вывучаць французскую і нямецкую мовы. Такія прадметы, як танцы, фехтаванне, верхавая язда, маляванне і музыка, не былі ўключаны ў агульны план школьных заняткаў, а маглі праводзіцца толькі асобна на платнай аснове [8, с. 119–120]. У ніжэйшых класах праводзіліся абавязковыя заняткі па рэлігіі.

Для піяраў Літоўскай правінцыі тлумачэнні да новага плана навучання былі падрыхтаваны ў 1762 г. [7]. У гэтым жа годзе ў Віленскай друкарні піяраў была надрукавана кніга «Methodus docendi pro Scholis Piiis Provinciae Lithuanae» за подпісам правінцыяла Літоўскай правінцыі Гаспара Тжэшчкоўскага і сакратара правінцыі Ежы Цяпінскага.

Неабходна сказаць, што піяры ВКЛ з невялікай ахвотай прынялі новаўвядзенні. Пераход да новых праграм навучання адбываўся даволі запаволена і без устойлівых вынікаў. Сярод настаўнікаў правінцыі былі як прыхільнікі рэформы, так і яе праціўнікі, якія не жадалі прымаць новую праграму навучання. Відаць, што апошніх было больш, і для таго, каб пераадолець іх супраціўленне, правінцыялу прыйшлося нагадаць рэкамендацыі заснавальніка ордэна Хасэ дэ Каласанса, што піяры павінны «прыкласці ўсе свае намаганні да агульнай справы – выхавання і адукацыі моладзі» [7, с. 4].

Піяры Літоўскай правінцыі былі вельмі асцярожныя пры ўвядзенні змен у свае праграмы навучання. Прычынамі гэтага было сціплае матэрыяльнае

становішча адукацыйных цэнтраў піяраў Літоўскай правінцыі, кансерватыўныя погляды ў сукупнасці з моцнымі традыцыямі часткі старэйшых законнікаў, падмацаваныя асабістым жаданнем не падпарадкоўвацца польскім піярам [10, s. 16].

Вядома, што піяры Шчучынскай школы яшчэ да рэформы С. Канарскага змяшчалі ў сваіх праграмах звесткі па географіі і гісторыі [6, s. 168]. Вучні атрымлівалі веды не толькі па старажытнай гісторыі, але і знаёміліся з мінулым Польшчы. Увядзенне дадзеных пытанняў стала магчымым дзякуючы зместу падручнікаў і пропаведзям, а таксама тэатральным пастаноўкам школьнага тэатра, якія праводзіліся з 1727 па 1760 г.

Кіраўніцтва Літоўскай правінцыі добра разумела, што для правядзення пэўных новаўвядзенняў і выкарыстання новых педагагічных метадаў неабходны добрая матэрыяльна-тэхнічная база і высокі ўзровень падрыхтоўкі выкладчыкаў. Такім чынам, патрабавалася пэўная колькасць часу, каб ажыццявіць змены ў сваіх навучальных установах.

На гэту сітуацыю паўплывалі і цяжбы езуітаў з піярамі, якія зацягнуліся на многія гады і ў выніку якіх апошнім прыйшлося зачыніць у 1740 г. свае школы ў Вільні, Балотна (Веранова, зараз Воранава) Лідскага павета і Геранёнах Ашмянскага павета.

Такім чынам, адукацыйная рэформа піяраў закрывала беларускія землі на некалькі дзесяцігоддзяў пазней, чым на тэрыторыі Польшчы. Пры гэтым сам кароль Рэчы Паспалітай Станіслаў Аўгуст Панятоўскі прытрымліваўся погляду, што неабходна «захаваць без змяненняў становішча ў мясцовай сістэме адукацыі, паступова распачаць прыстасаванне школьнай справы да патрэб часу» [2, с. 27].

Аднак скасаванне езуіцкага ордэна ў 1773 г. падштурхнула вышэйшыя колы Рэчы Паспалітай да рэфармавання ўсёй сістэмы адукацыі ў дзяржаве. Неабходна было не толькі выпрацаваць агульныя палажэнні, на якіх будзе грунтавацца школьная сістэма ў краіне, але і арганізаваць дзяржаўную ўстанову, якая будзе кіраваць народнай асветай у Рэчы Паспалітай. Такой установай стала Адукацыйная камісія (1773–1774 гг.), якая «ажыццявіла рэформу школ і ўніверсітэтаў у духу ідэй Асветніцтва» [3, с. 62].

На пачатку 1780-х гг. у падначаленні Адукацыйнай камісіі ў межах ВКЛ знаходзілася 20 паезуіцкіх школ, 8 піярскіх, 1 дамініканская і 1 базыліянская [10, с. 34]. У межах ВКЛ піяры мелі восем школ (у Лідзе, Шчучыне, Лужках, Расіенах, Панявежы, Вількаміры, Любяшове, Дамбровіцы) і канвікт для шляхецкай моладзі ў Вільні. Віцебская школа піяраў не была падпарадкавана Адукацыйнай камісіі, бо ў 1772 г. яна апынулася ў складзе Расійскай імперыі. Аднак, паколькі піяры часта змянялі месца працы, можна меркаваць, што яны ведалі патрабаванні Адукацыйнай камісіі падчас знаходжання ў іншых піярскіх школах.

Піяры вельмі актыўна ўдзельнічалі ў рабоце Адукацыйнай камісіі. Праграма навучання піяраў, распрацаваная С. Канарскім, была ўзята Адукацыйнай камісіяй за аснову, але новая рэарганізацыя сістэмы асветы мела свае асаблівасці.

Колькасць прадметаў была пашырана за кошт навук, якія давалі юнакам практычныя і неабходныя ў жыцці веды: агародніцтва, земляробства, медыцыны, архітэктуры і інш. [2, с. 38]. З вучэбнага курса зніклі рэлігійныя навукі (іх выкладанне было даверана асобнаму духоўніку ў вольны ад заняткаў час). Акрамя таго, у вучэбны курс былі ўведзены навукі, мэтай якіх было грамадзянскае выхаванне вучняў, – дзяржаўная эканомія, палітычнае і міжнароднае права. Важнае месца займала вывучэнне замежных моў (нямецкай і французскай). Вялікая ўвага надавалася фізічнаму выхаванню юнакоў у спалучэнні з ваеннымі практыкаваннямі.

Для таго каб вызначыць рэальны змест вучэбнай праграмы піяраў Літоўскай правінцыі ў 1770-х гг., неабходна прааналізаваць працэс навучання ў адной са школ ордэна. Падакруговая школа была трохкласнай і давала сярэдняю адукацыю. Кожны клас меў двухгадовы тэрмін навучання, пры гэтым падчас першага і другога гадоў навучання вучні размяшчаліся ў адным памяшканні і з імі працаваў толькі адзін выкладчык.

Адукацыйны працэс быў арганізаваны наступным чынам: калі настаўнік праводзіў лекцыю з першым годам навучання, вучні другога года навучання займаліся самастойна (паўтаралі ўрок ці выконвалі заданні). Такая форма навучання мела свае станоўчыя і адмоўныя моманты. Са станоўчага неабходна адзначыць тое, што малодшыя дзеці цягнуліся за старэйшымі, якія, у сваю чаргу, маглі ўгадаць пры неабходнасці матэрыял з папярэдняга класа. Аднак падобная сістэма вымагала ад настаўніка вялікага майстэрства, каб эфектыўна правесці заняткі з двума класамі адначасова. На працягу дня адбываліся дзве лекцыі да абеду і дзве пасля абеду.

Змест заняткаў у Лужкоўскай школе Дзісенскага павета выглядаў наступным чынам [5, s. 89–90]:

- у першым класе ў першы год навучання выкладаліся лацінская і польская мовы, арыфметыка, даваліся першапачатковыя звесткі пра жывёл, птушак і рыб; у другі – лацінская і польская мовы, працяг арыфметыкі і ведаў пра жывёл, географія і польская гісторыя;
- у другім класе ў першы год выкладаліся лацінская і польская мовы, працяг арыфметыкі, батаніка, даваліся звесткі аб саадаводстве; другі год навучання ўтрымліваў лацінскую і польскую мовы, арыфметыку, батаніку, звесткі аб саадаводстве, географію з гісторыяй;
- у трэцім класе ў першы год навучання вывучаліся геаметрыя, географія з гісторыяй, батаніка, даваліся

звесткі аб сельскай гаспадарцы; у другі – геаметрыя, батаніка, даваліся звесткі аб сельскай гаспадарцы.

Праграма навучання ўключала таксама вывучэнне хрысціянскай навукі і маралі. Пасля заняткаў выконваліся фізічныя практыкаванні. У дадатак да пералічаных вышэй прадметаў у пазаўрочны час выкладаліся французская і нямецкая мовы, вывучэнне якіх было не абавязковым.

Змены арганізацыйнай структуры школ абмежаваліся перайменаваннем павятовых школ на падакруговыя (да якіх і адносіліся школы піяраў). Увядзенне мяжы акругоў дазволіла ўпарадкаваць сетку школьнай сістэмы ў ВКЛ.

У 1783 г. канчаткова адбылося ўсталяванне чатырох навучальных акруг: Літоўскай (Гародня), Палескай (Бярэсце), Жамойцкай (Крожы) і Навагрудскай, або Рускай (Навагрудак). Школы піяраў Літоўскай правінцыі не вылучаліся ў асобную акругу, а ўключаліся ў склад пералічаных акруг: Літоўскай (Ліда, Шчучын), Палескай (Любяшоў, Дамбровіца), Навагрудскай (Лужкі) і Жамойцкай (Панявеж, Расіены і Вількамір) [11, s. 389–390].

Такім чынам, падакруговыя школы ордэна піяраў былі ўключаны ў склад акруг і падпарадкоўваліся рэктарам акадэмічных школ. Так, напрыклад, падакруговая школа піяраў у Лужках Дзісенскага павета дзейнічала ў складзе Навагрудскай акругі і была падначалена рэктару акруговай школы ў Навагрудку.

Пасля роспуску ордэна езуітаў піяры прыклалі намаганні для набыцця часткі маёмасці скасаванага ордэна. Адукацыйная камісія не перашкаджала іх намерам зрабіць манахаў больш залежнымі ад камісіі і пераканаць іх у неабходнасці выканання сваіх распараджэнняў і правіл. Літоўскім піярам пры падтрымцы караля сейм дазволіў перанесці свой навіцыят у былы кляштар езуітаў на Сніпішках каля Вільні.

Акрамя таго, яшчэ адзін навіцыят знаходзіўся ў Любяшове, дзе юнакоў рыхтавалі да будучага манаскага жыцця. Будучыя манахі, выхаванцы піяраў, адпраўляліся ў Любяшоў або Сніпішкі для праходжання навіцыяту і на два гады распачыналі паслушніцтва. Далей яны праходзілі навучанне ў Дамбровіцы, дзе вывучалі філасофска-тэалагічны курс, абавязковы для ўсіх членаў ордэна піяраў. Пасля праходжання навучання ў межах Літоўскай правінцыі яны маглі прадоўжыць яго ў Вільні ці Рыме.

Яшчэ да абвясчэння «Статута, прадпісанага камісіяй народнай асветы для акадэміі і школ Рэчы Паспалітай» у 1783 г. камісіяй у чэрвені 1780 г. былі распрацаваны спецыяльныя правілы для піяраў Літоўскай правінцыі [11, s. 152–153]. Камісія паведамляла ім аб тым, што ўжо на наступны навучальны год прэфекты школ піяраў змогуць выконваць свае функцыі толькі ў выпадку атрымання патэнта ад камісіі (разам з тым прэфект можа быць такса-

ма і школьным прафесарам). Адукацыйная камісія захавала права старэйшым настаўнікам школы выбіраць найбольш здольных асоб на пасаду прэфекта.

Запатэнтаванаму прэфекту ўстанаўліваўся заробак у памеры 250 злотых у год, які планавалася выплочваць два разы на год. Кіраўніцтва правінцыі пасля прызначэння асобы прэфекта ў пачатку наступнага навучальнага года павінна было накіраваць падрабязны ліст з пазначэннем асобы прэфекта і мясцовасці, дзе ён будзе выконваць свае абавязкі. Акрамя таго, патэнт, перададзеныя выбранай асобе, павінны былі зачытвацца ў прысутнасці рэктара або супрыёра, усіх прафесараў і навучэнцаў школы. Дзень і час апублікавання патэнта павінен быў быць абвешчаны ад таго часу, ад якога прэфект прызначаўся на службу. Той дзень, відавочна, і фіксаваўся ў першых паўгадавых рапартах да Адукацыйнай камісіі.

Такім чынам, Адукацыйная камісія замацавала за сабой права ўплываць на выбар кіраўнікоў піярскіх школ. Узаемаадносіны Адукацыйнай камісіі і літоўскіх піяраў пацвярджаюць жаданне апошніх праводзіць незалежную палітыку ў галіне адукацыі, што вельмі выразна адлюстроўваюць словы візітатара экс-езуіта Г. Пірамовіча: «...літоўскія піяры паказалі вялікую гатоўнасць і перакананне быць свабоднымі ў адносінах да ўсіх пастановаў камісіі...» [10, s. 88].

Далейшае рэфармаванне асветы было звязана з абвясчэннем у маі 1783 г. агульнага Школьнага статута, які ўключаў у сябе «галоўныя палажэнні ранейшых статутаў з улікам іх выкарыстання на працягу другой паловы 1770-х гг. у школах Рэчы Паспалітай» [2, с. 36]. Тэрыторыя Рэчы Паспалітай была падзелена на дзве часткі: Польскую і Літоўскую правінцыі. На чале кожнай знаходзіліся галоўныя школы ў Кракаве і Вільні.

Манаскія школы, якія размяшчаліся на тэрыторыі беларускіх зямель, былі падначалены непасрэдна Галоўнай школе ВКЛ у Вільні.

Акрамя таго, былі вызначаны візітары ад Галоўнай школы ВКЛ, якім належала кожны год аб'язджаць школы ВКЛ і прадстаўляць падрабязную справаздачу аб адукацыі моладзі, стараннасці і здольнасцях настаўнікаў і школьных наглядчыкаў (апекуноў) да выканання сваіх абавязкаў і правіл Адукацыйнай камісіі. У Беларусі абавязкі генеральных візітатараў выконвалі Г. Пірамовіч (1782), Д. Пільхоўскі (1783, 1786–1787), Я. Яске (1788–1789), Я. Эрдман (1787–1790), М. Пятроўскі (1792), А. Абранпальскі (1791–1792) [9].

У цэлым піяры Літоўскай правінцыі на беларускіх землях выконвалі прадпісанні Адукацыйнай камісіі, аб чым сведчаць рапартаў візітацый навучальных устаноў [9]. Пэўныя непаразуменні тычыліся пытанняў забеспячэння піярскіх школ падручнікамі і педагагічнымі кадрамі, а таксама ўзроўнем выкладання таго ці іншага прадмета.

У выніку намаганняў піяраў 20 чэрвеня 1790 г. была ўтворана асобная акруга піярскіх школ, а піяры Польскай і Літоўскай правінцый апынуліся пад непасрэдным падначаленнем Адукацыйнай камісіі [4, s. 130–131].

На пасадку генеральнага візітара піярскіх школ быў прызначаны піяр з Літоўскай правінцыі – Тадэвуш Лянг. Піяры атрымалі вялікую аўтаномію, гэта быў «своеасаблівы саюз ордэна піяраў з Адукацыйнай камісіяй» [4, s. 131]. Школы піяраў Літоўскай правінцыі былі аб’яднаны, а не раскіданы па асобных акругах, што не толькі дапамагала кіраўніцтву Літоўскай правінцыі ажыццяўляць кантроль і кіраванне школамі, але і дазваляла распачаць выпрацоўку агульных патрабаванняў у сістэме навучання.

Такім чынам, адукацыйная дзейнасць піяраў Літоўскай правінцыі ў другой палове XVIII ст. цалкам адпавядала тагачасным тэндэнцыям. За невялікі прамежак часу ім прыйшлося два разы перагледзець свае навучальныя праграмы: рэфармаванне ўсёй піярскай сістэмы навучання, распрацаванае С. Канарскім, і рэформа, праведзеная Адукацыйнай камісіяй. Нягледзячы на тое, што яны з невялікай ахвотай прынялі ўсе новаўвядзенні, трэба адзначыць іх жаданне з годнасцю ажыццяўляць педагагічную дзейнасць, праяўляць цяпімасць і ляльнасць, паслядоўнасць і памяркоўнасць у сваіх дзеяннях.

У далейшым піяраў Літоўскай правінцыі чакалі ўваходжанне ў склад Віленскай навучальнай акругі і падпарадкаванне новым нарматыўным дакументам, якія рэгламентавалі сістэму адукацыі ў Расійскай імперыі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Асвета і педагагічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 г. / А. М. Ткачоў [і інш.]; пад рэд. М. А. Лазарука. – Мінск: Нар. асвета, 1985. – 464 с.

2. Самусік, А. Ф. Развіццё сістэмы асветы на беларускіх землях у сямідзесятых гадах XVIII – трыццатых гадах XIX стагоддзяў: дыс. ... канд. гіст. навук: 07.00.02 / А. Ф. Самусік. – Мінск, 1998. – 136 л.

3. Пасэ, У. С. Адукацыйная камісія / У. С. Пасэ // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі. – Мінск, 1993. – Т. 1. – С. 62–63.

4. Ausz, M. Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Pijarskim / M. Ausz, K. Puchowski. – Warszawa: Wyd-wo IHN PAN, 2018. – 344 s.

5. Jamrozek, W. Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Nowogrodzkim / W. Jamrozek, J. Szabliska-Żak. – Warszawa: Wyd-wo IHN PAN, 2018. – 344 s.

6. Kamińska, J. Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Litewskim / J. Kamińska. – Warszawa: Wyd-wo IHN PAN, 2018. – 348 s.

7. Kurdybacha, Ł. Reforma szkół pijarskich na Litwie w r. 1762 / Ł. Kurdybacha // Rozprawy z Dziejów Oświaty. – 1972. – Т. XV. – S. 3–23.

8. Łukaszewicz, J. Historia szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do 1794 r. / J. Łukaszewicz. – Poznań: Nacladem księgarni Jana Konstantego Żupańskiego, 1849–1851. – Т. II.

9. Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim (1782–1792) / opracowała K. Bartnicka i I. Szybiak. – Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wyd-wo Polskiej Akademii Nauk, 1974. – 566 s.

10. Szybiak, I. Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim (1773–1793) / I. Szybiak. – Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wyd-wo Polskiej Akademii Nauk, 1973. – 262 s.

11. Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793) / zebrał i zaopatrzył wstępem krytycznym oraz przypisami prof. Józef Lewicki. – Kraków: Nacladem M. Acta w Warszawie, 1925. – 456 s.

Анатацыя

Трывалае становішча сярод каталіцкіх ордэнаў у Рэчы Паспалітай займаў ордэн піяраў. Палітычнае становішча ў краіне патрабавала правядзення рэформы ў галіне адукацыі. Ордэн піяраў здолеў не толькі ўмацаваць свае пазіцыі, але і прыняць актыўны ўдзел у рэфармаванні сістэмы навучання. Аднак выявіліся пэўныя асаблівасці ў функцыянаванні Літоўскай і Польскай правінцый піяраў. Літоўскія піяры праяўлялі пэўную самастойнасць пры ажыццяўленні працэсу навучання. Аднак ім прыходзілася прытрымлівацца новаўвядзенняў у адукацыйнай палітыцы Рэчы Паспалітай.

Abstract

The Order of piarists held a strong position among the Catholic orders of the Polish-Lithuanian Commonwealth. The political situation in the country demanded a reform in the field of education. The Order of piarists was able not only to strengthen its position, but also to take an active part in reforming the education system. However, the peculiarities of the functioning of the provinces of Lithuania and Poland came to light. The piarist of the Lithuanian government showed a certain independence in the implementation of the educational process. However, they had to follow the innovations that took place in the educational policy of the Polish-Lithuanian Commonwealth.

Гуманізація градостроительного проектирования

Е. В. Гришкевич,
аспирант,
Республиканский институт высшей школы

Сегодня актуальной является тема гуманизации среды, а следовательно, и гуманизации проектирования. Гуманизация проектирования означает смену ценностных ориентаций и приоритетов в сфере градостроительства с организационно-технологических принципов проектирования городской среды на антропоморфные, задающие комфортное, безопасное, развивающее пространство бытия человека.

Гуманизация и конструктивный подход к проектированию

Комплексное развитие и преобразование современного мира отражается во всех сферах жизни общества, в том числе в его взаимодействии с урбанистической средой, ее социокультурной составляющей. Воздействие на сложившуюся городскую среду, урбанистическую систему осуществляется посредством проектирования, что определяет направленность реформирования урбанистической системы. Важно определить основные принципы, приоритетные направления ее дальнейшего развития и искомого состояния: устойчивость, гибкость, адаптируемость и др. В качестве одного из наиболее важных направлений выделим человекоориентированность, человекоцентричность среды, т. е. ее гуманизацию.

Необходимое сегодня преобразование урбанистической системы подразумевает ее движение в сторону инновационности. Однако организация инновационной среды не может производиться в контексте сохра-

нения «старого», традиционного подхода к созданию модели преобразования – проектированию. Таким образом, изменение пространства мегаполиса, сценариев его взаимодействия с обществом, характера связей между элементами городской системы и т. д. должно начинаться с изменения подхода, переосмысления принципов и направленности проектирования и проектной деятельности.

Актуальность темы гуманизации, изменения восприятия проектирования подтверждают современные исследования. Так, необходимость в развитии взаимодействия между проектировщиком и жителями города, понимании многообразия интересов, ценностей, потребностей различных категорий пользователей среды отмечает в своих работах М. Д. Алексеевский [1]. Активно используются сегодня современные интерпретации концепции А. Лефевра «право на город», подразумевающей право на участие и право на присвоение. Концепция подвергается критике, однако содержит важную идею активного права жителей на преобразование города в соответствии с общими нуждами [2]. Подобная ориентация современных идей – следствие меняющегося отношения к взаимодействию общества и среды – постепенной гуманизации. Конструктивный подход к гуманизации как императиву современного общества и, в частности, гуманизации образования разрабатывается в работах В. П. Старжинского [3].

В первую очередь сформулируем проблему необходимости смены ценностных ориентаций с технократических на гуманистические принципы проектирования: несоответствие сложившегося подхода к проектированию меняющимся и растущим потребностям общества и окружающей его среды. Внедрение любых инноваций независимо от места их приложения требует предварительной проработки возможных негативных последствий и средств деконструкции технократического подхода.

Для конструктивного понимания гуманизации как ценностной переориентации преобразований с прагматично-технократического подхода на человекоцентрированный обратимся к принципам гуманизации инженерного образования, которые были сформулированы В. П. Старжинским [3] в сфере реконструкции образовательных систем как объекта проектирования. Так, современное проектирование в сфере градостроительства по-прежнему страдает технократической направленностью, хотя и старается учитывать перемены, происходящие в современном инновационном обществе. И основная причина состоит в том, что проектирование – это по своей природе технократическая процедура, гуманизация возможна как радикальная смена (а точнее дополнение) целевых установок. В проекте наряду с технологическими должны учитываться человекомерные показатели, отражающие инновации в сфере социокультурного пространства

бытия человека. Более того, проблема гуманизации инженерного образования, которая была поставлена несколько десятков лет назад, не решена в достаточной мере до сих пор и напрямую связана с профессиональной подготовкой архитекторов, инженеров и других участников проектного и градостроительного процесса.

Подчеркнем, что гуманизация проектирования – это прежде всего дополнение приоритетов, целей проектирования антропоморфными результатами и показателями, отражающими формирование и становление устойчивой человекоцентристской среды.

Широкий (поэлементный) спектр понимания феномена гуманизации во многом объясняется конструктивным подходом. Конструктивно гуманизацию проектирования можно представить с позиций процессного подхода (ISO 9000) или в категориях средства, цели, результата, характеризующих деятельность. Гуманизация проектирования неизбежно ведет к гуманизации объекта проектирования, в данном случае среды, взаимодействующей с человеком, обществом. Важно учитывать, что процесс постепенной гуманизации проектирования, как и последующей гуманизации среды, встретит то же сопротивление, какое неизбежно встречает процесс внедрения инноваций любого рода в структуру устоявшейся системы. Специфика общественного сознания характеризуется инертностью, довлеют сложившиеся стереотипы, сопротивляются изменениям сами изжившие себя структуры и элементы. Препятствия создает также некоторая недостаточная разработанность общей концепции, философско-методологического обоснования нового подхода к проектированию, следовательно, и соответствующей среды как продукта проектной деятельности.

Таким образом, становление инновационного подхода к градостроительному проектированию должно осуществляться через гуманизацию его структур и основных этапов, внедряя гуманистические ценности в принципы функционирования проектируемой системы. Гуманизация градостроительного проектирования направлена на создание инновационных антропоморфных объектов, а также гуманистическую реконструкцию – приведение существующих урбанистических систем в соответствие с принципами антропоморфности социотехнических систем, а значит, устойчивости их функционирования в пространственно-временном, экономическом и социальном измерениях.

Гуманистическая направленность социотехнического проектирования

Гуманизация проектирования осуществляется в том случае, если в качестве объекта проектирования наряду с его социотехническими проблемами рассматриваются также как его неотъемлемые дополни-

тельные человекомерные проблемы. На современном этапе становления инновационного общества доминирующей тенденцией развития человеческой цивилизации становится социально-гуманистическая направленность. В силу глобальных проблем, с которыми столкнулось человечество, гуманистический императив начинает определять всё в большей степени развитие научно-технического прогресса. Гуманистическая направленность, гуманизация, гуманитаризация – вот далеко не полный перечень ценностей и ориентаций, которые выходят на первый план в результате самосознания человеком своей деятельности, цивилизации, культуры. Развитие науки и философии характеризуется поворотом к человеку, формируется новый субъективно-гуманистический образ науки, в философии происходит «антропологический поворот». Логико-методологический анализ развития естественных и технических наук показывает тенденцию последних к ассимиляции методами гуманитарного познания. Аналогичный поворот к человеку, его ценностям, потребностям и приоритетам становится императивом и основным критерием проектирования не только жизненной среды, но и будущего выживания человечества.

Проектирование будущего – это прежде всего создание такой антропоморфной, ноосферной системы, цель функционирования которой – организация гармоничной, благоприятной для развития общества и индивида социоприродной среды. Гуманизация градостроительного проектирования представляет собой многогранный процесс и проявляется в изменении отношения к целям деятельности проектировщиков и других субъектов процесса проектирования, отношения к среде как сложному объекту проектного воздействия, а также отношения к пользователю как высшей ценности и цели проектной деятельности. Происходит становление новой системы ценностей, которой свойственна ориентация не только на заказчика, оплачивающего работу, но и на человекоцентристские показатели – индивидуальность, степень удовлетворенности потребностей потребителя, гибкость, готовность принимать инновации и т. д. [3, с. 30–39].

В контексте любых преобразований важно не только определить настоящее и искомое состояние рассматриваемой системы, но и учитывать специфику ее элементов, например, комплекс особенностей нынешнего функционирования системы – предпосылки к ее преобразованию. Следует выделить дегуманистические последствия техногенной цивилизации в целом, а также локальные сбои конкретной системы, связанные с функционированием и развитием той или иной общественной сети. Гуманизация всякой ординарной деятельности невозможна без гуманизации всего общества, его ценностей и приоритетов. Концепция гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей и приоритетов – основа современного мировоззрения

и стратегии выживания человечества в условиях тотального кризиса современной цивилизации. Таким образом, гуманизация проектирования – насущная потребность современного общественного развития. Изменяющийся уклад жизни подразумевает существенное преобразование существующих сценариев использования территорий бытия человека, в частности, территорий мегаполисов.

Классические принципы проектирования и инновационные подходы

Прежде чем определить сущее и должное, рассмотрим конкретный практический пример гуманизации проектирования. Все системы современного мегаполиса находятся в тесной взаимосвязи. Одним из наиболее важных параметров, обеспечивающих взаимосвязь урбанистической системы и общества, является распределение на территории города функциональных зон – жилых, общественных и т. д. Таким образом, в основе современного регулирования застройки лежит функциональное зонирование. Это значит, что правила застройки территории, организации пространства отличаются в зависимости от функционального назначения. Основа такого подхода была заложена в XX в., когда различные районы, части города планировались так, чтобы поддерживать равновесие и не мешать друг другу. Сегодня такой подход устарел, так как в современном мире расположение разных функций определяется скорее рыночными условиями, а не градостроительными предписаниями. Из сказанного следует, что застройка и городские пространства постепенно преобразуются, принимают правила, диктуемые меняющимся обществом, однако важно также адаптировать к ним процесс построения городской среды посредством инновационных принципов проектирования.

В конце XX в. был определен новый подход к городской среде. Он получил название «FORM-BASED CODE». На его основе сформулирована внедряемая сегодня методология объемно-пространственного регламента, направленная на создание условий для постепенного повышения жизнестойкости сложившихся городских районов и обеспечение предсказуемости результатов формирования облика города. Такая методология предполагает, что требования, предъявляемые к среде, должны находиться в зависимости от существующих пространственных характеристик рассматриваемого объекта. Таким образом, регламенты формулируются на основе анализа, рассмотрения качеств, присущих некоторой системе, что существенно снижает возможность унификации территорий, лишения их индивидуальности в результате проектного воздействия. В основе такой методологии – не только теория, но и сложившиеся типы городской среды, типы открытых пространств, корректируемые в зависимости от конкретной ситуа-

ции рассматриваемого города. Формирование регламентов в этом случае производится путем постановки определенных задач, что позволяет говорить о конструктивности подхода. Методология призвана соответствовать требованиям, выдвигаемым к среде, с конкретными целями и задачами, что обеспечивает четкость и однозначность нормативно-правовой документации и облегчает коммуникацию между проектировщиком и региональными органами власти, ответственными за развитие города, а также оказывает косвенное воздействие на городское общество. Так, рассматриваемый подход поспособствует сохранению привычного образа жизни пользователей сложной, многообразной городской среды, увеличению функционального разнообразия застройки, эффективного использования открытых городских пространств. Другие возможные результаты такого подхода могут быть связаны с изменением привычек и предпочтений жителей города. Если подтверждений благоприятного воздействия применения методологии на среду, особенно на локальном уровне, пока недостаточно, то лежащая в основе подхода концепция «FORM-BASED CODE» изучена глубже, что позволяет оценить ее по многим параметрам (предсказуемость, перспективы, экономические эффекты и т. д.) и убедиться в целесообразности ее применения [4; 5].

Необходимость гуманизации проектирования

Можно утверждать, что появление множества современных градостроительных концепций, подходов к проектированию, ориентированных на человека, представляет собой постепенно развивающийся процесс гуманизации проектирования. Цель гуманистической реконструкции проектирования – согласование инженерной, архитектурно-проектировочной деятельности с наиболее актуальными проблемами, запросами в развитии общества и индивида.

Рассмотрим возможные подходы и направления гуманизации градостроительного проектирования в зависимости от его искомой модели. Представим основные пути преобразования проектирования в виде перехода от сущего к должному, снова отмечая аналогию, проводимую между преобразованием проектирования на современном этапе и трансформацией образования, продолжающейся уже некоторое время. В ходе обобщения основных проблем, предпосылок реструктуризации системы будем опираться на некоторые универсальные категории, справедливые как для образовательных систем, так и для градостроительных, поскольку они подвергаются гуманистической реконструкции с целью адаптации к изменившейся среде (укладу жизни) (таблица).

Рассмотренные положения определяют сущее и должное в проектировании – существующее положение дел и искомое состояние в плане гуманистической реконструкции. Реализация состояния «должное»

означает дополнение принципов и нормативов классического производственно-технологического проектирования нормативами требований потребителя, его индивидуальных предпочтений, привлечение пользователя в качестве субъекта проектирования, прогнозирование трендов инновационного развития, углубление взаимодействия проектировщика с обществом, а значит, формирование более тесной связи между элементами социокультурной системы, имеющей сложную не только технологическую, но и антропоморфную организацию. Следует сказать также о том, что гуманизация проектирования имеет не только конструктивный характер. Некоторые устоявшиеся формы проектной практики должны быть подвергнуты деконструкции, т. е. устранены опреде-

ленным образом, как барьеры в развитии. Речь идет прежде всего об авторитарных методах управления и руководства, а также жестких формах отношений «заказчик – исполнитель» и др.

**Гуманизация проектирования
и создание его концептуальной модели**

Как и всякий процесс конструирования, процесс гуманизации проектирования предполагает, помимо конструктивно-практического аспекта создания инструментальной модели, концептуально-теоретический, который будет выступать в качестве основы предыдущего. Гуманизация проектирования как конструктивная задача предполагает ценностную переориентацию с объектно-вещного проектирования

Таблица

1. Проектирование как социальный институт	
сущее	должное
Недостаточная четкость нормативных документов	Необходимо дополнять производственно-технологическую регламентацию критериями и показателями степени удовлетворенности потребностей потребителя
Низкий уровень взаимодействия между проектными организациями и профильными учреждениями образования	Следует создавать отраслевые кластеры, объединяющие территориально-отраслевые учреждения науки, образования и бизнеса (производства)
Недостаточная практикоориентированность образования	Образование, ориентированное на решение реальных проблем
2. Проектирование как взаимодействие проектировщика, среды и потребителя	
сущее	должное
Проектировщик – субъект; среда – объект проектирования; житель города – пассивный пользователь сформированной среды	Проектировщик – субъект проектирования, среда – объект (субъект) проектирования; житель города – активный пользователь, субъект принятия решений, воздействия и взаимодействия со средой
Проектировщик – объект нормативного (регламентационного) воздействия	Проектировщик – субъект проектного творчества, часть регламентов носит рекомендательный характер
Среда проектирования рассматривается как усредненная (типовая), однозначно подчиненная регламенту, нормативам, схеме, градостроительному плану	Среда проектирования носит гибкий характер (вариативный), адаптивная рыночным условиям, предусматривает индивидуальный подход к проектированию различных пространств
В процессе обучения методам проектирования преобладает объяснительный метод	Проблемный метод предполагает постановку начинающего проектировщика в ситуацию творческого поиска и самостоятельного принятия решения
3. Проектирование как целостобразная деятельность	
сущее	должное
Цель проектирования – организация пространства согласно описанным функциям и требованиям	Цель проектирования – организация дружелюбного, гибкого, безопасного пространства, способного адаптироваться к изменяющимся условиям, быть востребованным и актуальным с точки зрения рыночных отношений
Функциональная регламентация и структурирование территорий, решение унифицированных, стандартных проблем	Структурно-функциональная регламентация дополняется антропоморфными требованиями, объемно-пространственное структурирование осуществляется с учетом решения человекомерных, ситуативных проблем
Механизм проектирования – организация структуры и сценария функционирования территории	Креативное использование потенциальных и перспективных возможностей территории, вовлеченность потребителей в ее создание, развитие, функционирование и изменение
Нормативные средства проектирования – градостроительный регламент	Средства проектирования не сводятся к существующим нормам и включают в себя потенциальные возможности развивающейся социокультурной среды
4. Проектирование как средство становления, формирования инновационного общества	
сущее	должное
Воздействие на общество – стихийный, побочный процесс. Проектирование решает актуальные, конкретные (здесь и сейчас) проблемы	Важная цель проектирования – предвосхищение будущего. Необходимо достичь эффективного взаимодействия с обществом, воплощать его инновационные интенции
Общество – пользователь конечного продукта проектирования	Общество – не только потребитель, но и активный участник формирования среды, являющийся ее субъектом
Проектирование как система конкретных мероприятий и конечных действий	Формирование среды как постоянный, непрерывный процесс
Мотивы проектирования – организация среды, устранение недостатков	Комплексный подход – прогнозирование позитивных трендов развития, поиск и работа над устранением причин кризисов и деградации определенных элементов, стагнации развития урбанистической системы

на суб'єктно-гуманістическое. Всякое проектирование можно представить как регламентацию – описание деятельности по переходу от сущего – существующего положения вещей – к должному – состоянию, которого необходимо достичь по замыслу проектанта. Концептуальная модель процесса гуманизации проектирования будет представлять собой описание проблемы посредством совокупности понятий – концептов, представленных в проблемном поле, которая задает определенную сетку отношений между понятиями [3, с. 150–172]. Так, концептуальная модель будет включать в себя следующие элементы: проектирование, его сущность и содержание, принципы и подходы классического производственно-технологического проектирования, технократизм как основной недостаток классического проектирования и причины его доминирования, гуманизация как основной способ преодоления технократической парадигмы в проектировании, урбанистическая система, объект и предмет проектирования, среда и основные подходы к ее проектированию, способы и подходы к гуманизации градостроительного проектирования, гуманизация как переход от моноцентризма к полицентризму, проектирование и придание статуса субъекта пользователю.

Для формирования концепции важно реализовать новое антропоморфное отношение к основным участникам и компонентам процесса проектирования. Среда как объект проектирования больше не сводится к получаемому продукту, проектирование в некотором роде продолжается на протяжении всего времени ее существования. Среда рассматривается во взаимодействии с обществом, учитываются новые качества – гибкость, целостность, предсказуемость и т. д. Новое понимание среды включает в себя и новое понимание смысла ее существования и функционирования.

Известно, что проектная деятельность призвана достичь поставленных целей, решить обозначенную проблему. Один из этапов, необходимых для ее решения, – понимание разрыва между сущим и должным, осознание работы, которая должна быть сделана. Существуют различные наборы инструментов, способствующие выполнению этого шага, однако все они построены на внимании к конечному потребителю, пользователю продукта, предполагают активное взаимодействие с ним на начальных этапах анализа, т. е. на начальных этапах проектирования. Таким образом,

роль жителя города не сводится сегодня к следованию сценариям, задуманным проектировщиком. Потребителя следует активно вовлекать в проектный процесс, обеспечивать возможность стать субъектом принятия допустимого ряда решений.

Важными качествами инноватора в описанной системе должен обладать проектировщик: опыт общения с людьми, опыт совместной работы и т. д., что в перспективе помогает находить новые пути решения тупиковых проблем или побуждать к их поиску. Важным в новой системе проектирования является полное погружение проектировщика в рассматриваемую среду, следование роли «покупателя» [6, с. 101–126].

Система регламентов проектной деятельности, построенная с учетом специфики существующей ситуации, способна стимулировать формирование уникального пространства, застройки, соответствующей потребностям конкретного городского общества, обеспечивать предсказуемость, эффективность функционирования городских систем.

Таким образом, гуманизация проектирования, проектной деятельности представляет собой способ достижения устойчивого, осознанного становления общества, гармонично развивающегося в условиях современной городской среды, при этом гуманистические приоритеты следует закладывать в принципы функционирования всех элементов системы проектирования.

Список использованных источников

1. *Алексеевский, М. Д.* Прикладная городская антропология / М. Д. Алексеевский // Управление развитием территории. – 2015. – № 1. – С. 20–24.
2. *Шихардин, Н. В.* Право на город / Н. В. Шихардин // Вестник КГУ. – 2017. – № 1. – С. 112–115.
3. *Старжинский, В. П.* Гуманизация инженерного образования. Философско-конструктивный подход / В. П. Старжинский. – Минск: Ремико, 1997. – 196 с.
4. *Гончарова, Е.* Методика объемно-пространственного регламента [Звукозапись] / Е. Гончарова // Архитекторы. рф [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://podcasts.apple.com/ru/podcast/архитекторы-рф/id1507806458>. – Дата доступа: 10.06.2021.
5. *Борис, Х.* FORM-BASED CODE [Видеозапись] [Электронный ресурс] / Х. Борис // Городские регламенты. – Режим доступа: architectors.ru/courses/gorodskie-reglamenty/lesson/form-based-code. – Дата доступа: 11.06.2021.
6. *Ферр, Н.* Создавая инновации. Креативные методы от Netflix, Amazon и Google / Н. Ферр, Дж. Даер, К. М. Кристенсен. – М.: Эксмо, 2019. – 304 с.

Аннотация

В статье рассматривается приоритетное направление развития проектирования – его гуманизация. Определяются черты, характерные для современного проектирования, предпосылки и возможные пути его преобразования. Обосновывается необходимость комплексного подхода, ориентации проектирования на проблемы общества, его становления как социотехнической деятельности.

Abstract

The article deals with the priority in the development of design – its humanization. The features of modern design, prerequisites and possible ways of its transformation are determined. The necessity of an integrated approach, orientation of design towards the problems of society, its formation as a socio-technical activity is substantiated.