



ISSN 2076-4383

**ЗАСНАВАЛЬНІКІ:**  
**МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ**  
**БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ**

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

**Ю. П. Бондар** (*галоўны рэдактар*),  
**А. Д. Кароль** (*намеснік галоўнага рэдактара*),  
**С. В. Харыгончык** (*намеснік галоўнага рэдактара*),  
**В. В. Багатырова, В. А. Богуш,**  
**І. В. 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,**  
**А. М. Унсовіч, Н. Я. Лапцева,**  
**І. А. Марзалюк, А. А. Раманаў,**  
**С. І. Раманюк, С. П. Рубніковіч,**  
**Г. М. Сандзер, С. А. Хахомаў,**  
**С. А. Чыжык, А. У. Ягораў**

**РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:**

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

*Адкажны сакратар*

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

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь № 593 ад 06.08.2009.  
Падпісана да друку 13.06.2022.  
Папера афсетная. Рызаграфія.  
Фармат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Наклад 160 экз.  
Ум. друк. арк. 6,74. Заказ № 7п.

**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

**3(149)'2022**

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

## Актуальна

*Жук А.* Падрыхтоўка навуковых работнікаў вышэйшай кваліфікацыі: вопыт БДПУ ім. М. Танка ..... 3

*Клішэвіч Н., Гусева Н., Варакіна Ж., Дагадзіна М., Нурэкенавы Э.* Кадровая палітыка ў краінах СНД  
ва ўмовах дыстанцыйнай работы: нормы і індыкатары ацэнкі ..... 6

## Даследаванні

*Жук В.* Умовы забеспячэння якасці навукова-педагагічных даследаванняў ..... 11

## Філасофская думка

*Данілаў А.* Акадэмік В. Сцёпін: структура і гістарычная эвалюцыя тэарэтычных ведаў ..... 16

## Падзея

*Семчанка І., Хадановіч Д., Краўчанка Ю.* Адзінства грамадства залежыць ад усіх нас ..... 20

## Мерыдыяны інтэграцыі

*Смалякоў Д.* Цэнтры вывучэння Беларусі як фактар развіцця інтэрнацыяналізацыі  
вышэйшай адукацыі КНР ..... 22

## Навуковыя публікацыі

*Валністая М.* Даследчая праграма сацыялогіі вышэйшай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь ..... 25

*Сокал М.* Сучасныя замежныя мадэлі дыялагічнага ўзаемадзеяння: сацыяльна-філасофскі падыход ..... 30

*Бартулёва Н., Лабанаў А., Шэйнаў В.* Кансерватызм і жорсткасць як дыспазіцыянальныя фактары асобы:  
вопыт эмпірычнага даследавання ..... 35

*Ярчак М., Ляўчук Е., Мароз Ж.* Запамінанне лексічных адзінак  
як адлюстраванне ўзроўню валодання мовамі ..... 40

*Панасавец І.* Дзяржаўны кантроль у сферы архіўнай справы і справаводства ў БССР у 1920–1930-я гады:  
гістарыяграфія праблемы ..... 45

*Лішай Д.* Дзейнасць Капыльскага аддзела Нясвіжскага польскага таварыства «Асвятла» ў 1907–1910 гг. .... 50

*Тынавец А.* Метадалагічныя падставы дыягностыкі маральна-эстэтычных пачуццяў  
малодшых школьнікаў у дзейнасці васкрэсных школ ..... 54

**Рэклама** ..... 34, 39

## Подготовка научных работников высшей квалификации: опыт БГПУ им. М. Танка

**А. И. Жук,**

ректор, доктор педагогических наук, профессор,  
Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка

*Главным условием развития экономики, основанной на знаниях, является человеческий капитал высокого качества. Поэтому научно-ориентированное образование, направленное на подготовку научных работников высшей квалификации через аспирантуру и докторантуру, становится все более существенным фактором устойчивого развития экономики, науки, общества, системы образования.*

В связи с этим в Концепции развития педагогического образования на 2021–2025 гг. совершенствование подготовки научно-педагогических работников высшей квалификации заявлено в числе приоритетных направлений [1]. БГПУ как ведущее учреждение высшего образования педагогического профиля, координирующее работу в данном направлении, уделяет этому особое внимание. Базовыми при этом выступают качество и своевременность выполнения диссертационных работ, обеспеченность кафедр БГПУ и учреждений образования кластера непрерывного педагогического образования кандидатами и докторами наук.

О повышении эффективности работы аспирантуры и докторантуры в университете за последние шесть лет можно судить по количеству подготовленных кадров высшей научной квалификации для себя и других учреждений образования, а также по защите диссертаций в срок обучения, в том числе аспирантами-стипендиатами Президента Республики Беларусь.

Так, за 2016–2021 гг. в БГПУ для собственных нужд подготовлено 29 кандидатов наук, для сторонних учреждений и организаций – 36. Если до 2015 г. в период обучения защит не наблюдалось, то с 2016 г. ежегодно от 7,5 % до 24 % выпускников аспирантуры и докторантуры защищают диссертации в срок. За 2016–2021 гг. из 30 выпускников аспирантуры, обладателей стипендии Президента Республики Беларусь, в срок обучения диссертации защитил 21 человек, т. е. 70 %.

Как показывает опыт БГПУ, на повышение эффективности работы аспирантуры и докторантуры влияет:

- преемственность в системе «студенческая НИР – магистратура – аспирантура – докторантура»;
- обеспечение качества поступающих в аспирантуру и докторантуру «на входе»;

- привлечение молодых ученых к выполнению государственных и отраслевых программ научных исследований, к участию в конкурсах на гранты БРФФИ, Министерства образования, на стипендии Президента Республики Беларусь;

- неформальный промежуточный контроль и стимулирующие меры.

Раскроем содержание организационно-управленческой деятельности с учетом данных факторов.

1. *Преемственность в системе «студенческая НИР – магистратура – аспирантура – докторантура».* В БГПУ ведется системная работа по привлечению студентов к НИР начиная с 1-го курса. Было значительно увеличено количество студенческих научно-исследовательских лабораторий (СНИЛ). Если в 2015 г. их было 23, то в 2021 г. – 47. СНИЛ активно работают и дают старт в науку молодым ученым, являясь хорошей базой для продолжения обучения в магистратуре, а затем в аспирантуре. Ежегодно проводятся университетские конкурсы СНИЛ. Лучшие студенты рекомендуются к участию в конкурсах на гранты. За 2018–2022 гг. Министерство образования оказало грантовую поддержку 14 СНИЛ БГПУ.

Организовано педагогическое сопровождение студентов, включенных в базу одаренной молодежи (ежегодно около 30 человек), а также студентов, проявивших склонность к научно-исследовательской деятельности, с мотивированием их на обучение в магистратуре и аспирантуре. Активизирована деятельность 15 научно-педагогических школ БГПУ по созданию творческой среды для эффективной подготовки научных работников высшей квалификации и обеспечения преемственности поколений в образовательной и научной деятельности.

В тесном сотрудничестве работают Совет студенческого научного общества и Совет молодых ученых, обеспечивая эффективность проведения плановых научных мероприятий (конференций, выставок, семинаров, конкурсов и др.) и преемственность в развитии молодежной вузовской науки. Расширяется участие студентов в республиканских и международных научных конкурсах, мероприятиях Декады студенческой науки, которая ежегодно проводится в университете в конце апреля и собирает на своих площадках свыше 1000 студентов и аспирантов, в том числе из зарубежных стран.

В БГПУ разработано проблемное поле приоритетных психолого-педагогических исследований на пятилетку, которое включает 17 направлений и по мере необходимости актуализируется. Оно служит ориентиром

для определения тематики НИР кафедр педагогики, психологии и частных методик не только БГПУ, но и учреждений кластера непрерывного педагогического образования, а также для курсовых и дипломных работ студентов с перспективой дальнейших исследований в рамках магистерских и кандидатских диссертаций.

Преимственность тематики НИР является одним из основных факторов успешности подготовки и своевременной защиты диссертаций. Этот вопрос постоянно актуализируется и держится на контроле. Если, например, в 2019 г. преимущество была соблюдена у 20 % поступающих в аспирантуру, в 2020 г. – у 26 %, то в 2021 г. – уже у 40 %. В целом эта цифра должна приближаться к 100 %, что позволит повысить эффективность работы аспирантуры и докторантуры.

В этом плане предлагаем пересмотреть требование наличия двухлетнего стажа работы по отношению к поступающим в аспирантуру на педагогические специальности, которое зачастую приводит к нарушению преимущественности и уходу из научно-педагогической сферы способных молодых людей. Тем более что в соответствии с новыми образовательными стандартами усилена практикоориентированность профессиональной подготовки педагогических кадров, а непрерывная педагогическая практика начинается с 1-го курса, т. е. происходит раннее погружение будущих педагогов в профессию.

2. *Обеспечение качества поступающих в аспирантуру и докторантуру «на входе».* Важное значение имеет качественный отбор кандидатов для поступления в аспирантуру и докторантуру. Это должны быть молодые люди, проявившие склонность к научно-исследовательской и проектно-инновационной деятельности, имеющие определенные достижения в данной сфере и хороший задел для успешного выполнения диссертационной работы в установленный срок. Поэтому в рамках формирования плана приема в аспирантуру со структурными подразделениями БГПУ и организациями-заказчиками проводится специальная работа.

Так, в отдел аспирантуры и докторантуры предоставляется подробная информация по каждой кандидатуре: данные об обучении в магистратуре с указанием учреждения образования, года поступления и окончания; наличие сданных кандидатских экзаменов по общеобразовательным дисциплинам; тема магистерской диссертации с указанием научного руководителя; предполагаемая тема кандидатской диссертации, ее связь с магистерской; наличие опубликованных работ по проблеме исследования, их количество и качество; данные об участии в деятельности СНИЛ, в международных и республиканских научных мероприятиях, конкурсах на гранты и стипендии; свидетельства достижений в научно-исследовательской и проектно-инновационной деятельности (дипломы, грамоты, свидетельства, акты о внедрении и др.).

После поступления заявки кандидаты в аспирантуру/докторантуру направляются на профильную ка-

федрю для прохождения собеседования в виде доклада соискателя и его дискуссионного обсуждения, по результатам которого оформляется лист собеседования с оценкой возможности/невозможности подготовки кандидатской/докторской диссертации в установленные сроки с учетом актуальности темы, объема и качества имеющегося задела.

По решению совета БГПУ ужесточены требования к претендентам на обучение в докторантуре по психолого-педагогическим наукам. С 2022 г. в листе собеседования претендентов на обучение в докторантуре в дневной форме будет запрашиваться следующая информация с оценкой: актуальности тематики и новизны научного направления; имеющегося задела (не менее 70 % диссертации, проведенный или осуществляющийся эксперимент, наличие публикаций в изданиях, рекомендованных ВАК, по теме диссертации, в том числе зарубежных); обоснованности представленного плана подготовки диссертации; возможности завершения диссертации в установленные сроки обучения в докторантуре.

3. *Привлечение молодых ученых к выполнению заданий ГПНИ, ОНТП, участию в конкурсах на гранты БРФФИ, Министерства образования, на стипендии Президента Республики Беларусь.* Опыт успешной подготовки научных работников высшей квалификации свидетельствует о том, что важным стимулирующим фактором своевременной подготовки диссертации является участие соискателей в финансируемых НИР в рамках государственных и отраслевых программ научных исследований, конкурсах на гранты Министерства образования, Фонда фундаментальных исследований.

Понимание причастности своего исследования к так называемой большой науке, решающей важные задачи развития той или иной отрасли, усиливает у соискателей осознание значимости своей работы, нужности и востребованности ее результатов. Получение дополнительного финансового вознаграждения за проведение исследований повышает удовлетворенность соискателей процессом подготовки диссертации. Необходимость предоставления поквартальных отчетов о НИР, которые подвергаются тщательной экспертизе, мобилизует их на своевременную и качественную подготовку материалов диссертации. Все это обуславливает тот факт, что аспиранты и докторанты, активно выполняющие задания ГПНИ и ОНТП, отраслевой тематики, участвующие в конкурсах на гранты и др., как правило, успешно защищаются. Например, в контексте подпрограммы «Образование» ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» в 2020 г. были успешно защищены магистерская (А. Н. Скриба) и докторская (А. В. Позняк) диссертации. В рамках ОНТП «Воспитание через обучение» в 2020 г. защищена кандидатская диссертация (И. В. Гордеева) и др.

Хорошим примером могут служить наши аспиранты-стипендиаты Президента Республики Беларусь 2015–2021 гг. Большинство защитивших диссертации

(70 % от общего количества стипендиатов) – обладатели грантов Министерства образования.

С учетом сказанного на заседаниях совета университета, ректората, на совещаниях с заместителями директоров и деканов по научной работе постоянно актуализируется задача наращивания количества студентов, аспирантов и докторантов, выполняющих финансируемые НИР. Так, за последние четыре года к НИР привлечены 184 человека из числа студентов первой (87) и второй (31) ступеней высшего образования, аспирантов (41) и докторантов (25).

4. *Неформальный промежуточный контроль.* Важным инструментом обеспечения эффективности образовательного процесса в аспирантуре и докторантуре является неформальный промежуточный контроль за выполнением обучающимися индивидуальных планов с целью, во-первых, повышения личной ответственности соискателей и их научных руководителей за своевременность и качество проделанной работы за отчетный период; во-вторых, предупреждения тупиков исследования, зачастую вызванных методологическими ошибками; в-третьих, помощи соискателям построить ориентировочную основу дальнейшей работы. Поэтому текущие аттестации на заседаниях кафедр университета, а затем на заседаниях аттестационных комиссий приносят свои результаты, если исключен формальный подход к их проведению. В нашем опыте эти аттестации приближены к научным семинарам с анализом и оценкой проделанной соискателем работы, с конструктивными рекомендациями по дальнейшей работе над диссертацией.

На совете университета от 17 февраля 2022 г., посвященном обсуждению результатов научно-исследовательской и инновационной деятельности БГПУ в 2021 г., с целью повышения ее эффективности было принято решение поквартально заслушивать на кафедрах аспирантов и докторантов последнего года обучения для стимулирования завершения обучения в установленные сроки или с предварительной экспертизой диссертации.

Как инструмент мониторинга за количеством и качеством подготовки научных работников высшей квалификации для собственных нужд показала свою эффективность университетская программа «Кадры 2016–2020», а с 2021 г. – «План защит диссертаций работниками БГПУ», включающие мероприятия по планированию,

организации и контролю подготовки научных работников высшей квалификации для БГПУ в разрезе всех факультетов и кафедр по фамилиям и с указанием сроков. Благодаря реализации этих документов показатели защит диссертаций работниками БГПУ значительно возросли. Если в 2014 и 2015 гг. диссертации защитили 9 работников университета, то с 2016 г. БГПУ увеличил данный показатель в два раза и старается его удерживать. В 2016–2017 гг. диссертации защитили 20 работников университета, в 2018–2019 гг. – 25.

На 2021–2025 гг. запланировано 99 защит диссертаций для нужд БГПУ: 26 докторских и 73 кандидатские.

5. *Стимулирующие меры.* Определенное влияние на мотивацию карьерного роста в научной сфере имеют стимулирующие меры. В БГПУ, как и в других университетах, разработана система стимулирующих мер как в плане повышения ответственности соискателей и научных руководителей, так и материальной поддержки за высокие результаты. В коллективный договор введена система материального стимулирования выпускников аспирантуры и докторантуры, их научных руководителей/консультантов. Защитившимся в период обучения докторантам выплачивается одноразовая премия в размере 25 базовых величин, а аспирантам – 20 базовых величин. В договоре предусмотрено премирование тех работников университета, которые защитили диссертации в течение трех лет после окончания обучения (за докторскую – 12 базовых величин, за кандидатскую – 10), премирование научных руководителей/консультантов защитившихся аспирантов/докторантов (научным консультантам – 10 базовых величин, научным руководителям – 8). Кроме материального, широко используются различные формы морального стимулирования молодых ученых.

Таким образом, имидж университета, его образ и репутацию, доверие со стороны общества и государства обеспечивают кадры высшей научной квалификации, поэтому их подготовка должна осуществляться системно и постоянно находиться в центре внимания руководства университета.

#### Список использованных источников

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kluster.bspu.by/>. – Дата доступа: 16.04.2022.

#### Аннотация

В статье представлен опыт успешной организации процесса подготовки работников высшей научной квалификации в БГПУ им. М. Танка. Выделены факторы, влияющие на повышение эффективности деятельности аспирантуры и докторантуры, раскрыто содержание организационно-управленческой деятельности с учетом этих факторов.

#### Abstract

The article presents the experience of successful organization of the process of training workers with the advanced scientific qualifications at the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank. A number of factors that exert influence on boosting the efficiency of PhD and Grand PhD studies have been identified, in view of these factors the content of organizational and managerial activities has been disclosed.

## Кадровая политика в странах СНГ в условиях дистанционной работы: нормы и индикаторы оценки

**Н. С. Клишевич,**

Республиканский институт высшей школы, Минск;

**Н. С. Гусева,**

Тюменский государственный университет, Тюмень;

**Ж. Л. Варакина,**

Северный государственный медицинский университет, Архангельск;

**М. А. Догадина,**

Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина, Орёл;

**Э. С. Нурекенова,**

Восточно-Казахстанский технический университет имени Д. Серикбаева, Усть-Каменогорск

*Одной из наиболее крупных сфер деятельности вузов традиционно является кадровый потенциал и его развитие [1]. Пандемия COVID-19 определила ряд новых требований к жизни и работе университетов «на дистанте», в том числе внесла коррективы в развитие компетенций преподавателей высшей школы, их готовности к изменениям, работе в условиях неопределенности и цифровизации образования. На сегодняшний день, если говорить о долгосрочных перспективах создания системы цифровой трансформации высшего образования, требуется разработать стратегический подход к управлению человеческими ресурсами.*

Считается, что создание «сильного искусственного интеллекта» будет одним из двух главных технологических достижений XXI в.: нормой станет цифровой двойник в аудитории, а также цифровые двойники университетов [2]. Уроки пандемии коронавируса ускорили процессы цифровой трансформации университетов и поставили перед системой образования ряд вызовов. Один из них – эффективное использование человеческих ресурсов в условиях дистанционной работы. Важно отметить, что система академических контрактов в целом еще не стала в России, как и в странах СНГ, устоявшейся практикой, а пандемическая история усилила остроту проблемы. Ниже представлен краткий обзор существующих на сегодня практик эффективного контракта в некоторых учреждениях высшего образования России, а также практик регулирования оплаты труда в учреждениях высшего образования Беларуси и Казахстана.

Так, в Орловском государственном аграрном университете имени Н. В. Парахина (г. Орёл, Россия) с 2016 г. введены в действие «Положение об оплате труда работников Орловского ГАУ» и «Положение о порядке установления стимулирующих выплат работникам Орловского ГАУ». С учетом новых реалий планируется внести существенные изменения в эти документы.

Стимулирующая часть заработной платы декана/директора, заведующего кафедрой рассчитывается по показателям, которые относятся к стимулирующей части заработной платы ППС, расчет которой осуществляет отдел менеджмента качества. Он проверяет заявленные данные всего ППС, обобщает информацию и подсчитывает накопленные баллы. Верификация проводится один раз в шесть месяцев. Значения показателя каждого преподавателя выражаются в баллах, определяя эффективность его деятельности. Таким образом, каждый преподаватель имеет сумму накопленных баллов.

Учебно-методическое направление работы ППС предусматривает выполнение минимальных показателей по должностям ППС высшего образования (при выполнении данных показателей работник допускается к расчету стимулирующей части заработной платы): профессор, доцент, старший преподаватель, ассистент. Например, образовательная деятельность включает 10 показателей (индикаторов). Основными из них являются: руководство опорной программой (ОП); объем реализованных дополнительных обра-

зовательных программ; доля студентов, зачисленных сверх норм контрольных цифр приема; отсутствие у студентов задолженности за обучение; доля студентов, обучающихся по сетевым ОП; доля ОП с дополнительной языковой подготовкой.

Научно-исследовательская и инновационная деятельность включает 22 показателя (индикатора), в том числе: публикации в научных изданиях; привлечение внебюджетных средств; количество цитирований; подготовка научной школы; создание специализированных классов; деятельность в рамках планов НИР в НОПЦ «Интеграция» (учебно-опытное хозяйство); подготовка выставочных экспонатов на выставках различного уровня; количество выступлений с научными докладами; руководство студентами – победителями научных конкурсов. Среди иных видов деятельности: ответственный за организацию учебной (научной, социально-воспитательной) работы; участие в международных и всероссийских социальных проектах, волонтерских отрядах; дополнительный целевой показатель развития университета.

За несоблюдение работниками института (факультета) исполнительской (трудовой) дисциплины, несвоевременность исполнения приказов, распоряжений ректора, проректоров, директора/декана, заведующего кафедрой, дебиторскую задолженность по оплате студентами, обучающимися на платной основе всех форм обучения, на конец отчетного периода предусмотрены штрафные санкции.

В Северном государственном медицинском университете (г. Архангельск, Россия) с 2016 г. существует устоявшаяся система эффективного контракта: введено в действие «Положение об оценке эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава» при реализации условий эффективного контракта, определены критерии и порядок проведения процедуры оценки эффективности деятельности ППС. Для оценки эффективности деятельности ППС самостоятельно в информационной системе университета вносит данные с использованием личной учетной записи в корпоративной сети (с подтверждающими документами – сканированными копиями).

Эффективный контракт заключается только со штатными сотрудниками университета, работающими в должности преподавателей, научных и педагогических работников. Показатели подтверждаются верификаторами один раз в год. Индивидуальные показатели определяются по количеству баллов, набранных каждым ППС и педагогическим работником за установленный период.

Оценка показателей верификаторами осуществляется отдельно для двух групп: для научных работников (исследователей); ППС и педагогических работников.

В группу показателей (индикаторов) входят:

- статьи в научных изданиях (за исключением тезисов и публикаций в приложениях к журналам);

- издание учебников и учебных пособий;
- руководство и планирование НИР студентов, аспирантов и соискателей;
- коммерциализация исследований;
- получение финансирования на научные проекты;
- разработка и реализация электронных образовательных модулей;
- членство в авторитетных экспертных группах;
- показатели для заведующих кафедрами, деканов факультетов.

В Тюменском государственном университете (г. Тюмень, Россия) при конкурсном отборе педагогических работников, которые относятся к ППС, руководствуются утвержденными общими и специальными требованиями к их квалификации. С 1 сентября 2021 г. введены в действие обновленные требования. Например, среди специальных требований к должности доцента – наличие за последние три полных календарных года не менее одной научной публикации в издании, индексируемом базами данных WoS, Scopus, RSCI (научные публикации учитываются только при условии обязательного согласования возможности указания аффилиации Тюменского государственного университета при направлении рукописей для опубликования в периодические издания, индексируемые базами данных WoS, Scopus, RSCI, в отделе научной аналитики и международных рейтингов управления научной и инновационной работы в установленном порядке); участие в грантах на проведение НИР или выполнение НИР по контрактам и др. Публикации в журналах, рекомендованных ВАК Российской Федерации, учитываются только для претендентов на должности ассистента, старшего преподавателя. Среди перечня должностных обязанностей: работать над повышением своей профессиональной квалификации; осваивать и внедрять в свою деятельность современные педагогические и информационные технологии.

Процедура конкурсного отбора включает следующие этапы: открытие конкурса, прием документов, работа кадровой комиссии, открытые лекции претендентов на должности, презентации кандидатов на кадровой комиссии, рекомендации кадровой комиссии, голосование ученого совета. Максимальный срок избрания по конкурсу – 3 года при условии соответствия кандидата всем требованиям. Распространена практика заключения трудовых контрактов на 1–2 года.

Помимо утвержденных требований, в Тюменском государственном университете с 2018 г. действует Регламент установления квалификационных надбавок для ППС. Его цель – создание условий для мотивации ППС к повышению результативности академической деятельности и качества научной активности, достижение оптимального согласования интересов работников и университета. Квалификационная надбавка – это ежемесячная фиксированная надбавка к должностному окладу, утверждаемая на определенный

срок, в соответствии с установленными в вузе специальными требованиями. Данная надбавка определяется ежегодно решением квалификационной комиссии.

В Республике Беларусь эффективный контракт в настоящее время не введен и не рассматривается как необходимая мера по стимулированию ППС. Однако с 2020 г. вступили в силу изменения, регулирующие оплату труда работников бюджетных организаций в сфере образования, на основании Указа Президента Республики Беларусь от 18.01.2019 г. № 27 «Об оплате труда работников бюджетных организаций», постановлений Министерства образования Республики Беларусь от 03.06.2019 № 71 и от 11.12.2019 № 185 «Об оплате труда работников в сфере образования», постановления Министерства труда и социальной защиты от 03.04.2019 № 13 «Об оплате труда работников бюджетных организаций». Этими постановлениями вводятся новая сетка тарифных разрядов и коэффициентов и базовая ставка (вместо тарифной ставки 1-го разряда). Все это приводит к изменению оплаты труда с точки зрения ее индивидуализации. Одним из рычагов увеличения степени вовлеченности научно-педагогических работников в научно-исследовательскую деятельность является дополнительная финансовая поддержка, которая осуществляется путем увеличения надбавки за сложность и напряженность и начисления премии.

Для быстрого реагирования на процессы, происходящие в связи с цифровизацией и пандемией COVID-19, Министерство образования Республики Беларусь совместно с ведущими учреждениями высшего образования, Республиканским институтом высшей школы изучило опыт использования в образовательном процессе дистанционных образовательных технологий и разработало «Рекомендации учреждениям высшего, среднего специального, профессионально-технического образования для организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в виде системы электронного обучения». Кроме того, непосредственно в самих учреждениях были разработаны локальные НПА, которые дают возможность финансово реагировать на оплату труда ППС, занятого в «дистанте» (в Республике Беларусь – с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)). В 2022 г. с принятием новой редакции Кодекса об образовании вводится новая форма обучения – дистанционная. В связи с этим будут разрабатываться «Порядок и условия использования дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ высшего образования и дополнительного образования взрослых» и «Положение о дистанционной форме получения образования при реализации образовательных программ высшего образования и дополнительного образования взрослых» [3].

В Республиканском институте высшей школы (РИВШ, г. Минск, Беларусь) было разработано и утверждено «Положение об организации и контроле образовательного процесса, осуществляемого с применением технологий смешанного (удаленного) обучения» и ежегодный приказ ректора «Об утверждении норм времени для расчета объемов учебной работы профессорско-преподавательского состава», где определено, что реализация образовательных программ дополнительного образования взрослых с использованием ИКТ не должна приводить к увеличению запланированного срока обучения по соответствующей образовательной программе и фактической стоимости получения образования (для слушателей, обучающихся за счет средств юридических лиц, индивидуальных предпринимателей, физических лиц или собственных средств граждан).

Детализированы особенности взаимодействия и распределения ответственности между участниками образовательной деятельности. Например, учебно-методический отдел обеспечивает контроль выполнения и своевременный перерасчет аудиторной нагрузки (при необходимости) ППС РИВШ по представлению деканов факультетов. Учебная нагрузка ППС при проведении информационно-коммуникационных аналогов аудиторных занятий (ИКААЗ) (при наличии подтверждающих видеозаписей) рассчитывается, исходя из следующих показателей:

- чтение онлайн-лекций – 1 час за 1 академический час; проведение семинарских занятий – 1 час на группу за 1 академический час;
- проведение практических, лабораторных занятий, в том числе с использованием интерактивных методов обучения, – 1 час на группу (подгруппу) за 1 академический час.

В случае отсутствия видеозаписей, подтверждающих проведение ИКААЗ, учебная нагрузка ППС рассчитывается на основании соответствующих нормативов для дистанционного обучения, в том числе для проводимых офлайн-занятий и контроля самостоятельной работы слушателей.

При сохранении традиционных показателей успешности деятельности ППС и научных сотрудников новыми индикаторами могут, к примеру, стать:

- актуализация имеющихся электронных учебно-методических ресурсов (ЭУМР) и разработка новых ЭУМР для организации образовательного процесса с использованием ИКТ;
- формирование электронного расписания учебных занятий для групп, обучение которых будет организовано с применением ИКТ, и после утверждения в установленном порядке доведение его до сведения обучающихся и профессорско-преподавательского состава;
- передача деканам факультетов ссылки на проводимые ИКААЗ не позднее 15 минут до начала занятий;

- осуществление преподавателями видеозаписи проводимых ИКААЗ и передача указанных записей деканам факультетов для размещения в сетевом информационном ресурсе;

- контроль наличия и качества видео- и аудиосвязи со слушателями при проведении ИКААЗ, обеспечение взаимодействия со всеми слушателями по тематике текущего учебного занятия;

- осуществление видеозаписи проведенных ИКААЗ и своевременная передача указанных записей заведующему кафедрой (начальнику учебного центра);

- ежедневный мониторинг с отправкой заведующему кафедрой (начальнику учебного центра) информации о результатах выполнения расписания учебных занятий с применением ИКТ;

- контроль планирования и готовность ППС к проведению учебных занятий с применением ИКТ;

- осуществление анализа и контроля качества размещаемых ЭУМР в электронной образовательной среде.

В Восточно-Казахстанском техническом университете имени Д. Серикбаева (Казахстан) действуют следующие нормативные документы: «Кадровая политика», «Правила конкурсного замещения должностей профессорско-преподавательского состава и научных работников», «Положение о системе поощрения сотрудников», на основе которых планируется, стимулируется и оценивается работа преподавателей.

Должности ППС и научных работников замещаются на конкурсной основе на срок, установленный трудовым договором. С 1 сентября 2021 г. введены новые квалификационные требования к научно-педагогическим работникам. Например, в отношении старшего преподавателя: 1) наличие сертификата о повышении квалификации в соответствии с профилем преподаваемых дисциплин за последние 5 лет; 2) выполнение одного из условий: наличие ученой степени или степени PhD или доктора по профилю; документа об окончании докторантуры PhD (после окончания не более трех лет); послевузовского образования по соответствующему направлению подготовки при стаже научно-педагогической деятельности не менее 10 лет и наличия учебника или учебного пособия, рекомендованного МОН РК/РУМС; единоличного учебного пособия или учебника, рекомендованного ученым советом вуза; 5 научных статей в изданиях, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки Республики Казахстан; 1 научной статьи в международных рецензируемых научных журналах (журналы, входящие в 1, 2 и 3-й квартили по данным Journal Citation Reports компании Clarivate Analytics или имеющие в базе данных Scopus показатель процентиля по CiteScore не менее 35); размещенного МООС на Национальной платформе открытого образования Казахстана; высшего или послевузовского образования по соответствующему направлению под-

готовки в вузах дальнего зарубежья; знание иностранного языка не ниже уровня В1 для преподавателей неязыковых дисциплин, подтвержденное международным сертификатом в соответствии с общеевропейскими компетенциями (стандартами) владения иностранным языком; членство в Союзе архитекторов Республики Казахстан; наличие международных профессиональных сертификатов.

Согласно «Положению о системе поощрения сотрудников» материально и нематериально поощряется высокая результативность профессиональной и общественной деятельности сотрудников. Виды материального поощрения разделяются на надбавки к базовому окладу и бонусы по результатам деятельности. Премиируются как личные достижения, так и результативность функциональных обязанностей (KPI). Система стимулирования через KPI разрабатывается согласно программе стратегического развития посредством декомпозиции KPI университета на KPI сотрудников, в том числе руководителей ОП, заведующих кафедрами, деканов.

Аттестационной комиссией в соответствии с программой стратегического развития университета ежегодно определяются целевые индикаторы и их значения, за которые осуществляется поощрение, методика подачи и назначения надбавки к базовому окладу и вносятся на утверждение ректору. В университете утверждены следующие виды индикаторов для надбавок:

- наличие индекса Хирша от 3 и выше;
- наличие международного сертификата IELTS Academic (не ниже 5.5) или TOEFL IBT (не ниже 70), TOEFL PBT (не ниже 525), или другого, соответствующего таблице CEFR, или диплома магистра (доктора PhD) университета дальнего зарубежья (обучение на английском языке), международного сертификата TOEIC (не ниже 750) или сертификата английского языка Teaching Knowledge Test (один из модулей ТКТ);
- наличие ученого звания (диплома профессора или ассоциированного профессора (доцента));
- публикация учебника, рекомендованного Министерством образования и науки Республики Казахстан, учебного (учебно-методического) пособия, рекомендованного РУМС;
- руководство студентами – победителями предметных олимпиад по профилю подготовки, спортивных соревнований, конкурсов НИРС;
- наличие международного сертификата по профессиональному направлению согласно утвержденному аттестационной комиссией университета списку;
- количество абитуриентов, поступивших в университет по всем уровням образования;
- выполнение индивидуального плана.

Система поощрения эффективности деятельности руководителей ОП, заведующих кафедрами, деканов и заместителей деканов ориентирована на повышение

результативности работы кафедр, школ и, как следствие, университета. Ежегодно в ноябре приказом ректора на основании предложений аттестационной комиссии университета утверждается система КРІ руководителей ОП, заведующих кафедрами, деканов и заместителей деканов школ/факультетов университета. В конце учебного года по результатам достижения КРІ заведующим кафедрами, деканам, заместителям деканов школ, руководителям ОП из бонусного фонда выплачивается премия, сформированная в размере 25 % от надбавки за занимаемую должность или за руководство ОП за учебный год. Бонусы не начисляются, если средний процент достижения КРІ ниже 100 %. При проценте достижения КРІ выше 120 % бонус начисляется с учетом повышающего коэффициента 1,5. Заведующий кафедрой, руководитель ОП, декан, заместитель декана в случае недостижения 100 % КРІ могут претендовать на премирование бонусами по системе КРІ преподавателя.

Проанализировав существующие практики эффективного контракта в некоторых вузах стран СНГ, мы пришли к выводу, что пандемия коронавируса хотя и поставила перед университетами ряд вызовов, но конкретных ответов на них вузы пока не дали в части корректировки индикаторов эффективного контракта в условиях «дистанта». Но в ряде случаев вузами закреплены индикаторы, связанные с цифровизацией образования (например, реализация электронных образовательных модулей, размещение MOOC), повышением квалификации ППС в области информационных технологий (рассматриваемая как должностная обязанность).

Вместе с тем на основе обзора имеющихся практик представляется возможным сформулировать ряд предложений или возможных решений в части корректировки набора индикаторов для оценки работы персонала в условиях дистанционной работы:

- стимулирование профессорско-преподавательского состава и научных и педагогических работников, использующих цифровые технологии, элементы электронного обучения в профессиональной деятельности;
- стимулирование профессорско-преподавательского состава и научных и педагогических работников, повышающих квалификацию в направлении онлайн-образования и участвующих в соответствующих профессиональных конкурсах;

- стимулирование профессорско-преподавательского состава и научных и педагогических работников, проектирующих онлайн-курсы (MOOC);

- стимулирование профессорско-преподавательского состава и научных и педагогических работников, чьи онлайн-курсы успешно продаются и используются в образовательном пространстве;

- стимулирование профессорско-преподавательского состава и научных и педагогических работников, работающих в режиме комбинированной работы с различными группами студентов, совершенствующих конструктор образовательных технологий;

- поощрение профессорско-преподавательского состава за руководство, в том числе иностранными студентами в новых условиях;

- стимулирование новых подходов к организации научно-исследовательской деятельности (трансформация конференций, круглых столов, семинаров в онлайн-формат; видеофиксация хода и результативности научных исследований, в том числе проводимых совместно с обучающимися в полевых условиях (для аграрных вузов; создание сетевых коллабораций для осуществления совместных научных исследований, в том числе с международным участием);

- стимулирование профессорско-преподавательского состава и научных и педагогических работников к сохранению объема коммерциализации научных исследований в условиях «дистанта» и пандемии при невозможности найти новые рынки.

### Список использованных источников

1. *Клишевич, Н. С.* Эффект от эффективного контракта: аналитический обзор / Н. С. Клишевич, Ж. Л. Варакина, Н. С. Гусева // *Философия и экономика в эпоху цифровой трансформации: сб. тезисов докл. Междунар. науч.-практ. конф.* – Минск, 2020. – С. 15–20.

2. *Клишевич, Н. С.* Стратегия развития университета будущего в контексте цифровой трансформации / Н. С. Клишевич // *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: в 4 ч.* – Минск: РИВШ, 2021. – Вып. 21, ч. 3. – С. 214–222. – EDN IQRRJQ.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011, № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=Hk1100243>. – Дата доступа: 15.04.2022.

### Аннотация

В статье описываются практики использования эффективного контракта в учреждениях высшего образования стран СНГ в условиях пандемии COVID-19.

### Abstract

The article describes the practices of effective contracting in higher education institutions of the CIS countries in the context of the COVID-19 pandemic.

## Условия обеспечения качества научно-педагогических исследований

**О. Л. Жук,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики,  
Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка

*Глобализационные процессы, цифровая революция, глубинные изменения в ценностной, культурной, социально-экономической и научно-технологической сферах общества, проявление цивилизационного (в том числе экологического) кризиса, обострение глобальных проблем человечества выдвигают перед мировым сообществом все новые вызовы и угрозы [1]. В связи с этим перед национальными системами образования встают следующие проблемы: как помочь современным детям и учащейся молодежи адекватно адаптироваться в глобализирующемся и быстро меняющемся мире и выстроить гармоничные отношения с ним, найти свое место и успешно самореализоваться в жизни? Каким образом современным школам и университетам осуществлять подготовку обучающихся к будущему, о котором многое неизвестно? Каковы пути формирования у подрастающего поколения социальной ответственности, гражданских компетенций? Каким образом способствовать эффективному и ответственному использованию учащейся молодежью интернет-ресурсов, медиаплатформ? Как оградить подростков от необъективной или лживой, зачастую опасной информации? Как противостоять уходу молодежи в виртуальный мир? Как подготовить подрастающее поколение к принятию и достижению целей и задач в области устойчивого социально-экономического развития, устойчивого образа жизни в условиях изменений?*

Анализ ряда источников [1–5] и образовательной практики с учетом вышеназванных социокультурных вызовов и угроз позволяет определить следующие направления модернизации национальных систем образования:

- поликультурное образование;
- инклюзивное образование;
- развивающий и опережающий характер образования;
- непрерывное образование;
- персонализация образования и реализация индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;
- учет мировых образовательных тенденций, национальных особенностей и культурно-исторических традиций;
- формирование информационно-образовательной среды, развитие смешанного, дистанционного обучения, открытого образования;
- повышение проблемного, исследовательского характера обучения;
- ориентир на формирование у обучающихся ключевых компетенций XXI века;
- диверсификация образования, его вариативный характер;
- междисциплинарная интеграция в образовании, STEAM-образование;
- образование в интересах устойчивого развития.

Указанные направления содержательно-технологической модернизации современного образования определяют основные педагогические подходы, главные целевые установки и научно-методические положения в области теории и практики обучения и воспитания на всех уровнях образования. На основе проведенного исследования нами выявлены основные подходы и принципы современной дидактики в информационной образовательной среде:

1) гуманистический подход, направленный на обеспечение полноценного развития личности, ее самореализации и безопасности в условиях цифровой среды, вызовов и рисков. Этот подход призван выступать в качестве так называемого компенсаторного механизма для личности в современном, быстро меняющемся и усложняющемся социуме;

2) личностно ориентированный подход, реализация которого предполагает тьюторское сопровождение образовательного процесса (выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающихся,

разработка индивидуальных программ обучения и личностного развития, обеспечение реализации индивидуальных образовательных траекторий в инклюзивной цифровой среде и др.), организацию обучения на основе опыта и использования учебно-социальных задач-ситуаций разного уровня сложности и др.;

3) деятельностный подход, внедрение которого означает опору на проблемно-исследовательские, активные и коллективные стратегии обучения, использование которых в учебном процессе способствует формированию не только предметных знаний и умений, но и универсальных навыков (компетенций), опыта творческой деятельности;

4) компетентностный подход, нацеливающий педагогов на создание оптимальных условий для развития у обучающихся в образовательном процессе жестких и гибких компетенций, которые позволяют выпускникам успешно адаптироваться к вызовам усложняющегося и изменяющегося цифрового общества и запросам нового рынка труда;

5) междисциплинарный подход, предполагающий усиление межпредметной и метапредметной направленности учебного процесса, осуществлять которую следует в том числе на основе внедрения комплексных задач в области устойчивого развития с использованием цифровых ресурсов;

6) принципы информатизации и цифровизации образования, выдвигающие требования к педагогически целесообразному использованию цифровых технологий для повышения эффективности образовательного процесса, что обеспечит функционирование персонализированной, ориентированной на достижение прогнозируемых результатов модели образования;

7) принцип технологизации образовательного процесса, определяющий требования к повышению его эффективности и качества на основе оптимального управления и применения педагогических технологий и электронных ресурсов, а также обеспечивающий гарантированное достижение поставленных образовательных целей и полноценное личностное развитие обучающихся.

Представленные подходы и принципы современной дидактики определяют ее основные научно-методические положения, а именно:

1) усиление развивающего, воспитывающего, опекающего характера образования за счет педагогически целесообразного сочетания традиционных методик, базирующихся на активной роли преподавателя и объяснении педагогом учебного материала, с одной стороны, и проблемно-исследовательских, активных (интерактивных), коллективных стратегий обучения, лично ориентированных технологий с применением информационных ресурсов – с другой, что обеспечивает активизацию самостоятельной учебно-познавательной работы обучающихся и их вовлечение в поисковую, экспериментальную и исследователь-

скую деятельность, направленную на разработку разнообразных учебно-исследовательских и научно-прикладных задач, в том числе проектного типа;

2) обеспечение усиления проблемно-исследовательского характера процесса обучения путем расширения эксперимента, исследования, проектной деятельности обучающихся и использования задач повышающегося уровня сложности;

3) обеспечение персонализации образовательных траекторий обучающихся за счет внедрения адаптивных методик и технологий обучения, технологии формирующего оценивания (обучения) на основе обратной связи;

4) реализация компетентностных моделей обучения, направленных на усиление практико-ориентированного, прикладного характера обучения (например, посредством внедрения контекстных задач, проектных заданий), развитие у обучающихся функциональной грамотности и компетенций;

5) обеспечение междисциплинарности и метапредметности содержания и методов обучения путем применения контекстных задач, подобных PISA-заданиям, способствующих установлению связей процесса обучения с практикой, жизнью. Решение контекстных задач призвано способствовать формированию у учащихся универсальных или метапредметных навыков работы с текстом разного формата, формулирования предметной задачи, выдвижения и обоснования гипотезы по ее решению, анализа и интерпретации полученных результатов;

6) формирование инклюзивной информационно-образовательной среды, направленной на установление комфортной, творческой атмосферы для каждого обучающегося с учетом его образовательных потребностей, на активизацию учебной коммуникации и сотрудничества;

7) цифровизация процесса обучения через реализацию форм смешанного, перевернутого, дистанционного обучения, применение искусственного интеллекта, технологий виртуальной реальности.

В свою очередь указанные научно-методические положения современной дидактики задают направления и актуальную тематику исследований в области психолого-педагогических наук и образования.

В проводимых научно-педагогических исследованиях должен быть обеспечен интегративный подход к исследованию проблем обучения и воспитания, увязывающий учебные и воспитательные результаты, поскольку они тесно взаимосвязаны. Этот подход реализуется в международном сравнительном исследовании PISA и других психолого-педагогических исследованиях [6; 7]. Результаты исследований подтверждают, что требуются научно-методическое обоснование и разработка соответствующего организационно-содержательного обеспечения интеграции процессов обучения и воспитания. В условиях

глобализации и социальной трансформации актуализируется принцип педагогически целесообразного сочетания идейно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания, формирования глобальной социальной ответственности подрастающего поколения. Этот принцип направлен на формирование у обучающихся:

- чувства гражданственности, ценностного отношения к Отечеству и малой Родине, патриотизма как готовности к ответственному и творческому служению Родине;

- готовности жить в условиях культурного и социально-экономического многообразия, продуктивно взаимодействовать и сотрудничать, качественно решать разнообразные задачи социально-личностной и профессиональной деятельности в условиях динамичных изменений, содействовать устойчивому развитию страны и цивилизации в целом.

Такие воспитательные цели более успешно могут быть достигнуты при использовании в учебном процессе стратегий проблемно-исследовательского, активного и коллективного обучения, вовлечении учащихся в эксперимент, исследование, проектную деятельность, имеющие личностную и социальную значимость и предполагающие внедрение полученных результатов в социальную практику (например, через шефскую, волонтерскую работу) с целью разрешения актуальных личностных и социально-эколого-экономических проблем [8].

Таким образом, названные воспитательные направления и цели требуют научно-методического обоснования с учетом новой социокультурной ситуации и цифровой среды и должны быть отражены в научно-педагогических исследованиях.

Важным условием качества организации и проведения научно-педагогического исследования выступает корректное определение его методологической базы. Как известно, существуют четыре уровня методологии любого научного исследования. Раскроем их в логике организации научно-педагогического исследования [9–11].

Первый уровень методологии исследования – *философский* – должен быть представлен следующими диалектическими принципами:

- принципом единства теории и практики, исходя из которого определяющим критерием истинности любой теоретической идеи, модели или концепции является социально-историческая практика;

- принципом диалектической природы познания сложных объектов, согласно которому их сущность раскрывается посредством диалектического взаимодействия содержания и формы, возможности и действительности, количественных и качественных изменений и т. д.;

- принципом диалектической взаимозависимости биологической, психологической и социокультурной составляющих поведения и деятельности личности,

а также форм их проявления в процессе социализации, воспитания и обучения обучающихся (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Н. М. Таланчук, В. Д. Шадриков и др.).

Философский уровень методологии педагогического исследования также определяется принципами философской антропологии, среди которых важнейшими выступают следующие философско-мировоззренческие установки: человеческая личность есть смыслообразующая и фундаментальная ценность; человек есть субъект свободного и ответственного выбора стратегических целей жизнедеятельности и личностно-профессионального развития; личность развивается в процессе творческой самореализации и креативных форм деятельности (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, Б. С. Гершунский, В. П. Зинченко, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, А. Маслоу, В. Н. Мясищев, К. Роджерс, А. И. Субетто, В. Д. Шадриков).

Второй уровень методологии исследования – *общенаучный* – определяется системным (Л. Фон Бергаланфи, И. В. Блауберг, И. А. Зимняя, А. С. Рыков, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Э. Г. Юдин и др.), культурологическим (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко и др.), деятельностным (В. А. Болотов, А. В. Боровских, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин и др.), синергетическим (Г. Хакен, И. Р. Пригожин, С. П. Курдюмов и др.) подходами и раскрывается методологическими положениями моделирования как всеобщего метода исследования (В. В. Краевский, К. Б. Малышев, В. И. Михеев, В. А. Штофф и др.).

Третий уровень методологии исследования – *конкретно-научный* – может быть представлен средовым подходом (А. В. Петровский, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин, В. А. Ясвин и др.), включая новую цифровую среду (В. С. Лазарев, Н. Д. Подуфалов, И. В. Роберт, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев и др.), а также гуманистическим (Ш. А. Амонашвили, К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, И. А. Зимняя, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), личностно ориентированным (А. С. Белкин, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), компетентностным (В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. Д. Шадриков, А. В. Макаров, О. Л. Жук и др.), междисциплинарным (В. С. Безрукова, М. Н. Борулава, Ю. В. Громыко, А. Я. Данилюк, Н. К. Чапаев и др.) подходами, положениями технологизации образовательной деятельности (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, В. М. Монахов, Г. К. Селевко, Н. И. Запрудский и др.), образовательного менеджмента (В. И. Байденко, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.).

Четвертый уровень методологии исследования – *технологический* – определяется комплексом конкретных взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов.

Кратко раскроем некоторые из вышеупомянутых методологических подходов. Какими принципами конкретизируется сущность системного подхода?

Австрийский биолог Л. Фон Бергаланфи одним из первых выдвинул общую теорию систем, которая конкретизирует принципы и методы применения системного подхода в научных исследованиях. Главная идея системного подхода состоит в том, что исследуемый объект рассматривается в совокупности взаимосвязанных компонентов. Важнейшими для научно-педагогических исследований методологическими принципами в рамках системного подхода выступают следующие положения:

- **нон-суммарность** – выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе, свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов;
- **целостность** – изменение части ведет к изменению всей системы;
- **взаимосвязь системы и среды**, что означает взаимозависимость внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на систему;
- **иерархичность**, что предполагает рассмотрение объекта в трех аспектах: как самостоятельной системы; как элемента системы более высокого уровня; как системы более высокого уровня по отношению к ее элементам, рассматриваемым, в свою очередь, как системы;
- **множественность представления системы**, что означает необходимость создания множества моделей для описания системного объекта;
- **динамичность** – рассмотрение системы и ее элементов в развитии, которые имеют свою историю становления и развития.

При системном подходе, например, система образования должна исследоваться как сложная система, состоящая из образовательных целей и результатов; содержания образования; форм, методов, технологий, средств, электронных ресурсов, обеспечивающих реализацию этого содержания; субъектов системы образования, учреждений образования и функционирующих в них образовательных процессов и информационных сред и др. Каждый структурный компонент системы образования следует рассматривать как подсистему. При этом нужно выявлять и учитывать внеобразовательные (внешние) и образовательные (внутренние) факторы, которые оказывают влияние на функционирование и развитие всей системы образования и на каждый ее структурный элемент.

Междисциплинарный подход раскроем через нейропсихологический подход, который является актуальным и востребованным в современной психологии, педагогике, инклюзивном образовании. Нейропсихологический подход характеризуется как междисциплинарное направление, лежащее на стыке психологии и нейрофизиологии и раскрывающее связи структуры и функций головного мозга с психи-

ческими процессами и поведением человека. В педагогике этот подход помогает установить зависимости между функционированием мозга и познавательными (когнитивными) процессами растущей личности, ее поведением. Он нацелен на обоснование, диагностику и устранение трудностей, с которыми растущий ребенок сталкивается при взаимодействии с другими людьми и окружающим миром в целом в процессе обучения и воспитания. Нейропсихологический подход выдвигает важнейшее требование к изучению и обеспечению полноценного развития личности: выявлять и учитывать все внутренние и внешние факторы, действующие на растущую личность, а также обосновывать новые возрастные особенности и социально-психологические характеристики детей и учащейся молодежи и с учетом их исследовать, проектировать и осуществлять процессы обучения и воспитания в семье и учреждениях образования. Нейропсихологический подход актуализирует в новой цифровой среде закон развития высших психических функций ребенка: все свойства психики, нервной системы и тела всегда генетически заданы, но они формируются только в деятельности, развивающем воспитании и обучении. Если нет запроса, нет проблемной ситуации, нет сильных трудностей для растущей личности в жизнедеятельности, в процессе воспитания и обучения – нет реализации генетического потенциала.

Каковы социально-психологические особенности современных детей и учащейся молодежи, которые надо учитывать в педагогической практике и научно-педагогических исследованиях? Российский исследователь в области нейропсихологии и инклюзивного образования Н. В. Мазурова определяет следующие особенности современных детей и учащейся молодежи:

- общее увеличение периода детства;
- инфантильность и депрессивность как признаки поколения (причины этого – информационный бум, цифровая среда, «сытая» эпоха);
- изменение соотношения готовности к деторождению и готовности к самостоятельности и заботе о других;
- перенасыщенность сенсорно-перцептивных процессов (восприятия и отражения окружающего мира) в раннем возрасте, ведущая к неустойчивости внимания и ограничению управляемости поведением;
- ограничение в цифровой среде эмоционально-личностных отношений детей со взрослыми (преобладает дисплейный тип общения).

В связи с этим встает ключевой вопрос: как воспитывать и обучать современных детей? Этот вопрос должен определять проблематику и тематику междисциплинарных научно-педагогических исследований в рамках дипломных, магистерских и диссертационных работ. Учитывая требования полидисциплинарного нейропсихологического подхода к развитию

личности, определим общие педагогические условия успешного воспитания и обучения детей и учащейся молодежи в современных условиях:

1) опора на гуманистический, личностно ориентированный, деятельностный подходы и научно-методические положения педагогики сотрудничества; реализация гуманистически ориентированных технологий; обеспечение развивающего и опережающего характера обучения и воспитания; внедрение в образовательный процесс принципов индивидуализации и дифференциации;

2) организация семейного воспитания, процессов обучения и воспитания с учетом опережающих актуальных потребностей ребенка, т. е. в зоне его ближайшего развития: организация развивающего досуга, сильного труда, создание воспитывающих ситуаций с социально допустимыми сложностями и преодолением трудностей, проблемно-развивающее обучение, включение в поиск, эксперимент, исследование, проектную деятельность.

Обобщая представленные выше современные условия воспитания и обучения детей, подчеркнем, что важнейшим педагогическим требованием выступает создание условий для вовлечения ребенка в личностно и социально значимую, творческую, совместную деятельность, соответствующую потребностям и особенностям растущей личности.

В заключение отметим, что учет обоснованных в статье актуальных направлений модернизации образования, целевых установок, педагогических подходов и научно-методических положений в современной теории и практике обучения и воспитания детей и учащейся молодежи, требований к определению и обоснованию методологической базы педагогического исследования будет способствовать повышению актуальности и результативности проводимых научных исследований в сфере педагогики и образования.

В следующем номере журнала выйдет продолжение данной статьи, в котором будет раскрыто значение результатов международного исследования PISA для формирования у обучающихся функциональной грамотности и определены пути их использования в педагогических исследованиях, а также требования

к развитию и диагностике компетенций, учет которых будет способствовать повышению актуальности и качества научных исследований в области педагогических наук.

#### Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации / О. Л. Жук // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 5–14.
2. Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/1uAwpKQsfYq4RgErfbPjE1TVdhVp0JjNZ/view>. – Дата доступа: 01.04.2022.
3. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс] / под ред. Я. И. Кузьмина, И. Д. Фрумина. – М.: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2018. – Режим доступа: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/ED\\_Print.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/ED_Print.pdf). – Дата доступа: 02.04.2022.
4. Подуфалов, Н. Д. К вопросу развития дидактики в условиях цифровой трансформации общества / Н. Д. Подуфалов // Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 5–23.
5. Шляйхер, А. Образование мирового уровня. Как построить школьную систему XXI века? / А. Шляйхер; пер. с англ. И. С. Денисенко, И. Ю. Облачко; предисл. С. С. Кравцова. – М.: Нац. образование, 2019. – 336 с.
6. Зефирный эксперимент Уолтера Мишела или Стэнфордский зефирный эксперимент [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychosearch.ru/napravleniya/social/704-walter-michel-marshmallow-experiment-orstanford-marshmallow-experiment>. – Дата доступа: 03.02.2022.
7. Успеваемость зависит от характера, а не от уровня интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wek.ru/uspevaemost-zavisit-ot-xaraktera-a-ne-ot-urovnya-intellekta>. – Дата доступа: 02.04.2022.
8. Жук, О. Л. Актуальные направления организации воспитания школьников в цифровой среде / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 8. – С. 3–12.
9. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – 2-е изд. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
10. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Артаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 208 с.
11. Методология педагогики / В. Г. Рындак [и др.]; под ред. В. Г. Рындак. – М.: Инфра-М, 2018. – 296 с.

#### Аннотация

В статье обосновываются актуальные направления модернизации образования, целевые установки и подходы современной дидактики и процесса воспитания, которые следует учитывать при проведении научно-педагогических исследований. Раскрыты требования к определению методологической базы педагогического исследования, учет которых будет способствовать повышению качества научных исследований в области педагогики и образования.

#### Abstract

In the article, the author substantiates the current directions for the modernization of education, the goals and approaches to modern didactics and the process of education, which should be taken into account when conducting pedagogical research. The requirements for determining the methodological base of pedagogical research are disclosed, the consideration of which will help improve the quality of scientific research in the field of pedagogy and education.

## Академик В. Стёпин: структура и историческая эволюция теоретического знания

**А. Н. Данилов,**  
член-корреспондент НАН Беларуси,  
доктор социологических наук, профессор,  
Белорусский государственный университет

*Есть научные труды, которые еще при жизни автора признаются классическими. К их числу, безусловно, принадлежит монография выдающегося современного ученого-философа, академика РАН, почетного профессора Белорусского государственного университета Вячеслава Семеновича Стёпина (1934–2018) «Теоретическое знание: структура, историческая эволюция». Такие книги следует рекомендовать для обязательного прочтения. Новаторские идеи ученого во многом определили облик и направления развития современной отечественной философии науки и культуры.*

Вячеслав Семенович в беседе с И. Т. Касавиным вспоминал: «В начале 2-го курса я понял одно: чтобы получить философское образование, надо прочитать всех классиков философии, хотя бы по одной основной книге. И я поставил себе такую цель – прочитать главные труды всех великих философов» [1, с. 20]. Поставленную перед собой задачу В. С. Стёпин выполнил, а своими записями затем пользовался всю жизнь. Издание его главной книги в 2000 г., каковой специалисты оправданно считают монографию «Теоретическое знание», сразу стало событием. О ней говорили, ее обсуждали на самых престижных научных площадках, на нее появилось множество рецензий в научных изданиях. Книга выдержала несколько изданий в России, была переведена на испанский и английский языки (*Stiopin, V. S. El Saber Teorico. Estructura, Evolucion Historica.* – Madrid, Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 2004; *Stepin, V. Theoretical Knowledge. Synthese Library. Studies in Epistemology, Logic, Methodology, and Philosophy of Science. Volume 326.* – Springer, 2005).

Как пишет руководитель сектора междисциплинарных проблем Института философии РАН В. Г. Буданов, «концепция теоретического знания, его структуры и генезиса, разработанная Вячеславом Семеновичем в минский период его деятельности, остается одной из самых содержательных и перспективных в области современной философии и методологии науки в целом. Итоговый труд “Теоретическое знание”, созданный уже в его бытность директором Института философии РАН (2000), содержащий в том числе его оригинальную концепцию типов научной рациональности, будет признан в мировом сообществе, по словам Тома Рокмора, наиболее убедительной версией эпистемологического конструктивизма» [5, с. 10–11]. В 2021 г. книга впервые была издана в Беларуси [3].

Сегодня, когда происходит изменение стандарта преподавания социально-гуманитарных наук в университетах страны и философия входит в перечень обязательных дисциплин для изучения, важно обратиться к классической литературе, в том числе к монографии В. С. Стёпина, в которой представлена его концепция структуры и генезиса научной теории, мировоззренческих универсалий как базисных оснований культуры, типов научной рациональности и типов цивилизационного развития. Главная книга В. С. Стёпина действительно стоит того, чтобы быть рекомендованной для обязательного прочтения всем, кто планирует связать свою жизнь с наукой.

### **Знание как исторически развивающаяся система**

В своей монографии В. С. Стёпин рассматривает научное знание как исторически развивающуюся систему, погруженную в социокультурную среду и характеризующуюся переходом от одного типа саморегуляции к другому.

Обсуждение проблем в монографии начинается с рассмотрения природы научного познания в его социокультурном измерении. В. С. Стёпин разработал представление о типах цивилизационного развития – традиционном обществе и техногенной цивилизации, эксплицируя их базисные ценности. Идея типов цивилизационного развития с его точки зрения предполагает выявление в культурно-генетическом коде цивилизации некоторого системообразующего ядра, которое, с одной стороны, объединяет цивилизации одного типа, а с другой – разграничивает их с цивилизациями

другого типа. В качестве такого ценностно-смыслового ядра выступают мировоззренческие универсалии культуры. Речь в данном случае идет о таких фундаментальных универсалиях, как «человек», «природа», «деятельность», «традиции и новации», «рациональность», «власть» и др. Эти категории функционируют в качестве базовых ценностей и жизненных смыслов каждого из типов цивилизационного развития, но их понимание оказывается различным в техногенной цивилизации и традиционных обществах.

На основе анализа конкретного материала в монографии обосновывается идея, что научная рациональность и креативная научная деятельность обретают приоритетный статус в системе ценностей техногенной цивилизации. Наука, возникнув в культуре техногенной цивилизации, имеет свои отличительные признаки. Автор выделяет специфические особенности научного познания, отличающие его от других форм познавательного отношения человека к миру, в том числе и от обыденного познания.

В монографии прослеживается, как возникают предпосылки теоретического знания в традиционных культурах. С укоренением в культуре социально-гуманитарных наук завершилось формирование науки как системы дисциплин. В своих развитых формах наука как исторически эволюционирующий феномен стала в качестве дисциплинарно-организованного знания, в рамках которого каждая отрасль знания обладает относительной автономностью и взаимодействует с другими.

В. С. Стёпин показывает, что со становлением дисциплинарной организации науки в ней сложились внутридисциплинарные и междисциплинарные механизмы порождения знаний, и сам анализ этих механизмов предполагает предварительное исследование структуры теоретических знаний. В одном из последних своих выступлений В. С. Стёпин говорил: «Моя позиция состоит не в том, что “науки едины в своих методах”. Наука дифференцирована. В каждой из научных дисциплин есть своя специфика и свои методы. Методологическое единство науки заключается в наличии в ней общих методологических идей и принципов, которые развиваются в контексте исторической эволюции науки. Эти идеи и принципы регулируют взаимоотношения конкретных методов различных дисциплин. Сегодня их разработка обретает особую актуальность в связи с резким возрастанием в современной науке роли междисциплинарных исследований» [2, с. 263].

### Структура научной теории

В монографии представлена авторская концепция структуры научной теории. Содержательная структура теории определяется системной организацией идеализированных (абстрактных) объектов (теоретических конструктов). В системе абстрактных объектов научной теории автор выделяет особые подсистемы,

построенные из набора базисных конструктов, которые в своих связях образуют теоретические модели исследуемой реальности. Относительно этих моделей формулируются теоретические законы. Такие модели, составляющие ядро теории, автор называет *теоретическими схемами*. Он предлагает отличать их от аналоговых моделей, выступающих своего рода «строительными лесами» научной теории и не входящих в ее состав. В развитой теории предлагается выделять *фундаментальную* и *частные теоретические схемы*. Относительно фундаментальной теоретической схемы формулируются базисные законы теории, относительно частных теоретических схем – законы меньшей степени общности, выводимые из базисных законов. Вместе с тем частные теоретические схемы могут существовать и автономно.

В эмпирическом уровне познания В. С. Стёпин также выделял два подуровня: 1) реальные эксперименты и ситуации наблюдения и 2) эмпирические схемы, которые представляют собой особый вид модельных представлений, выражающих типовые черты соответствующих реальных экспериментальных ситуаций. И если относительно первых формируются данные наблюдения, то эмпирические схемы соотносятся с эмпирическими зависимостями и фактами.

Теоретические схемы взаимодействуют с научной картиной мира, эмпирическим материалом и отображаются на них. Результат этого отображения фиксируется в виде особых высказываний, которые характеризуют абстрактные объекты теории и в терминах картины мира, и в терминах идеализированных экспериментов, опирающихся на реальный опыт. Последние высказывания автор называет *операциональными определениями*. Связи математического аппарата с теоретической схемой, отображенной на научную картину мира, создают возможность семантической интерпретации, а связь теоретической схемы с опытом – эмпирической интерпретации.

В структуре оснований науки В. С. Стёпин выделил три основных компонента, которые рассматривались как органично связанные между собой: научная картина мира, идеалы и нормы научного исследования, философские основания науки.

### Научная картина мира, идеалы и нормы научного исследования

Относительно научной картины мира В. С. Стёпиным было показано, что различным слоям эмпирического и теоретического языка соответствуют различные типы идеальных объектов, которые, образуя сложную иерархию, предстают как системно организованные. В монографии на конкретном научном материале проанализирована связь научной картины мира с теорией и опытом. Эта связь выявляла ее место в структуре научного знания и вводила представление о целостной системе знания научной дисциплины.

В монографии В. С. Стёпина показано, что картина мира, задающая схему предмета исследования, представлена идеалами и нормами исследования. В содержании идеалов и норм науки (объяснения и описания, доказательности, обоснования и организации знания) автор выделяет три взаимосвязанных уровня. Первый уровень связан с вычленением признаков, позволяющих отличить науку от других форм познания (религии, искусства, обыденного познания и др.). Второй уровень представлен познавательными установками, доминирующими на исторически определенном этапе развития науки (например, в Средневековье, в Новое время или в современной науке). Третий уровень характеризуется тем, что установки второго уровня конкретизируются применительно к специфике предметной области конкретной научной дисциплины.

Выделенные В. С. Стёпиным идеалы и нормы науки имеют двоякую детерминацию. С одной стороны, они определяются особенностями объектов, которые осваиваются на каждом историческом этапе ее развития. Этот аспект детерминации идеалов и норм исследования наиболее отчетливо обнаруживается при переходе к изучению наукой объектов нового типа системной организации. С другой стороны, они выражают образ познавательной деятельности, складывающийся в культуре под влиянием практики и обслуживающих ее типов духовного производства. Этот аспект детерминации идеалов и норм науки прослеживается при изменении их исторических типов. Учитывая, что идеалы и нормы науки изменяются, соответственно, открываются возможности познания новых типов объектов.

### Философские основания науки

В. С. Стёпин отмечает, что научные картины мира, идеалы и нормы науки и в период их функционирования, и в период их перестройки должны быть скоррелированы с доминирующим мировоззрением конкретной эпохи, с категориями ее культуры. Такая корреляция обеспечивается философскими основаниями науки. Вводя представление о философских основаниях науки, В. С. Стёпин показывает нетождественность всего массива философии и философских оснований науки. В состав последних, наряду с обосновывающими постулатами, включаются идеи и принципы, которые обеспечивают эвристику научного поиска. Основания науки включают как дисциплинарную, так и междисциплинарную компоненту. Междисциплинарная компонента представлена общенаучной картиной мира как особой формой синтеза знаний о природе и обществе, а также тем слоем содержания идеалов, норм исследования и философских оснований науки, в которых выделяются инвариантные характеристики научности, принятые в ту или иную историческую эпоху.

В концепции В. С. Стёпина все три компонента оснований науки представлены как сложноорганизованные, исторически развивающиеся, взаимосвязанные между собой. Они являются звеном, которое принадлежит и внутренней структуре науки, и ее инфраструктуре, обеспечивающей включение эмпирических и теоретических знаний в культуру, их состыковку с мировоззренческими установками соответствующей эпохи, ее ценностными приоритетами.

### Научные революции

Рассматривая науку в ее динамике, В. С. Стёпин в своей монографии показывает, что в этом процессе меняется стратегия теоретического поиска. Эти изменения предполагают трансформацию и перестройку оснований науки. Сама же перестройка оснований науки предстает как научная революция.

Философ акцентирует внимание на двух типах революционных изменений в науке. Первый связан с внутридисциплинарным развитием знания, когда в сферу исследования включаются новые типы объектов, освоение которых требует изменения оснований соответствующей научной дисциплины. Второй возможен благодаря междисциплинарным взаимодействиям, основанным на «парадигмальных прививках» – переносе представлений специальной научной картины мира, а также идеалов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую. По существу, им была предложена новая, междисциплинарная модель научных революций.

В. С. Стёпин рассматривает научные революции как своего рода «точки бифуркации» в развитии знания, когда обнаруживается веер возможностей последующего развития. Из них реализуются те направления, которые не только обеспечивают определенный «сдвиг проблем» (И. Лакатос), но и вписываются в культуру соответствующей исторической эпохи, согласуясь с ее мировоззренческими принципами и ценностными приоритетами. В периоды научных революций из нескольких потенциально возможных линий будущей истории науки культура выбирает те, которые лучше соответствуют ее фундаментальным ценностям и мировоззренческим структурам, доминирующим в данной культуре.

Выделение типов научных революций позволило автору выделить в развитии науки такие периоды, когда меняются все компоненты оснований науки. Эти периоды В. С. Стёпин называет глобальными научными революциями.

### Концепция научной рациональности

Разработка концепции научной рациональности была начата В. С. Стёпиным еще во время работы в Белорусском государственном университете. В 1980-х гг. он выделил три этапа в развитии науки – классический, неклассический и так называемый

этап науки НТР-овского типа. Затем для обозначения последнего он ввел понятие «постнеклассическая наука», «постнеклассический тип научной рациональности», а также отчетливо сформулировал критерии различения выделенных типов научной рациональности.

Содержательный анализ, проведенный В. С. Стёпиным, показал, что в эпохи глобальных революций, когда перестраиваются все компоненты оснований науки, происходит изменение типа научной рациональности. Его концепция научной рациональности органично вытекала из предшествующего анализа. В. С. Стёпин выделяет три исторических типа научной рациональности: классическая рациональность, соответствующая классической науке в двух ее состояниях – додисциплинарном и дисциплинарно-организованном; неклассическая рациональность, соответствующая неклассической науке; постнеклассическая рациональность.

Классический тип научной рациональности акцентирует внимание на объекте и стремится элиминировать все, что относится к субъекту, средствам и операциям его деятельности. Такая элиминация является условием достижения объективно-истинного знания о мире. И хотя цели и ценности науки, определяющие стратегии и способы фрагментации мира, на этом этапе детерминированы мировоззренческими установками, доминирующими в культуре, классическая наука не осмысливает эти детерминации в явной форме.

Неклассический тип научной рациональности учитывает связь между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности, а экспликация этих связей рассматривается в качестве необходимого условия объективно-истинного описания и объяснения мира. Вместе с тем связи между внутринаучными и социальными ценностями и целями по-прежнему остаются вне сферы рефлексии.

Постнеклассический тип научной рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью. Он предполагает соотносительность знаний об объекте не только со средствами и операциями деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причем связь когнитивных и ценностных параметров здесь предстает в отчетливой форме.

Рассматривая взаимосвязь типов научной рациональности, В. С. Стёпин отмечает, что возникновение нового типа рациональности не отрицает тех типов рациональности, которые предшествовали ему, но ограничивает поле их действий. В монографии показано, что с появлением нового типа рациональности меняются мировоззренческие аппликации науки. Если классическая и неклассическая рациональности находили опору только лишь в ценностях техногенной цивилизации, то постнеклассическая рациональность расширяет поле возможных миро-

воззренческих смыслов, с которыми коррелируют ее достижения. Она оказывается включенной в современные процессы решения глобальных проблем, выбора стратегий выживания человечества, поиска новых мировоззренческих ориентаций цивилизационного развития. При этом постнеклассическая рациональность обнаруживает соразмерность достижениям не только культуры техногенной цивилизации, но и идеям, получившим развитие в иных культурных традициях.

\*\*\*

Концепции В. С. Стёпина и его идеи широко известны в научном сообществе, выступают методологической основой анализа обширного материала различных областей знания. Первоначально идеи философа, апробированные на материале истории физики, были использованы при анализе истории астрономии, истории биологии, истории технических наук, а в последние годы – при исследовании закономерностей развития социально-гуманитарных наук, психологии, медицины, математики. Они обладают достаточно мощным эвристическим потенциалом при определении тенденций развития современного научного знания, стратегий исследования в эпоху постнеклассической науки. В этой связи автор в последней главе рассматривает новые мировоззренческие ориентиры цивилизационного развития в контексте идей универсального эволюционизма как основы современной научной картины мира. «В ближайшем будущем, – писал В. С. Стёпин, – человечество, осваивая конвергентные технологии, столкнется с новыми проблемами, решение которых потребует нового уровня социально-гуманитарных научных исследований. Роботизация и применение информационных технологий ставят задачу изменения стратегий обучения и подготовки специалистов» [4, с. 10].

Проблемы, поднятые в монографии, актуальны и в настоящее время. Методология, развитая В. С. Стёпиным, может стать продуктивной для их анализа, а монография – стимулом для начала новых исследований.

#### Список использованных источников

1. Академик В. С. Стёпин. Тайна долгого пути... – Минск: Беларус. навука, 2019. – 286 с.
2. Реплики: философские беседы. – 2-е изд. – М.: Издат. Дом ЯСК, 2021. – 1000 с.
3. Стёпин, В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / В. С. Стёпин. – Минск: Беларус. навука, 2021. – 539 с.
4. Стёпин, В. С. Проблемы прогнозирования сложных развивающихся социальных систем / В. С. Стёпин // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. – 2018. – № 3. – С. 4–10.
5. Философия во множественном числе. – М.: Академ. проект, 2020. – 529 с.

## Единство общества зависит от всех нас

**И. В. Семченко,**  
проректор по учебной работе,  
член-корреспондент НАН Беларуси,  
доктор физико-математических наук, профессор,  
**Д. А. Ходанович,**  
директор Института дополнительного образования,  
кандидат физико-математических наук, доцент,  
**Ю. В. Кравченко,**  
заведующий кафедрой переподготовки  
и повышения квалификации,  
кандидат физико-математических наук, доцент;  
Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины,

*16–17 марта 2022 г. в Гомельском государственном университете имени Франциска Скорины при содействии Главного управления профессионального образования Министерства образования Республики Беларусь состоялась республиканская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: современная система общего среднего и высшего образования как исторический фактор единства и устойчивого развития общества». Впервые конференция прошла более 25 лет назад и с тех пор проводится каждые два года с целью обсуждения насущных вопросов деятельности университета как элемента и основы системы образования Беларуси. В работе конференции приняли участие более 160 человек – представители 14 учреждений высшего образования Республики Беларусь, России и Казахстана.*

На пленарном заседании со вступительным словом выступил проректор по учебной работе университета И. В. Семченко. Были представлены доклады «Классический университет как исторический фактор единства и устойчивого развития общества» (И. В. Семченко, проректор по учебной работе, член-корреспондент НАН Беларуси, доктор физико-математических наук, профессор; соавторы – С. А. Хахомов, ректор университета, доктор физико-математических наук, доцент; А. В. Крук, первый проректор, кандидат биологических наук, доцент), «Патрыятычнае выхаванне моладзі як важны напрамак у фарміраванні грамадзяніна: з вопыту работы ГДУ імя Францыска Скарыны» (С. А. Черепко, декан факультета истории и межкультурных коммуникаций, кандидат исторических наук, доцент; соавтор – Ю. В. Никитюк, проректор по воспитательной работе ГГУ им. Ф. Скорины, кандидат физико-математических наук, доцент), «Развитие мышления обучающихся как проблема и резерв модернизации современного образования» (В. Г. Ермаков, доктор педагогических наук, доцент).

Пленарные доклады были представлены в комбинированном режиме: в реальном формате (офлайн) и с использованием интернет-ресурсов университета (онлайн).

Второй день конференции был посвящен работе секций и заседанию международного семинара «Высшее образование и синергетика» (научный руководитель семинара – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии В. Г. Ермаков). Первоначально семинар был ориентирован на оказание методической помощи начинающим преподавателям, магистрантам и аспирантам. Однако новые вызовы современного мира и связанное с ними обострение кризиса мировой системы образования, включая его высшую ступень, потребовали наряду с методическими вопросами рассматривать также более общие – философские и методологические аспекты образования. Акцент на проблемной стороне совершенствования образования привлек внимание специалистов из разных научных областей. Благодаря этому состав участников семинара расширился. С сентября 2020 г. он получил статус международного научно-методологического семинара, вокруг которого сформировалось научно-педагогическое сообщество из представителей 15 университетов Беларуси, России, Казахстана и Кыргызстана.

В мае 2021 г. состоялось совместное заседание семинара «Высшее образование и синергетика» и VI Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология: проблемы развития

мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях». По материалам пленарных докладов была подготовлена и опубликована коллективная монография: *Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса / под общ. ред. Т. Н. Ищенко; СибГУ им. М. Ф. Решетнёва. – Красноярск, 2021. – 232 с.*

На очередном заседании семинара, проведенном на площадке Республиканской научно-методической конференции «Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: современная система общего среднего и высшего образования как исторический фактор единства и устойчивого развития общества», продолжилась творческая деятельность участников в области педагогики и философии, расширились география и представительство научной общественности.

В рамках конференции была организована работа семи секций, на которых состоялась дискуссия по актуальным направлениям научно-методической и учебно-организационной работы в учреждениях общего среднего и высшего образования в русле обеспечения единства и устойчивого развития общества:

- философско-методологические и психолого-педагогические основы совершенствования современной системы общего среднего и высшего образования;
- инновационные подходы к обеспечению устойчивости и целостности образовательного процесса в системе учреждений образования в современных условиях;
- проблемы и методы развития мышления обучающихся и формирования у них глобальных компетенций (4К): критического мышления, креативности, способности к коммуникации, способности к работе в кооперации;
- теория и методика воспитания учащейся и студенческой молодежи в семье, коллективе и социуме, развитие их социально-личностной, патриотической и профориентологической компетентности в меняющемся мире;
- совершенствование методической подготовки будущих учителей в классическом университете, формирование психолого-педагогической культуры и социально-личностной компетентности; научно-методическая поддержка профессиональной деятельности педагога;
- актуальные вопросы формирования информационной культуры обучающихся в учреждениях общего среднего и высшего образования;
- реализация информационно-коммуникационных технологий в практической деятельности педагогов учреждений общего среднего и высшего образования; проблемы и резервы развития онлайн-образования в системе основного и дополнительного образования, в том числе при эпидемических ограничениях.

Обсуждение проблемного поля конференции позволило разработать рекомендации по развитию

учебно-методического обеспечения учебного процесса в высшей и средней школе, учитывая исторический опыт развития системы образования в мире и в Республике Беларусь, единство образовательного процесса в системе «школа – вуз – предприятие», что, несомненно, будет способствовать обеспечению устойчивого развития современного общества, построенного на знаниях. Наиболее важными и актуальными предложениями участников конференции являются:

- новые подходы к развитию личности, к порождению субъекта мышления, субъекта деятельности в учебном процессе (заведующий кафедрой доцент Т. Н. Ищенко), способы включения студентов в диалог (профессор И. Е. Малова), опыт использования активности самих студентов в форме тьюторства (доцент кафедры высшей математики Н. В. Филимоненкова), способы реализации информационно-коммуникационных технологий в системе подготовки будущих педагогов (заведующий кафедрой доцент Э. Х. Галлямова) и многие другие новации теоретической и практической направленности;
- предложения по активизации самостоятельной работы студентов во время занятий и внеурочное время, повышение уровня заданий для самостоятельного решения, контроль над их выполнением, проведение консультаций со студентами по решению творческих задач в рамках кружков по интересам или СНИЛ (старший преподаватель В. П. Лемешев);
- практико-методические подходы к повышению эффективности образовательного процесса по робототехнике, привлечение студентов факультета физики и информационных технологий к занятиям по робототехнике как в рамках соответствующих дисциплин, так и в рамках СНИЛ «Робототехника», проведение конкурса «Кубок по образовательной робототехнике», тренинга «Робофест», ежегодного STEM-фестиваля, взаимодействие с Гомельским клубом робототехники «Импульс» (заместитель декана доцент А. Л. Самофалов);
- предложения по развитию студенческого самоуправления в университете (декан юридического факультета доцент И. И. Эсмантович), направленные на активизацию работы студенческого совета в университете как главного органа студенческого самоуправления в вузе, а также интенсификацию работы со студентами в общежитии и др.

По мнению участников конференции, затронутые вопросы заслуживают дальнейшего обсуждения на аналогичных конференциях в ГГУ им. Ф. Скорины и на заседаниях международного семинара «Высшее образование и синергетика».

Работа конференции освещалась на сайте Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины ([gsu.by](http://gsu.by)). С докладами участников конференции можно ознакомиться в электронном сборнике материалов, который будет размещен на сайте конференций университета [conference.gsu.by](http://conference.gsu.by).

# Мерыдыяны інтэграцыі

## Цэнтры изучения Беларусі как фактор развіцця інтэрнацыяналізацыі высшага адукацыі КНР

Д. А. Смоляков,  
кандыдат філасофскіх навук,  
Ліннаньскі педагогічны ўніверсітэт

*Сообщество центров изучения Беларуси в китайских университетах развивается симметрично совершенствованию сети институтов Конфуция в Беларуси, оказывая существенное влияние как на интенсификацию белорусско-китайских образовательных контактов, так и на совершенствование качества образования китайских университетов. Данное направление двустороннего академического сотрудничества было основано на предыдущих успехах университетских контактов между Беларусью и Китаем, в то же время особый стимул в развитии таких структур был обеспечен за счет удачного меж-университетского сотрудничества в рамках работы Институтов Конфуция и программ двусторонних академических обменов.*

За последние десять лет интенсифицируется не только количество приезжающих в Беларусь для работы китайских преподавателей, но и поток белорусских студентов, направляющихся для обучения в КНР. Создание центров изучения Беларусі стало важным направлением академического сотрудничества, которое, в отличие от Институтов Конфуция, ориентировано не во вне, а во внутрь по отношению к китайской системе высшего образования и содействует совершенствованию ее качества.

За десятилетие развития этой системы в Китае открыт один институт и 11 белорусско-китайских центров изучения Беларусі, белорусско-китайских отношений. Эти центры активно продвигают в КНР белорусский язык, культуру и образование. Первый

центр изучения Беларусі появился в Восточно-китайском педагогическом университете в 2012 г. в 20-ю годовщину установления дипломатических отношений между Беларусью и Китаем. Приоритетом работы центра выступает белорусоведение, т. е. исследование культуры, традиций, литературного и художественного настоящего Беларусі. За годы работы центр принял ряд белорусских делегаций высокого уровня, становился площадкой для проведения двусторонних конференций и семинаров, выступал контактной точкой для институционального развития белорусско-китайских академических связей. Можно сказать, что он стал экспериментальной площадкой, продемонстрировавшей важное значение подобных структур не только для интенсификации двусторонних отношений в области образования, но и с точки зрения развития качества образования в родном университете.

В 2014 г. во Втором Пекинском институте иностранных языков, который специализируется как на исследовании белорусско-китайских отношений в широком плане, так и на продвижении белорусского языка и культуры в Китае, создается второй подобный центр. Центром организуются различные ежегодные мероприятия, например, традиционная научная конференция «Исследование Беларусі и белорусско-китайских отношений», публикуются исследовательские и образовательные работы. Из наиболее важных изданий можно отметить учебник белорусского языка для китайских студентов [1], два сборника статей упомянутой конференции за 2016 и 2020 гг. Работники центра участвовали в переводе произведений известных белорусских писателей и создании знаковой для белорусско-китайского образовательного сообщества книги «Знаменитые люди Беларусі» [2]. Центр сотрудничает с Белорусским государственным педагогическим университетом имени Максима Танка (БГПУ) и Минским государственным лингвистическим университетом (МГЛУ), регулярно обменивается студентами и преподавателями, организует конференции и образовательные мероприятия, в том числе в онлайн-режиме.

В 2017 г. созданы еще три новых центра: в Ліннаньском педагогическом университете, Тяньцзиньском университете иностранных языков и Юйлинском педагогическом университете.

Открыв в 2015 г. совместно с Белорусским государственным университетом физической культуры (БГУФК) Класс Конфуция в Минске, Линнаньский педагогический университет ежегодно принимал делегации белорусских студентов у себя и направлял волонтеров для работы и учебы в Минск. С 2017 г. развиваются двусторонние академические программы с БГПУ, устанавливается сотрудничество с Национальной академией наук Беларуси в области подготовки магистрантов и аспирантов. В рамках новых договоренностей совместно с Институтом философии НАН Беларуси Линнаньским педагогическим университетом в 2017 г. в Чжанцзяне открывается Белорусско-китайский исследовательский центр философии и культуры, что стало естественным шагом по улучшению качества образования и науки в университете. За пять лет центром были изданы монографии «Социально-философские взгляды религиозных полемистов в Беларуси XVI–XVII веков» (2020) (на белорусском языке) [3], «Интернационализация высшего образования: теория, практика, перспективы» (2020) [4], «“Один пояс, один путь”: гуманитарные аспекты белорусско-китайского сотрудничества» (2020) (на русском языке) [5], «В центре внимания белорусско-китайское сотрудничество в сфере образования» (2020) (на китайском языке) [6], а также реализован ряд научных проектов университетского и провинциального уровней.

В рамках работы центра в Институте философии НАН Беларуси в 2019–2021 гг. проходили обучение 3 аспиранта и 2 стажера по таким направлениям, как белорусско-китайские отношения и интернационализация высшего образования. Благодаря двустороннему сотрудничеству в 2019 г. в Чжанцзяне центр провел масштабный международный академический форум по ситуации в Восточной Европе, а также направил китайских экспертов для участия в таких знаковых мероприятиях белорусской науки, как «Первый белорусский философский конгресс» (2017) и ежегодная международная конференция «Интеллектуальная культура Беларуси: методологический капитал философии и контуры трансдисциплинарного синтеза знания» (2018–2019). В совокупности с программами двустороннего сотрудничества, включая летние школы для белорусских студентов по линии Института Конфуция, Белорусско-китайский исследовательский центр философии и культуры играет важную роль в интернационализации образования и науки Линнаньского педагогического университета, способствует существенному улучшению качества академической жизни.

Похожее институциональное влияние оказывает Центр исследования Беларуси в Тяньцзиньском университете иностранных языков. За время работы центра существенно развилась белорусская составляющая этого университета: в 2017 г. открылась кафедра

белорусского языка, в 2019 г. появился отдельный центр Якуба Коласа. Благодаря существенным структурным нововведениям Тяньцзиньский университет иностранных языков занимает лидирующие позиции с точки зрения изучения белорусского языка и культуры в Китае, став единственным учреждением высшего образования КНР, осуществляющим полноценную подготовку бакалавров по специальности «Белорусский язык». В рамках развития белорусоведения и изучения белорусского языка в Китае центром изданы «Хрестоматия по белорусоведению» (2020) [7] и учебник «Белорусский язык как иностранный» (2020) [8]. Центром в Тяньцзине также организован ряд знаковых мероприятий, среди которых можно отметить «Фестиваль белорусской культуры» (2019), международную конференцию «Литература в культурном пространстве Беларуси и Китая» (2019). Центром реализуется ряд научных проектов в Беларуси и Китае, включая такие темы, как «Актуальность и перспектива обмена китайской и белорусской литературы в рамках инициативы “Один пояс – один путь”» (г. Тяньцзинь), «Исследование языковой политики основных славянских стран “Пояса и пути”» (Министерство образования КНР), «Разработать научно-методические основания преподавания белорусского языка как иностранного на основе уровневой концепции владения языком» (Белорусская государственная программа научных исследований на 2021–2025 гг.). В 2020 г. стартовал проект центра по переводу на белорусский язык наиболее значимых книг китайской философии и культуры, в дополнение реализуются другие проекты в области перевода книг, статей и фильмов на китайском языке, активно публикуются результаты работы центра в научных изданиях Беларуси и Китая.

В том же году был основан центр в Юйлинском педагогическом университете, который после обновления статуса в 2021 г. переехал в Пекин и сейчас действует в сотрудничестве с Ассоциацией содействия развитию индустрии «Один пояс, один путь» района Чжунгуаньцунь. Спецификой центра является сотрудничество в сфере культуры и искусства, а среди партнерских организаций можно отметить Белорусский государственный университет культуры и искусств и Белорусскую государственную академию искусств.

В 2018 г. открывается Центр изучения Беларуси Сианьского университета иностранных языков, одновременно на обучение принимаются первые студенты для подготовки по специальности «Белорусский язык и литература». В связи с необходимостью улучшения образовательного направления центр активно обменивается опытом и реализует академический обмен преподавателями и студентами с БГПУ и МГЛУ. Для улучшения качества изучения белорусского языка в Китае создан открытый онлайн-курс «Культурное путешествие по Беларуси», пользующийся большой

популярностью среди китайской молодежи. Издан перевод на китайский язык монографии о белорусской традиционной культуре (2020) [9]. Дополнительно выпускники центра направляются для работы в Институт Конфуция БГУФК, что благотворно сказывается на совершенствовании их профессиональных компетенций и развитии практических навыков взаимодействия в иноязычной среде.

В 2019 г. в рамках года образования произошло ускорение темпов создания белорусско-китайских центров в Китае. Так, в этом году появились центры в Пекинском университете иностранных языков (совместно с МГЛУ), Анхойском университете (сотрудничает с Брестским государственным университетом имени А. С. Пушкина), Сычуаньском университете иностранных языков, Нанкинском политехническом университете (сотрудничает с Гомельским государственным университетом имени Франциска Скорины), а также Исследовательский институт белорусоведения провинции Ганьсю в Ланьжоуском университете финансов и экономики (сотрудничает с университетами Минской области). Все указанные центры призваны играть важную роль в совершенствовании подготовки китайских преподавателей для работы в КНР и Беларуси, содействовать развитию двусторонних научных исследований и академических обменов.

Таким образом, рассматривая многообразие центров изучения Беларуси в Китае, можно сделать вывод, что в последние пять лет двустороннее сотрудничество ускоряется в областях академических обменов, совместного образования, изучения языков и культуры Беларуси, проведения совместных научных и культурных проектов. В совокупности отмеченные изменения и результаты влияют на совершенствование образовательной деятельности университетов двух стран, способствуют увеличению и расширению контактов между студентами и преподавателями, выводят на новый уровень двусторонние исследования, существенно улучшая качество преподавания, науки и администрирования. В контексте институционального влияния центров изучения Беларуси можно заклю-

чить, что данные структуры играют важную роль в интернационализации высшего образования китайских университетов, формируя эффективные гуманитарные инструменты двусторонней интеграции, содействующие динамичному расширению двустороннего взаимодействия на основе дружбы и сотрудничества.

### Список использованных источников

1. *Зубко, Д. Г.* Базовый курс белорусского языка / Д. Г. Зубко. – Пекин: Туризм и образование, 2021. – 344 с. (达莉亚·根纳季耶夫娜·祖博格, 韩小也. 白俄罗斯语基础教程 [M]. 旅游教育出版社, 202107. 344.)
2. *Ван Сянцзюй.* «Один пояс, один путь». Биографии национальных деятелей: биографии белорусских знаменитостей / Ван Сянцзюй. – Пекин: Современ. мировая пресса, 2019. – 275 с. (王宪举. “一带一路”列国人物传系·白俄罗斯名人传 [M]. 当代世界出版社, 201906. 275.)
3. *Смалякоў, Д. А.* Сацыяльна-філасофскія погляды рэлігійных палемістаў у Беларусі канца XVI – сярэдзіны XVII стагоддзя / Д. А. Смалякоў; Нац. акад. навук Беларусі. Ін-т філасофіі. – Мінск: Беларус. навука, 2020. – 197 с.
4. *Смоляков, Д. А.* Интернационализация высшего образования: теория, практика, перспективы / Д. А. Смоляков. – Минск: Беларус. навука, 2020. – 223 с.
5. «Один пояс, один путь»: гуманитарные аспекты белорусско-китайского сотрудничества / А. А. Коваленя [и др.]; науч. ред.: А. А. Лазаревич, Н. А. Кутузова; Ин-т философии НАН Беларуси. – Вильнюс: BALTO print, 2019. – 252 с.
6. *Смоляков, Д. А.* В центре внимания белорусско-китайское сотрудничество в сфере высшего образования / Д. А. Смоляков. – Пекин: Изд-во кит. акад. соц. наук, 2020. – 120 с. (德米特里 斯莫里亚科夫. 聚焦白俄罗斯与中国的高等教育合作 / 德米特里 斯莫里亚科夫. – 北京: 中国社会科学出版社, 2020. – 120 页.)
7. *Шахаб, О.* Страноведение Беларуси / О. Шахаб. – Гуанчжоу: Изд-во «Мировая книга», 2020. – 216 с. (奥莉加·沙哈卜. 白俄罗斯概况 [M]. 广州: 世界图书出版社, 2020)
8. *Валочка, Г. М.* Белорусская мова як замежная. Уводны курс для кітайскіх навучэнцаў = 白俄罗斯语入门教程 / Г. М. Валочка, Фу Мэйянь, Юань Хаа. – Мінск: Выш. шк., 2020. – 94 с.
9. *Котович, О.* Золотые правила народной культуры / О. Котович, Я. Крук – Пекин: Изд-во Пекин. ун-та, 2020. – 377 с. (奥克萨娜·克托维奇 (白俄罗斯), 杨卡·克鲁克 (白俄罗斯) | 余源译. 白俄罗斯民俗与文化基于民间文化的田野调查 – 北京: 北京大学出版社. 202001)

### Анотацыя

Центры изучения Беларуси играют важную роль в развитии интернационализации высшего образования КНР. За десятилетие своей деятельности они добились существенных успехов в развитии изучения белорусского языка и культуры в КНР, проведении исследований в области гуманитарных наук, а также академическом обмене в различных областях гуманитарного и естественно-научного знания. Дополняя систему институтов Конфуция в Беларуси, такие центры становятся важным источником кадровой и методической поддержки, способствуя как динамичному развитию двусторонних академических связей, так и улучшению качества образования в университетах КНР.

### Abstract

The centers of Belarusian study play an important role in the development of the internationalization of higher education in China. Over a decade of activity, the centers promote the development of the Belarusian language and culture studies in China, conduct research in the field of the humanities, and also promote academic exchange in various fields of humanitarian and natural sciences. Complementing the system of Confucius Institutes in Belarus, such centers become an important source of personnel and methodological support, contributing to the dynamic development of both bilateral academic ties and improving the quality of education at Chinese universities.

## Исследовательская программа социологии высшего образования в Республике Беларусь<sup>1</sup>

**М. Г. Волнистая,**

доцент кафедры социологии,  
кандидат социологических наук, доцент,  
Белорусский государственный университет

Vivat Academia!  
Vivant professores!  
Vivat membrum quodlibet!  
Vivant membra quaelibet!  
Semper sint in flore!  
«Gaudeamus»

*Цифровая реальность и технологии новой цивилизации демонстрируют нам скорости, кардинально меняющие организацию и упорядоченность социальной жизни современного общества, сферы политики, экономики, культуры и образования. Стремительный рост рынка открытых курсов, опыт создания учебных электронных баз знаний с участием университетов, а также опыт проведения междисциплинарных исследований командами академического сообщества разных университетов – все это оказало огромное влияние на конечный результат, продуцируемый системой высшего образования.*

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.05.2022.

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке гранта ректора Белорусского государственного университета.

Социологические исследования социального института образования всегда создавали новые возможности для результативного участия учреждений образования и университетов в инновационной деятельности, определяя успешность взаимодействия и консолидацию инновационных структур гражданского общества и государства вокруг реализации крупномасштабных социальных и экономических проектов. Такие проекты, как правило, ориентированы на устойчивое социально-экономическое и культурное развитие любой страны и ее регионов. Принятая новая редакция Кодекса об образовании, ряд его статей, посвященных инновационной деятельности в образовании, направлены на создание в перспективе таких проектов и условий для их реализации с участием в том числе и социального института высшей школы [1]. Представляет интерес опыт социологических исследований зарубежных научных школ, связанных с изучением кардинальных изменений образовательных практик под влиянием факторов внешней среды, исследованием возможностей реализации методов обучения более практическим жизненным навыкам среди обучающихся, передового опыта внедрения инноваций в образовательные технологии и опыта применения новых форм коммуникаций между субъектами образовательного процесса с участием университетской инфраструктуры и субъектов цифровой экономики.

Появление современной модели «Образование 4.0» обусловило востребованность социологических исследований в глобальной системе высшего образования, поскольку данная модель, по мнению многих экспертов, способна произвести революцию [2]. Основные цели и задачи модели «Образование 4.0», связанной с использованием информационных технологий в обучении, как показывает опыт образовательных практик, успешно решают и представляют высокую результативность именно университеты, что проявляется во всех новых аспектах внедрения модели «Образование 4.0»: персонализация обучения, расширение возможностей дистанционного обучения, множество информационных образовательных инструментов и платформ, методы проектного обучения, доступность аналитических данных, простое и точное оценивание, полевой опыт исследований, наставничество преподавателей и специалистов. «Педагогика должна опираться на новые технологии, пришедшие в мир: адаптивное обучение, искусственный интеллект, UX-дизайн, расширенную реальность. Университет 4.0, который отчасти формируется за счет объединения этих компонентов, – важный элемент в установлении экономики знаний» [2].

Рассматривая масштаб глобального рынка смешанного электронного образования и опыт участия в нем крупных университетов, которые активно реализуют свой потенциал онлайн-обучения, становится очевидным, что заинтересованные стороны изменили тактику взаимодействия с провайдерами по организации обучения благодаря систематическим маркетинговым исследованиям в сфере образования и социологическому мониторингу ситуации на рынке образовательных услуг.

Осознание сущности всех трансформаций и изменений социального института образования в условиях цифровизации ведет к тому, что университет, рассматриваемый в современной социальной теории и социологии высшего образования как организованная социальная система, в перспективе станет более гибким и будет быстро реагировать на меняющиеся требования времени. Б. Кларк отмечал, что для выявления основных особенностей происходящих институциональных изменений в системе высшего образования необходимо сосредоточить внимание именно на том, каким образом система сама определяет действия и изменения [3].

Социологические исследования высшего образования сегодня создают эмпирический фундамент для построения релевантных теорий, объясняющих эти действия и изменения, что позволяет нам занять неплохую позицию для понимания специфики и результатов этих университетских изменений [3]. Социология высшего образования представляет собой отрасль социологического знания, которая исследует высшее образование, функции и миссии университета как социальной системы, фактически выстраивая теорию институциональных изменений высшего образования [4]. Предмет данной отрасли социологического знания составляет не только изучение реальных и возможных практик высшего образования. К нему еще относятся конкретные социальные общности, взаимодействующие в процессах обучения и функционирования учреждения высшего образования. Эмпирические данные о взаимодействии и мотивации этих академических социальных сообществ позволяют информационно и организационно обеспечивать процессы инновационной деятельности в целях устойчивого развития общества, государства и самого института высшей школы.

В 80-е гг. XX в. внимание экспертов в области образования привлекла новаторская работа Т. Ф. Грина «Прогнозирование поведения образовательной системы», предложившего исследование форм, динамики и конструкций образовательной политики. Т. Ф. Грин был не просто представителем академического сообщества высшей школы, профессором образования, но и директором-основателем Исследовательского центра образовательной политики Сира-

кузского университета, членом многих выдающихся философских обществ, президентом Общества философии образования (1975 г.). Профессор Т. Ф. Грин исследовал природу образовательной политики и ее перспективы на будущее. Его работа «Прогнозирование поведения образовательной системы» остается практически единственной трактовкой образовательной политики, включающей учет различий между всеми видами образовательных продуктов. Концепция Т. Ф. Грина справедливо рассматривается как классика педагогической теории XX в. Она сыграла весьма важную роль в создании будущих методологических основ социологии высшего образования. Многие положения книги особенно актуальны и сегодня [5].

Т. Ф. Грин, как и Б. Кларк, считал, что, несмотря на распространенные представления о том, что высшее образование поддерживает все более глубокие отношения взаимозависимости с другими социальными институтами в обществе, этот сектор деятельности сумел создать и развить собственную серьезную структуру и соответствующие процедуры, которые обеспечивают определенную автономию и прочное преобладание над некоторыми задачами и функциями в обществе [3; 5].

Исследовательская программа социологии высшего образования должна изучать риски, детерминанты и системообразующие факторы, оказывающие влияние на успешность реализации основных задач и функций высшей школы в обществе и государстве.

Важным элементом исследования в предметном поле социологии высшего образования является процесс взаимодействия высшей школы со всеми структурами, экономическими и производственными организациями и компаниями, институтами государства, различными общественными институтами. Необходимо исследовать то, как они осуществляют свою целеориентированную политику в отношении высшего образования как важного субъекта действия. Важно понять принцип организации и архитектонику общего, профессионального и высшего образования в условиях цифровизации. Исследовательские программы социологов уже определили роль информации и средств коммуникации, образования и высшей школы в подготовке новых и будущих профессиональных сообществ, необходимых для решения конфликтных противостояний в политике, создания методов бескризисного развития экономики и новых форм культурного и политического диалога интеллектуальных и социальных элит.

Интеллектуальному социуму, если он способен стать таким, в этом столетии крайне необходимо научиться управлять сложными системами, а без институтов высшего образования это не представляется возможным. Междисциплинарный синтез знаний

в системе социального познания в лице международных междисциплинарных команд и сообществ ученых и специалистов разных университетов все более сосредоточен на открытии когнитивных алгоритмов принятия решений в сложных системах. Современные глобальные тенденции развития социума в XXI в. все в большей степени демонстрируют нам востребованность реализации общественного целеполагания, которое должно быть согласовано с законами функционирования биосферного комплекса и основано на принципах устойчивости и использования локальных территорий как открытых природопользовательских систем. Такие системы требуют управления ими с позиций соблюдения экологических пределов на основе усиливающейся экономической и социальной кооперации, управляющей политической роли институтов государства во взаимодействии с бизнес-структурами, холдингами и компаниями, производственными и общественными корпорациями, информационными платформами и СМИ.

Тенденции развития высшего образования в глобальном мире в период постпандемии показывают, что различные функции университета в том виде, в котором мы знаем их сегодня, и сам жизненный цикл преподавания и исследования в перспективе трансформируются в значительной степени [6]. Эти преобразования должны стать основным предметом современной исследовательской программы социологии высшего образования и у нас в стране. Образовательные системы, функционирующие в социально-культурном пространстве информационного общества, оказывают огромное влияние на сферу мировоззрения и духовную культуру, консолидацию, сплоченность общества и государства вокруг решения реальных проблем экономики и социальной жизни, а культурные детерминанты, формируемые в образовательных системах, становятся основными в современном мире для создания новых форм политического диалога и поиска консенсуса в кризисных ситуациях, приобретают более важное значение, чем экономические. Социальный институт высшей школы и его образовательные и коммуникативные системы имеют достаточно большой потенциал для решения проблемы.

Главным богатством современного общества и важным фактором социального, экономического и культурного развития любой страны является человеческий капитал. Всемирный банк дает определение человеческого капитала как совокупности знаний, навыков и здоровья, в которые люди вкладывают средства и которые они аккумулируют в течение своей жизни [7]. Это позволяет им, реализовывая свой потенциал, быть полезными членами общества. В условиях глобальных изменений национальная система высшего образования каждого государства

играет огромную роль в развитии совокупного человеческого капитала. Социология высшего образования в своих исследованиях изучает характеристики человеческого капитала и связана с поиском новых адаптивных качеств образования как социальной системы. События последнего времени наглядно показали востребованность таких адаптивных качеств образовательных систем, особенно это стало понятно в условиях COVID-19, на этапе стремительного внедрения на всех уровнях обучения дистанционных форм и использования информационных технологий при преподавании в ситуации повышенных рисков заболеваемости.

Система высшего образования – это сложная система с большим количеством переменных. В своих концептуальных работах выдающийся государственный деятель в области высшего образования и культуры Республики Беларусь, доктор физико-математических наук, член-корреспондент НАН Беларуси, профессор М. И. Демчук неоднократно обращал внимание и доказал, что для описания структуры адаптивного поведения социально-экономической системы и системы другого иерархического порядка необходимо использовать не менее одиннадцати переменных. Разнообразие такого модельного построения будет описываться формулой

$$R = 2^{n(n-1)} = 2^{110} \approx 10^{33},$$

где 2 – количество вариантов воздействия одного элемента на любой другой – или оно есть, или его нет;  $n$  – количество переменных, выбранных для анализа системы [8].

Исследовательская программа социологии высшего образования направлена на определение таких переменных, а ее потенциал способен дать объективное представление о динамике агрегированных переменных, являющихся индикаторами достижения целей и реализации образовательной политики в белорусском обществе.

Социология высшего образования как исследовательская программа уже давно реализуется разными университетами и научными центрами, изучающими архитектуру высшего образования. Она выполняет информационно-аналитическую функцию, необходимую прежде всего для обеспечения системы принятия решений и применения новейших методов образовательного менеджмента, важных для интеграции образовательного, научного и инновационного процессов в учреждениях высшего образования в новых условиях.

Подготовка высококвалифицированного кадрового потенциала для различных отраслей национальной экономики и развития научно-инновационной деятельности в условиях цифрового общества – главная стратегическая задача современного университета как государственного учреждения образования. Поиск

эффективных моделей принятия решений на уровне государственных подходов к образовательной политике, новых методов модернизации, перестройки и оптимизации образовательных систем для выполнения вышеуказанной задачи обязательно сопровождается изучением экспертных оценок и обеспечивается объективной социологической информацией. Такой опыт национальных систем высшего образования известен практически во всех постиндустриальных странах. Международные рейтинги высших учебных заведений и список их лидеров показывают уровень развития социологических исследований высшего образования.

Среди наиболее интересных и авторитетных исследований зарубежных социологических школ, рассматривающих высшее образование как отдельный предмет анализа, назовем исследования американской Ассоциации по изучению высшего образования (ASHE), основанной в 1976 г. Б. Кларком. Дальнейшие исследования высшей школы продолжила его ученица профессор П. Гампорт, ставшая позже руководителем Института исследований высшего образования Стэнфордского университета [9].

Некоторые социальные процессы, ставшие основой для формирования самостоятельного дисциплинарного направления социологии высшего образования, были исследованы в концепции американского социолога образования М. Трой о трех стадиях развития высшего образования в XX–XXI вв.: элитной стадии, стадии превращения высшего образования в массовое и стадии всеобщей доступности высшего образования [9].

Активизации исследовательской деятельности социологов высшей школы способствовало создание в 2009 г. Всемирной ассоциации исследователей образования (WERA), ставшей центром объединения национальных, региональных и международных специализированных исследовательских организаций, деятельность которых направлена на продвижение исследований в области образования [10, с. 237].

Социология высшего образования впервые стала изучать проблематику академической профессии. Особый интерес в конце XX в. вызвали исследования социологов различных моделей университетского управления. Как пишут историографы социологии высшего образования, это направление было инициировано еще в 1990-е гг. такими исследователями, как Б. Кларк, Л. Лесли, Г. Розовски, Р. Коуэн, С. Слоутер [9; 10].

В нашей стране эксперты однозначно высказывают мнение, что «научный анализ подходов к управлению развитием университетов в контексте происходящей в вузовском секторе трансформации имеет особо важное значение, так как позволит обеспечить системность в ведущихся преобразованиях, а также оптимально сочетать новые практики с наработанным

опытом» [6]. Именно для создания новых образовательных практик и их изучения в 2018 г. Министерством образования Республики Беларусь был запущен уникальный экспериментальный проект «О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели “Университет 3.0”», который призван повысить эффективность научно-исследовательской и инновационной деятельности отечественных вузов [6].

Республика Беларусь вступает в новую образовательную эру. В связи с этим к национальной системе высшего образования государством уже предъявляются высокие требования по подготовке специалистов новой формации для экономики и общества в новых условиях. Поэтому в исследовательской программе социологии высшего образования основными направлениями сегодня, по нашему мнению, должны стать:

1) сравнительные исследования и анализ ведущих образовательных практик национальной системы университетского образования;

2) профессиональная экспертиза и обсуждение академической общественностью лучшего инновационного опыта национальных университетских практик, механизмов внедрения инновационных методов преподавания и обучающих технологий, интерактивных методов обучения [11];

3) исследования специфики различных моделей университетов, их образовательных технологий, методов и форм управления, разработка новых шкал измерения образовательной среды университета [11];

4) анализ особенностей и специфики социального взаимодействия университетов с институтами государства, бизнеса и гражданского общества в рамках реализации государственной научно-технической, государственной социальной политики, реализации экономических стратегий устойчивого инновационного развития с участием академического сообщества национальной системы высшей школы;

5) изучение проблем академической профессии и социального статуса преподавателя высшей школы, его место и роль в структуре социальной стратификации;

6) анализ социального доверия в высшей школе и социального неравенства;

7) разработка методов организационного проектирования функций и социальной миссии институтов высшего образования в контексте устойчивого развития [11];

8) изучение опыта формирования центров компетенций и центров научных исследований с участием университетского образования.

Сегодня социология высшего образования в отечественном социально-гуманитарном познании является одной из самых перспективных отраслей. Доктор социологических наук, член-корреспондент НАН Бела-

руси, профессор А. Н. Данилов в журнале «Социология» БГУ, рассматривая роль культуры в формировании идеального образа будущего, высказал мнение, что в условиях нарастания глобальной нестабильности, когда не понятно, как справиться с кризисами, где корни новых вызовов и рисков, необходимо обозначить сценарии, которые ведут к катастрофическим последствиям, чтобы в эти ловушки не попадать или, по крайней мере, их видеть и минимизировать. Ответ на новые вызовы времени, безусловно, будет найден. Он уже выстраивается в культуре, вбирая многовековой опыт развития, традиции и доминирующие ценности [12]. Сама ценность высшего образования и уважение к историческому прошлому уникальных образовательных институций, возникших на разных этапах истории белорусской земли в составе разных государственных образований, всегда присутствовали и отличали национальное самосознание белорусского этноса. Представляется, что исторический опыт развития культурного образовательного пространства нашей страны уже обозначил нам один из актуальных сценариев, где высшая школа с участием социологических исследовательских программ, генерируя новые смыслы, способна выбрать из предшествующего опыта лучшие традиции и перспективное будущее, определить его основные тенденции и пути развития.

#### Список использованных источников

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 11.04.2022.
2. Университет 4.0: как должна происходить цифровизация вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education/60cb28709a7947641636b303>. – Дата доступа: 12.04.2022.

3. *Кларк, Б. П.* Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Б. П. Кларк; пер. А. Смирнова. – М.: Высш. шк. экономики, 2011. – 360 с.

4. *Volnistaya, M. G.* Organisational Design of a University's Social Mission: a Functional Approach [Electronic resource] / M. G. Volnistaya // Journal of the Belarusian State University. Sociology. – 2022. – № 1. – P. 80–87. – Mode of access: <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2022-1-80-87>.

5. *Green, T. F.* Predicting the Behavior of the Educational System / T. F. Green. – Published by Syracuse, New York, 1980 ISBN 10: 0815622244 ISBN 13: 9780815622246.

6. *Алексеев, Ю. Г.* Университет 3.0: методические подходы к управлению научно-инновационным развитием / Ю. Г. Алексеев, Н. А. Дудко // Цифровая трансформация. – 2018. – № 3. – С. 14–19.

7. Всемирный банк. Проект развития человеческого капитала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vsemirnyjbank.org/ru/publication/human-capital/brief/the-human-capital-project-frequently-asked-questions#2>. – Дата доступа: 12.04.2022.

8. *Демчук, М. И.* Методологический анализ организационной эффективности инновационной инфраструктуры высшей школы / М. И. Демчук // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2011. – Вып. 10. – С. 242–247.

9. *Зборовский, Г. Е.* Становление и развитие зарубежной социологии высшего образования (обзор) / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова // Высш. образование в России. – 2020. – Т. 29, № 11. – С. 33–50.

10. *Зборовский, Г. Е.* Социология высшего образования / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова. – Екатеринбург: Гуманитар. ун-т, 2019. – С. 540.

11. *Симхович, В. А.* Как измерить образовательную среду университета? [Электронный ресурс] / В. А. Симхович // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. – 2022. – № 1. – С. 88–95. – Режим доступа: <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2022-1-88-95>.

12. *Данилов, А. Н.* Сова Минервы вылетает в сумерки... Культура и новая цивилизация / А. Н. Данилов // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. – 2022. – № 1. – С. 17–22.

#### Аннотация

В статье рассматриваются проблемы современного предметного поля социологии высшего образования. Отмечая актуальность ее исследовательских задач для социального познания и эффективной реализации государственной образовательной политики в новых условиях, автор раскрывает опыт зарубежных социологических исследований высшего образования. Обосновывается необходимость развития подобной концептуальной исследовательской программы в рамках отечественной социологии образования. Социология высшего образования представлена как эмпирическое и теоретическое знание о закономерностях функционирования образовательных систем, необходимое в целях научного обеспечения процессов реструктуризации и оптимизации высшей школы, принятия научно обоснованных решений по ее модернизации в новых условиях.

#### Abstract

The article deals with the problems of the modern subject field of sociology of higher education. Noting the relevance of its research tasks for social cognition and for effective implementation of state educational policy, the author considers the experience of foreign sociological research in higher education. The article substantiates the necessity of developing such conceptual research programme in the framework of domestic sociology of education. The sociology of higher education is regarded as an empirical and theoretical knowledge about the laws of educational systems functioning, necessary for scientific support of restructuring and optimization of higher education, making scientifically based decisions about its modernization in new conditions.

# Современные зарубежные модели диалогического взаимодействия: социально- философский подход

**М. А. Сокол,**

кандидат психологических наук, докторант,  
Белорусский государственный университет

*Проблематика исследования диалога в зарубежной литературе составляет ядро отдельных научных направлений – анализа диалога, или конверсационного анализа, теории речевых актов, диалогизма как философии языка, интеракциональной социолингвистики – и входит в более общее направление исследований (communication studies). В то же время практически полностью отсутствуют обобщающие исследования теоретических основ диалога, в которых бы раскрывались фундаментальные особенности взаимодействия с учетом современных представлений о человеке, коммуникативной среде, разновидностях и принципах взаимодействия. Понимание диалога как речевого взаимодействия требует уточнения, так как термин «взаимодействие» интерпретируется по-разному.*

В соответствии с принципами и постулатами речевого общения выделяются два основных типа речевого взаимодействия: сотрудничество и конфронтация, которые свидетельствуют о совпадении или несовпадении интересов и целей коммуникантов. Эти два типа отражены в двух моделях диалога: кооперативной и конфликтной. Существует множество моделей диалога, в которых формализуются различные аспекты или компоненты взаимодействия: участники, объект, цели и задачи, механизм взаимодействия, его характер, динамика, координация действий, смена ролей, контекст и ситуация взаимодействия и т. п. Соответственно, можно говорить о разных подходах к диалогу. Теоретическую базу исследования диалога составляют труды ученых, анализирующих вербальное общение с позиций коммуникативной лингвистики, анализа дискурса, прагматической лингвистики, психолингвистики, теории общения, логико-семантического анализа языка, компьютерной лингвистики, социолингвистики, конверсационного анализа (Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева, А. А. Леонтьев, И. П. Сусов, Д. Г. Богушевич, А. Вежбицкая, Т. Van Dijk, P. Grice, Dg. Searl, Dg. Lych, Dg. Gamperz, D. Tannen и др.) [1, p. 167; 2, p. 16].

Большое распространение получило понимание диалога как игры (dialogue games), его описание в когнитивном аспекте (description of agents' mental states) и с точки зрения реализации определенного плана (plan-based approach), интенций или целей (goal-oriented approach).

Так, интенциональные модели диалога представляют взаимодействие как процесс, ориентированный на реализацию плана, интенций партнеров или достижение цели (Donaldson, Cohen; Lambert, Carberry; Traum, Hinkelman и др.) [3, p. 211], а информационные модели дают представление о взаимодействии как процессе обмена информацией между участниками диалога. Эти два типа моделей диалогического взаимодействия реализуются в языковой структуре диалога, при анализе которой в первой модели нужно идентифицировать интенциональное состояние партнеров в терминах их целей, а во второй – ограничиться только информацией (по принципу ее релевантности). Более частные модели диалога представляют отдельные этапы речевого взаимодействия (начало, сам процесс, окончание, оценка, изменение или влияние, принятие решения) (Schegloff; Donaldson, Cohen и др.).

Но независимо от того, какая сторона организации диалога формализуется в модели, все они основаны на одном из двух подходов к пониманию взаимодействия:

- классическом, картезианском (основанном на учении Декарта), заключающемся в том, что любые взаимодействующие элементы рассматриваются как отдельные, независимые сущности;

- современном, бахтинском (основанном на учении М. Бахтина), основу которого составляет понимание взаимодействия как процесса, создающего единство, целое взаимосвязанных и дополняющих друг друга субъектов.

Эти два подхода можно противопоставить как дуалистический и подлинно диалогический. Первый подход исключает субъективность, сводится к простому обмену репликами (как в игре в пинг-понг) без учета всего богатства эмоций, оценок, отношений, выражаемых участниками взаимодействия. Второй подход строится на понимании взаимодействия субъектов как динамики интерсубъективности, т. е. как процесса развития отношений субъектов, формирования их оценок, эмоций, смыслов под влиянием друг друга в ходе диалогического взаимодействия.

Преобладание первого подхода в научном анализе и практике вызывает серьезные сомнения в правомерности, особенно в последние десятилетия, в связи с пересмотром основ рациональности. Как известно, основы нашей рациональности сложились в древней Греции и сформулированы в законах диалектики, а диалектика – это не что иное, как упорядоченный, методически разработанный дух противоречия, присущий любому человеку, и в то же время великий дар, поскольку он дает возможность истинное отличить от ложного (Эккерман, 1986).

Непременным условием диалектического метода является построение конфронтации, членами которой будут истинное и ложное высказывания, точка зрения, подход или противоположные по качествам явления (А – не А). Рассмотрение их по принципу «тезис – антитезис – синтез» должно привести к однозначному утверждению истины. На этом принципе основана риторика и все виды риторического диалога: диалог-спор, диалог-полемика, диалог-дискуссия, – которые могут проводиться в разных контекстах. В современной неформальной логике выделяются такие «дискуссионные контексты диалога» (*argumentative contexts of dialogue*), как педагогический диалог, диалог-интервью, диалог-консультация эксперта, диалог-планирование и др. (Walton, 1993). Практика показывает, что в ходе такого взаимодействия происходит типичный «диалектический сдвиг» (*dialectical shift*) по схеме «дискуссия – спор – переговоры через посредника – ссора». Достаточно привести пример парламентских дебатов, где наиболее часто прибегают к аргументации *ad hominem*, т. е. к доказательствам, которые не основаны на объективных данных, а рассчитаны на чувства убеждаемого, проще говоря, когда «переходят на личности». В этом проявляется желание любой ценой доказать свою правоту, стремление к абсолютной истине и к последнему слову.

XX век поставил под сомнение такую рациональность, названную Ю. Хабермасом научно-техниче-

ской. Истина конкретизируется относительно того времени и пространства, в которых происходит ее постижение конкретным субъектом в отношении другого субъекта или объекта. И поскольку каждый субъект занимает определенное место в пространстве и действует в определенное время, его данные о познаваемой реальности могут отличаться от данных, полученных другим субъектом об этой же реальности в других условиях [3, р. 143]. Вот почему так важна теория относительности А. Эйнштейна и вывод Н. Бора о дополнительности наших данных в познании мира. Эти два постулата и лежат в основе современной теории диалога.

В этой модели как говорящий, так и слушающий влияют на смысл индивидуального высказывания, которое не имеет смысла, если анализируется изолированно, т. е. вне ситуации общения – в отрыве от контекста, субъекта и объекта речи, пространственно-временных параметров. П. Стюарт и М. Томас в диалогическом процессе выделяют два вида слушания: сопереживающее и активное. Сопереживающее предполагает:

- а) концентрацию на понятии «мы», а не «мой» или «ваш»;
- б) открытость и игру;
- в) рассмотрение ситуации «здесь и сейчас», а не «потом» и «тогда»;
- г) сосредоточение на контексте обсуждаемой проблемы;
- д) достижение полного взаимного понимания с учетом различия между сопереживающими (Stuart, Thomas, 1995) [4, р. 159].

Современная модель диалога – не просто модель взаимодействия. Она акцентирует активное участие обеих сторон в построении общего смысла, который может быть неожиданным и незапланированным, так как оба участника диалога открыты взаимному влиянию и общаются на равных. Общая стратегия такого диалога, в отличие от риторического, – не стремление к победе в оппозиции двух независимых сторон, а достижение общего, разделенного (*shared*) понимания. В этой связи любопытно привести следующий пример. В США существует Школа диалога (*Dialogue Group*), созданная ученым-физиком Д. Бомом. В результате дружеского общения с индийским мыслителем-мистиком Кришнамурти Д. Бом пришел к выводу, что наша жизнь протекает в пространстве-океане культурных и трансперсональных смыслов. Из этого океана возникает наше общение, и оно же оказывает на него влияние (либо умножает смыслы, либо обедняет их). Этот процесс он назвал диалогом (Bohm, 1997). После смерти ученого его ученики подробно описали методику, правила и образцы такого диалога.

В соответствии с идеями Д. Бома, не всякое общение можно назвать диалогом. Обычные разговоры

без ощущения общего потока, который вызывается метафорой океана, относятся к разряду обсуждений (discussion). Диалог подразумевает такое объединение мысли и чувства, которое единым потоком выносит участников на новый, более глубокий уровень понимания, когда на основе развития общего смысла возникает новый тип разума – участники больше не могут противопоставлять себя друг другу и даже взаимодействовать, а скорее просто участвуют в этом творческом процессе, где общий смысл постоянно развивается и меняется (Krishnamurti, Bohm, 1985) [2, p. 18]. Такое понимание диалога созвучно идеям М. Бахтина, у которого участники диалога образуют новое единство в рамках общего смыслового пространства [5, p. 32].

Общий смысловой поток или пространство, объединяя участников диалога, не только меняет их сознание, но и приобщает их к более крупному единству – мировой целостности: границы между ними и миром растворяются и открываются источники понимания и силы. Это происходит в случаях идеального диалога, когда в состоянии измененного сознания мировое целое как бы разговаривает и слушает себя через нас, индивидуально и коллективно; слова становятся ненужными, знание приходит мгновенно, смысл течет как огромная река через нас и между нами. Д. Бом сравнивает это похожее на магию превращение человека со светом, который в обычном состоянии рассеян в пространстве; когда же он направлен в пучок в виде лазера, он может творить чудеса (Bohm, 1980).

На пути к идеальному диалогу человеку предстоит преодолеть изоляцию Я, выработать коммуникативные навыки, ведущие к подлинному общению, т. е. когда один человек подлинно слушает Другого, подлинно говорящего. Для этого необходимо:

- понимание равенства сторон;
- отказ от позиции доминирования или попыток добиться победы над партнером, в диалоге не может быть ни победы, ни поражения;
- признание приоритета внимания друг к другу над необходимостью принятия решения;
- активное, заинтересованное слушание;
- открытость в выражении чувств, мыслей, подходов к предмету обсуждения и в отношениях друг к другу, в постановке вопросов [5, p. 145].

Эти своеобразные «директивы» для диалогического поведения подчеркивают тот факт, что диалог способствует нашему «подключению» к всеобщему, коллективному разуму, который порождается нашей синергией, т. е. совместной энергией, при условии преодоления изоляции Я. Таким образом, путь к совместному разуму, обновлению сознания лежит через подлинное диалогическое общение.

В диалогическом взаимодействии Д. Лири выделяет три фазы. В рамках первой фазы партнеры выраба-

тывают минимальную степень их взаимозависимости, необходимую для создания общего очага взаимодействия (например, мать, направляющая внимание ребенка к рисованию, когда ребенок может быть не заинтересован объектом). Во второй фазе партнеры расширяют взаимодействие, договариваясь и разрабатывая дальнейшие перспективы для более широкой деятельности (например, ведение переговоров матери и ребенка по поводу объекта деятельности). В рамках третьей фазы диалогическое взаимодействие установлено. По мнению Д. Лири, скорость достижения взаимозависимости расширяет свободу партнеров для новых действий, способствуя инновациям. Данный процесс должен рассматриваться в контексте межличностных взаимодействий, которые играют центральную роль в разворачивании диалога. При этом каждый участник такого взаимодействия оставляет свои различия (статуса, власти) вне диалогического пространства [6, p. 321].

В отличие от закрытого, изоляционистского (картезианского), бахтинский диалог получил название открытого диалога, понимаемого как совместный поиск на пути к большему пониманию, единству и возможностям обновления. Культурная обусловленность общения делает невозможными надежды на то, что любой открытый разговор автоматически превратится в открытый диалог. Нужна подготовка, знания, опыт. Диалог начинается с желания проверить свои знания. Поэтому в фокусе диалога оказываются не столько идеи или мнения, сколько факты и данные. Их изложение должно быть взаимно уважительным. Диалог – это значит быть вместе и понимать вместе в процессе развития взаимного расположения и уважения (Bohm, 1997). В атмосфере горячих споров начать реальный диалог трудно. Он возникает легко среди людей компетентных, уважаемых и достаточно мудрых, чтобы не ввязываться в споры или состязания, не ведущие к общему пониманию. В присутствии таких людей даже неопытные собеседники без особых усилий включаются в процесс совместного поиска истины.

В Школе диалога Д. Бома разработана сравнительная характеристика подлинного диалога и диалога риторического, т. е. всякого рода споров, дебатов, полемики – того, что Д. Бом называет дискуссией. Сравнительная характеристика обобщает опыт исследования диалога в этой школе и предназначена для участников диалогических встреч в группе. Предполагается, что участники напишут каждый пункт характеристики на отдельной карточке, чтобы иметь их в виду на каждой встрече. Эта уникальная методика может быть полезной даже при простом ознакомлении с ней [5]. Приведем сравнительную характеристику диалога полностью:

1. Диалог – это сотрудничество: две или более стороны вместе работают для достижения общего пони-

мания. Дискуссия строится на оппозиции: две стороны противостоят друг другу и пытаются доказать, что противник не прав.

2. В диалоге цель – создание общей основы, в дискуссии цель – победа одной стороны.

3. В диалоге один участник слушает другого, чтобы понять, найти смысл и согласие, в дискуссии один участник слушает другого, чтобы найти слабые места и выдвинуть контраргументы.

4. Диалог расширяет кругозор и может изменить точку зрения участника, дискуссия утверждает точку зрения одного участника.

5. В диалоге исходные положения раскрываются для их переоценки, а в дискуссии отстаиваются как истина.

6. Диалог вызывает самоанализ своей собственной позиции, дискуссия – критику другой позиции.

7. Диалог открывает возможность достижения лучшего решения, чем любое из первоначальных, дискуссия отстаивает собственную позицию одного участника как лучшее решение и исключает другие решения.

8. Диалог создает отношения открытости переменам и ошибкам, дискуссия – отношения закрытости, решимости быть правым.

9. В диалоге каждый предлагает на обсуждение свою лучшую идею, зная, что мнения других людей помогут ее улучшить, в дискуссии каждый выдвигает свою лучшую идею и отстаивает ее вопреки попыткам показать, что она ошибочна.

10. Диалог призывает временно воздерживаться от выражения своих убеждений, дискуссия – быть беззаветно преданным своим убеждениям.

11. В диалоге каждый ищет основополагающие соглашения, в дискуссии – показательные различия.

12. В диалоге каждый ищет сильные стороны в позициях других, в дискуссии – недостатки и слабые стороны в позициях другого.

13. Диалог подразумевает подлинную заботу о другом человеке, исключает обиды или отчуждение, дискуссия – противостояние, вызов другому без всякого внимания к чувствам или отношениям и часто приводит к принижению или осуждению другого человека.

14. Диалог исходит из того, что у многих людей есть часть ответа, а вместе они могут сложить эти части в рабочее решение вопроса, дискуссия – что имеется правильный ответ и он есть у кого-то одного.

15. Диалог остается с открытым концом, дискуссия подразумевает завершение (Bohm, Factor, Garrett, 2001; Ellinor, Gerard, 1998) [5; 7, p. 116].

Эта характеристика показательна в том плане, что ее можно рассматривать как реализацию не только коммуникативного принципа кооперации и максим Грайса (Grice, 1975), но и тезиса М. Бахтина о единстве когниции и коммуникации (Edwards, 1997; Reid,

1990; Beaugrande, 1985; Сусов, 1998 и др.) [8, p. 27; 9, p. 25].

В концепции М. Бахтина о диалогической природе познания подчеркивается не только единство познания и общения, но и сознания, т. е. личности (диалог происходит на рубеже двух сознаний). Это триединство сознания, познания и общения выявляется в открытом диалоге, который призван трансформировать, расширить сознание, приобщить человека к мировому единству, т. е. восстановить гармонию человечества. Преобразующую силу открытого диалога можно считать реализацией так называемой магической функции языка (Мечковская, 1996), но не в ее заклинательной интерпретации, а в смысле трансформации сознания [2, p. 23].

Догадка Д. Бома о синергетической природе смысловых преобразований в диалоге подтверждается современными исследованиями изменений сознания. Теория инноваций, основанная на идее М. Бахтина о хронотопе, объясняет изменение сознания как результат расширения ментального пространства путем вовлечения в мыслительный процесс разных, иногда несовместимых элементов сознания. Этот процесс репрезентируется как диалогическое взаимодействие хранящихся в уме опытов физического, социального и духовного миров субъектов. В результате диалога рождаются новые мысли, умножающие общее смысловое пространство и обогащающие духовный мир общения (Dickson, 2000) [10, p. 289].

В заключение отметим, что сегодня диалог, осмысленный изначально как универсальное пространство, постепенно наполнился новым смыслом. Следствием этого стало осознание того, что само диалогическое пространство и есть поле человеческого ресурса. В образовательном процессе диалог позволяет обнаружить человеческий ресурс, расширить его, интегрировать в соответствии с поставленной задачей и через актуализацию новых смыслов жизнедеятельности формировать новые реальности образовательного пространства. Для различных областей наук диалог может стать не только наилучшей формой трансляции знания, но и способом существования различных традиций, парадигм.

В связи с этим особенность и влияние постмодернизма заключается именно в признании полифонизма, открывающего простор для подлинного диалога, в открытости философского познания, в освобождении его от догматизма. На смену классической логике приходит диалогическая логика, и альтернативные подходы начинают рассматриваться не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие. Задачей же развития научного знания становится выработка путей и средств налаживания продуктивного междисциплинарного и междисциплинарного диалога, направленного на взаимообогащение и взаиморазвитие, а не признание «всеобщего равенства».

Список использованных источников

1. *Van Dijk, T. A.* Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 1. Discourse as Structure and Process / T. A. Dijk Van. – London: Sage Publication, 2007. – 356 p.
2. *Tannen, D.* Ordinary Conversation and Literary Discourse: Coherence and the Poetics of Repetition / D. Tannen // Annals of the New York Academy of Sciences. – 1990. – P. 15–32.
3. *Donaldson, M.* Human Minds: an Exploration / M. Donaldson. – Harmondsworth: Allen Lane, 2002. – 234 p.
4. *Thomas, K.* The Psychodynamics of Relating / K. Thomas // Social Interaction and Personal Relationships. – London: Sage Publications, 1996. – P. 157–212.
5. *Bohm, D.* Dialogue: A Proposal Retrieved December [Electronic resource] / D. Bohm, D. Factor. –

Mode of access: <http://www.muc.de/heavel//dialogue/-proposal.html>.

6. *Leary, D.* Metaphors in the History of Psychology / D. Leary. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 383 p.
7. *Burbules, N. C.* Rethinking Dialogue in Networked Spaces Cultural Studies / N. C. Burbules // Critical Methodologies. – 2006. – № 6. – P. 107–122.
8. *Habermas, J.* Knowledge and Human Interests / J. Habermas. – Boston: Beacon, 1971. – 342 p.
9. *Isaacs, W.* Taking flight: Dialogue, Collective Thinking and Organizational Learning / W. Isaacs // Organizational Dynamics. – 1980. – № 22(2). – P. 24–39.
10. *Voloshinov, V. N.* La Structure de L'énoncé in T. Todorov / V. N. Voloshinov // Mikhail'yl Bakhtine: Le Principe Dialogique. – Paris: Editions du Seuil, 1981. – P. 287–316.

Аннотация

Цель статьи – актуализация нового современного знания в философии межличностного взаимодействия. В настоящее время диалог требует своего переосмысления и качественного использования в современной научной практике. Объектом исследования являются модели диалогического взаимодействия, предметом – область межличностного взаимодействия. В исследовании использовались такие методы сбора данных, как интерпретация и теоретический анализ зарубежной литературы. Основными выводами исследования являются следующие положения: 1. Трансмиссионная модель речевого взаимодействия сегодня не удовлетворяет ни теорию, ни практику общения. 2. Необходима интегративная модель с учетом данных исследования всех аспектов коммуникации: языкового, социального, философского, технологического, культурологического и др. Результаты исследования могут применяться в практике образовательного пространства, а также в различных областях человеческой жизнедеятельности.

Abstract

The purpose of given article is actualization of new modern knowledge in philosophy of interpersonal interaction. Now dialogue demands the reconsideration and qualitative use in modern scientific practice. Object of research are models of dialogical interaction. A subject – area of interpersonal interaction. In research the following methods of data gathering were used: interpretation and the theoretical analysis of the foreign literature. The basic conclusions of research are the following positions: 1. Transmission the model of speech interaction today does not satisfy neither the theory, nor practice of dialogue; 2. It is necessary integrative model in view of the data of research of all aspects of the communications: language, social, philosophical, technological, culturological, etc. Results of research can be applied in practice of educational activity, and also in various areas of human ability to live.

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



Л. В. Хведченя, А. А. Воскресенская

**АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК. АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО =  
ENGLISH. ACADEMIC WRITING**

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальностям магистратуры «Политология», «История», «Археология», «Экономика», «Финансы, налогообложение и кредит», «Менеджмент»

В учебном пособии содержатся теоретические и практические материалы как для аудиторной, так и самостоятельной работы, предназначенные для обучения навыкам и умениям академического (научно-делового) письма.

Адресуется студентам учреждений высшего образования, обучающимся по специальностям магистратуры гуманитарного профиля.

ISBN 978-985-586-537-8

Цена 16 руб. 19 коп.

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

# Консерватизм и жесткость как диспозициональные факторы личности: опыт эмпирического исследования

**Н. Л. Бортулева,**

аспирант, магистр психологических наук,

**А. П. Лобанов,**

профессор кафедры возрастной и педагогической  
психологии, доктор психологических наук;

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка;

**В. П. Шейнов,**

профессор кафедры психологии и педагогического  
мастерства, доктор социологических наук,  
профессор, кандидат физико-математических наук,  
Республиканский институт высшей школы

*Идеи, которые рождаются в нашей голове, как правило, требуют концептуализации. Если идея посетила вас, значит, она ушла от кого-то. Чтобы понять ее и жить с ней, необходимо знать ее личную историю. Все по закону Дж. Лилли: девять десятых того, что я знаю, принадлежит другим; в одной десятой я сомневаюсь [1]. Поэтому при интерпретации факторной матрицы мы вынуждены балансировать между полученными эмпирически и представленными статистически конкретными данными и их понятийным обобщением как источником научно-теоретических знаний.*

Дополнительная сложность заключается в том, что понятийное мышление (понятие) представляет собой «некоторую содержательную абстракцию, свободную от груза чувственных впечатлений» [2, с. 16]. Понятие имеет объем и содержание, их дуализм находит отражение в любой научной концепции или теории. В психологии личности он стал водоразделом между теорией черт личности (аналогом существенных признаков) и индивидуально-типологическим подходом к ее исследованию (аналогом объема понятия) [3].

Понятие диспозиции как готовности или предрасположенности субъекта к какой-либо форме активности было операционализировано в так называемом диспозициональном направлении в психологии и социологии (Г. Ю. Айзенк, Р. Кеттелл, Г. Олпорт, В. А. Ядов). Диспозициональное направление базируется на дихотомии: склонности личности реагировать на различные ситуации, демонстрируя определенное постоянство мыслей и поступков, обусловленных совокупностью присущих этой личности черт, а также на положении о принципиальном различии личностей вследствие наличия характерных черт (или индивидуальных диспозиций) [4]. Понятие диспозиции выступает, по сути, как объяснительное по отношению к описательному понятию черты, и каждого человека или группу людей можно охарактеризовать исходя из определенных кластеров базовых черт личности – ее диспозициональных наборов. Кроме того, диспозициональное направление рассматривает черту личности как генерализованную форму поведения.

В методике Г. Ю. Айзенка «Опросник социально-политических позиций» 14 черт личности объединены в семь факторов: «дозволенность – строгость», «расизм – антирасизм», «религиозность – атеизм», «социализм – капитализм», «либерализм – антилиберализм», «реакционность – прогрессивность» и «пацифизм – милитаризм». Указанные факторы коррелируют между собой, образуя два ортогональных (статистически независимых друг от друга) суперфактора «радикализм – консерватизм», или R-фактор, и «жесткость – мягкость», или T-фактор [5].

По мнению Г. Айзенка и Г. Вильсона, социально-политические позиции имеют четырехуровневую иерархическую структуру, которая отражена на рисунке (на примере идеологии консерватизма).

Основу иерархии составляет уровень специфических и конкретных (ситуативных) мнений, которые никак не характеризуют высказавшего их человека и, скорее всего, не будут воспроизведены в другой ситуации при других обстоятельствах. Они не выходят за пределы своего содержания и ничего не говорят о личностных или идеологических характеристиках своего носителя.

На втором уровне иерархии находятся обычные мнения, которые человек высказывает одинаково или очень похоже в различных ситуациях. Они не подвержены внезапным произвольным изменениям,

являются воспроизводимыми и выступают в качестве относительно устойчивой составляющей характера человека.

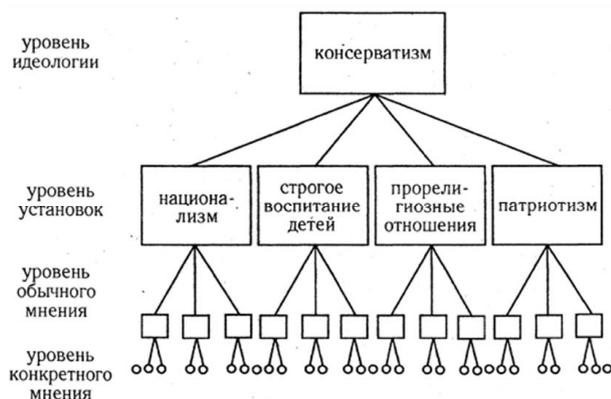


Рис. Структура социально-политических позиций на примере идеологии консерватизма (Г. Ю. Айзенк, Г. Вильсон)

Мнения второго ряда иерархии группируются вокруг центральной темы и образуют уровень установок: отражают не только то, что у человека есть мнение по конкретному вопросу, которое он высказывает достаточно постоянно и стабильно, но и дает понять, какими являются его нынешние многочисленные мнения по другим вопросам, относящимся к той же теме. Все это в совокупности отражает его устойчивые взгляды. На этом уровне мы впервые получаем свидетельство наличия структуры: мнения здесь больше не проявляют себя независимо друг от друга – они тесно связаны с другими мнениями подобной тематики, что и позволяет выйти на данный уровень. Однако и установки не являются независимыми и коррелируют друг с другом, образуя высший уровень, или суперустановки, – идеологию.

Новейший философский словарь определяет *консерватизм* (от лат. *conservare* – сохранять) как сложный и многогранный социальный феномен, который может быть представлен, во-первых, как политическая идеология, образующая наряду с либерализмом и социализмом одну из так называемых великих идеологий; во-вторых, как общественно-политическое движение; в-третьих, как совокупность психических качеств индивида, позволяющая считать человека консерватором независимо от его политических предпочтений [6]. Исходя из третьего определения, мы можем вывести тезис о том, что консерватизм представляет собой особый стиль мышления и отношения личности к окружающей социальной действительности. В результате речь может идти о возможности рассматривать его как универсальную психологическую характеристику, присущую человеческому сознанию. Так, психологический тип консерватора отличается взвешенным отношением человека к жизни, предпочтением традиционного современным новациям,

защитой традиционных устоев общественной жизни (прежде всего морально-правовых отношений к религии, браку и семье, собственности), неизбежностью ценностей, а также приверженностью стабильности и упорядоченности.

J. Mededovic выдвинул гипотезу о существовании общего фактора социальных установок (GFA), который извлекается из пространства социальных отношений [7]. Факторный анализ данных показал, что содержательная наполненность GFA отражает консервативные взгляды: названный фактор положительно нагружен традиционно-ориентированной религиозностью, безоговорочным личным интересом и субъективной духовностью, а также отрицательно нагружен коммунальным рационализмом и неприятием неравенства. Кроме того, GFA положительно коррелирует с ориентацией на социальное доминирование, социальным консерватизмом, традиционными моральными ценностями и отрицательно – с эгалитаризмом, открытостью опыту, поддержкой интеграции в ЕС и интеграции иммигрантов.

Жесткость (Т-фактор), или упорство (в противовес мягкости, или уступчивости), является третьим психологическим типом личности в теории Г. Ю. Айзенка наряду с экстраверсией и нейротизмом. Его структуру составляют такие личностные черты, как агрессивность, напористость, ориентация на достижение цели, манипулирование, поиск стимуляции, догматизм и мужественность [8]. Психологическому содержанию термина «жесткость» в терминологии Г. Ю. Айзенка соответствует понятие «авторитарность» в психологической науке.

Классическим трудом, рассматривающим авторитарность, является фундаментальное исследование структуры и характерных особенностей авторитарной личности Т. Адорно [9]. Авторитарный тип он определяет по наличию в структуре личности девяти признаков: конвенционализм, авторитарные представления, авторитарная агрессия, антиинтроцепция, суеверия и стереотипы, власть и твердость, разрушительность и цинизм, проекция и преувеличенная сексуальная озабоченность, которые в совокупности образуют авторитарную черту личности. Другими словами, авторитарный тип характеризуется предрасположенностью следовать диктату сильных лидеров и традиций, ориентацией на общепринятые ценности.

Современные исследования личности опираются на представление об авторитарности, предложенное Б. Альтемейером. Он, как и Т. Адорно, рассматривает авторитарность в качестве предрасположенности личности слепо подчиняться власти и авторитетам. Однако, в отличие от предшественника, Б. Альтемейер под авторитарностью понимает совокупность лишь трех базовых диспозиции: авторитарное подчинение (склонность и желание подчиняться представителям власти), авторитарная агрессия (стремление наказать

тех, кто не подчиняется и критикует властные структуры) и конвенционализм (приверженность традиционным взглядам, конформность как принятие ценностей большинства) [10].

С точки зрения Г. Ю. Айзенка, консерватизм и жесткость (авторитарность) – два независимых суперфактора в структуре социально-политических позиций личности, которые различаются в зависимости от социального класса, пола, образования и имеют территориальные и национальные различия. Так, в Великобритании основные политические партии различаются почти полностью по континууму «радикализм – консерватизм» и почти не различаются по Т-фактору («жесткость – мягкость»), однако внутри каждой политической партии разделение по Т-фактору имеет место. Во Франции все наоборот: на первый план выходит соразмерность «жесткость – мягкость» при небольшом различии по R-фактору («радикализм – консерватизм») между партиями, но значительном различии внутри них, что создает партийные подсекции, разделяющие различные интересы в рамках единого направления [8].

Таким образом, исходя из методологических оснований Г. Ю. Айзенка, под социально-политическими диспозициями мы будем понимать соединение идеологических установок (радикализм – консерватизм) и «политических темпераментов» (жесткость – мягкость политической позиции) в общей структуре личности.

Ранее нами была проведена валидизация сокращенной русскоязычной версии опросника Г. Ю. Айзенка «Социально-политические позиции личности» [4]. Цель настоящего исследования – обоснование возможности диагностики суперфакторов названной выше методики на основании валидизированной ее сокращенной версии, что позволит осуществлять процедуру типологизации респондентов.

Для расчета суперфактора «радикализм – консерватизм» автор использовал формулу  $RK = 2 \times (\text{реакционность} + \text{расизм} + \text{религиозность}) - (\text{дозволенность} + \text{социализм} + \text{пацифизм})$ . Суперфактору «жесткость – мягкость» соответствует формула  $JM = (\text{расизм} + \frac{1}{2} \text{дозволенность}) - (\text{религиозность} - \text{пацифизм})$ .

Чтобы рассчитать показатели суперфакторов по сокращенной нами методике, был проведен масштаб ее шкал к шкалам оригинального опросника. В результате получены необходимые коэффициенты масштабирования, а формулы приобрели следующий вид:

$$RK = (3,6 \times \text{реакционность} + 3,72 \times \text{расизм} + 5,2 \times \text{религиозность}) - (2,5 \times \text{дозволенность} + 3,13 \times \text{социализм} + 2,67 \times \text{пацифизм});$$

$$JM = (1,86 \times \text{расизм} + 1,25 \times \text{дозволенность}) - (2,6 \times \text{религиозность} + 2,67 \times \text{пацифизм}).$$

Для проверки гипотезы о наличии статистически значимой связи между показателями оригинальной и сокращенной версий опросника социально-полити-

ческих позиций было проведено исследование, включающее ответы 71 респондента (студенты факультета дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка). Испытуемые заполняли оригинальную и сокращенную версии опросника с разницей в три месяца (в ноябре 2021 и феврале 2022 гг. соответственно). Так как все шкалы отвечают закону нормального распределения по критерию Колмогорова – Смирнова (при заданном уровне значимости  $p \leq 0,05$ ), был использован коэффициент корреляции Пирсона.

В таблице 1 отражены показатели корреляции между одноименными шкалами оригинальной и сокращенной версий опросника.

Таблица 1

Показатели корреляции шкал оригинальной и сокращенной версий опросника

Название фактора	Значение коэффициента корреляции
Дозволенность – строгость	0,653*
Расизм – антирасизм	0,529*
Религиозность – атеизм	0,721*
Социализм – капитализм	0,128
Либерализм – антилиберализм	0,456*
Реакционность – прогрессивность	0,650*
Пацифизм – милитаризм	0,360*
Суперфактор: радикализм – консерватизм	0,785*
Суперфактор: жесткость – мягкость	0,510*

Примечание: \* обозначена статистически значимая связь при заданном уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Таким образом, в эмпирическом исследовании удалось подтвердить, что коэффициенты корреляции между показателями основных семи факторов, а также суперфакторов «радикализм – консерватизм» и «жесткость – мягкость», рассчитанных по формулам Г. Ю. Айзенка для полной и сокращенной версий опросника, достигают необходимого уровня статистической значимости.

Далее с целью проверки факторной структуры сокращенной методики в эмпирическом исследовании приняли участие 446 студентов учреждений высшего образования г. Минска: 113 студентов Института психологии, 67 студентов исторического факультета, 91 студент факультета начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка и 175 студентов военного технического факультета Белорусского национального технического университета. Все испытуемые были осведомлены о цели и задачах исследования и имели возможность задавать уточняющие вопросы (по содержанию утверждений опросника вопросов у испытуемых не возникало).

В качестве метода обработки эмпирических данных был использован конфирматорный факторный анализ. Для семи шкал (факторов) Г. Ю. Айзенка

отклонение «влево» или «вправо» – это разные смысловые величины, а не изменение показателя одной величины. Поэтому для целей факторного анализа было необходимо разделить шкалы и использовать отдельно значение каждого показателя. Разделение каждой шкалы на субшкалы проведено аналогично процедуре, реализованной Г. Ю. Айзенком в полной версии его теста. Например, шкала «дозволенность – строгость» имеет 12 вопросов, за каждый вопрос испытуемый может получить от 1 до 5 баллов. Таким образом, возможные значения шкалы лежат в диапазоне между 12 и 60 баллами, что составляет 49 пунктов – по 24 пункта в каждую сторону от среднего (нейтрального) значения, которое равно 36. Тем самым диапазон значений от 12 до 35 баллов в соответствии с ключом методики указывает на значение «строгость», а от 37 до 60 – на значение «дозволенность». Остальные шкалы были разделены аналогичным образом.

Поскольку модель Г. Ю. Айзенка сведена им к двум факторам, то мы задали для конфирматорного факторного анализа условие ограничиться именно двумя факторами. Конфирматорный анализ выявил существование и надежность двухфакторной модели, каждый фактор которой имеет бинарную (т. е. состоящую из двух частей) структуру (таблица 2).

Таблица 2

Двухфакторная модель сокращенной методики

Субшкалы	Факторы		Уникальность
	1	2	
Строгость		0,445	0,725
Дозволенность	0,534	-0,432	0,480
Антирасизм	0,326		0,863
Расизм			0,933
Атеизм	0,658		0,570
Религиозность	-0,379		0,858
Капитализм	0,406	0,491	0,636
Социализм		-0,367	0,835
Антилиберализм		0,491	0,756
Либерализм		-0,499	0,694
Прогрессивность	0,815		0,339
Реакционность	-0,449		0,799
Милитаризм		0,451	0,761
Пацифизм		-0,559	0,685

Полученная модель характеризуется показателями (таблица 3), доказывающими ее высокую надежность и возможность дальнейшего применения в эмпирических исследованиях социально-политических диспозиций личности.

Содержательная характеристика первого фактора матрицы в целом согласуется с двумя суперфакторами Г. Ю. Айзенка. В него вошли семь переменных, из них пять с положительной нагрузкой: прогрессивность (0,815), атеизм (0,658), дозволенность (0,534), капитализм (0,406) и антирасизм (0,326), а две – с отрицательной: реакционность (-0,449) и религиозность (-0,379).

Таблица 3

Показатели надежности сокращенного опросника «Социально-политические позиции»

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	
			Lower	Upper
0,634	0,503	0,136	0,126	0,146

Первая группа переменных у автора методики называется «радикализм – консерватизм» (или просто консерватизм). Показатель определяется как разность удвоенной суммы реакционности, расизма и религиозности минус дозволенность, социализм и пацифизм [2]. В этом смысле наша модель в целом соответствует полноте радикализма: радикалы, по определению Г. Ю. Айзенка, более прогрессивны и привержены социализму, для них также характерна дозволенность, антирасизм и религиозность. Теоретически обоснованным выглядит включение в формулу пацифизма (из второго фактора матрицы) для усиления выраженности консерватизма.

Вторая группа переменных первого бинарного фактора определяется в контексте айзенковского суперфактора «жесткость (упорство) – мягкость (уступчивость)». В авторской версии жесткость представляет собой разность суммарного показателя расизма и одной второй дозволенности и религиозности и пацифизма [2]. В нашей модели религиозность коррелирует с реакционностью и имеет обратную направленность с расизмом и половиной дозволенности (другими словами, со строгостью). Пацифизм, как и в первом случае, присутствует во втором факторе матрицы.

Таким образом, полученная в результате конфирматорного факторного анализа модель не противоречит теоретико-методологическим принципам Г. Ю. Айзенка, особенно если принимать во внимание следующие его положения: в реальной жизни одни и те же респонденты по-разному реализуют свои социальные и политические позиции (консервативные слои населения часто поддерживают прогрессивные партии, а его радикальная часть выступает в поддержку консервативных партий) и суперфакторы не должны включать все переменные. Два суперфактора – «радикализм – консерватизм» и «мягкость (уступчивость) – жесткость (упорство)» – позволяют, как и предусмотрено автором оригинальной методики, дифференцировать испытуемых по следующим типам: жесткие и мягкие радикалы и жесткие и мягкие консерваторы.

Результаты исследования, русскоязычная версия известной методики Г. Ю. Айзенка представляют непосредственный интерес с точки зрения саморазвития личности, развития ее рефлексии и критического мышления, а также для широкого круга специалистов, работающих с современной молодежью, занятых проблематикой воспитания патриота и гражданина.

**Список использованных источников**

1. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 т. / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1992. – Т. 1. – 496 с.
2. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М.: Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2012. – 288 с.
3. Клонингер, С. Теории личности: познание человека / С. Клонингер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
4. Бортулева, Н. Л. Валидизация русскоязычной версии опросника социально-политических позиций / Н. Л. Бортулева, А. П. Лобанов, В. П. Шейнов // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2021. – № 4. – С. 30–40.
5. Айзенк, Г. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон; пер. с англ. А. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2000. – 283 с.
6. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – Минск: Интерпрессервис: Кн. Дом, 2001. – 1279 с.
7. Mededovic, J. Conservatism as a General Factor of Social Attitudes [Electronic resource] / J. Mededovic // Psihologija. – Mode of access: <https://doi.org/10.2298/PSI210512012M>. – Date of access: 28.03.2022.
8. Айзенк, Г. Ю. Психология политики / Г. Ю. Айзенк; пер. с англ. В. Егорова. – 2-е изд. – М.: Социум, 2020. – 394 с.
9. Адорно, Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно; пер. с англ. М. Н. Попова. – М.: Астрель, 2012. – 473 с.
10. Altemeyer, R. The Authoritarian Specter / R. Altemeyer. – Cambridge: Harvard Univ. Press, 1996. – 384 p.

**Аннотация**

В статье представлены результаты исследования социально-политических позиций студентов в контексте диспозиционного направления в современной психологической науке. Значительное внимание уделяется валидации русскоязычной версии опросника «Социально-политические позиции» Г. Ю. Айзенка: консерватизму и жесткости как двум суперфакторам, выступающим в качестве основания социально-политической типологии респондентов. Результаты эмпирического исследования представляют интерес с точки зрения изучения личности современной молодежи, ее убеждений и интересов, мировоззрения.

**Abstract**

The article presents the conclusions of the scientific research of the social and political positions in the context of dispositional direction in modern psychological science. Significant attention is given to validation of Russian-language version of the questionnaire «Social-political positions» by H. Eysenck: conservatism and toughmindedness as two superfactors which are the basis of the social-political typology of respondents. The conclusions of the scientific research are interesting for studying the personality of modern youth, their beliefs, interests and worldview.

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



**Н. Т. Ерчак**

**ПСИХОЛОГИЯ. ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ**

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по педагогическим и психологическим специальностям*

Цель учебного пособия заключается в том, чтобы побудить читателей посмотреть на окружающий мир и самих себя под другим ракурсом – через призму психологической науки. В пособии содержится описание ряда проблемных ситуаций, для решения которых требуются знания психологии. Выбранная форма предъявления материала обеспечивает его усвоение без намеренного заучивания, непосредственно в процессе поиска решений. Предлагаемая интеллектуальная работа способствует развитию способности к дедуктивному рассуждению, переносу теории в практику.

Предназначено для преподавателей психологии, студентов педагогических и психологических факультетов. Может быть полезно преподавателям и студентам средних специальных учебных заведений, учителям общеобразовательных школ, а также всем, кто интересуется наукой «Психология».

ISBN 978-985-586-557-6  
Цена 16 руб. 42 коп.

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

# Запоминание лексических единиц как отражение уровня владения языками

**Н. Т. Ерчак,**

заведующий кафедрой психологии,  
доктор психологических наук, профессор,

**Е. В. Левчук,**

студентка 5-го курса факультета английского языка;  
Минский государственный лингвистический  
университет;

**Ж. Н. Мороз,**

учитель английского языка,  
гимназия № 3 г. Минска

*Основанием для данного эксперимента послужили исследования вербальной памяти на нескольких языках, проведенные нами ранее. В одном из них приняли участие 35 студентов, изучающих английский и французский языки [1]. Один из иностранных языков изучался ими более продолжительное время, чем второй. Из предлагавшихся для запоминания 25 слов на каждом из языков участники исследования, которые изучали более длительное время английский язык, воспроизвели в среднем 16,63 английского слова и 13,50 французского слова. Результаты студентов, дольше изучавших французский язык, представляли практически противоположную картину: они воспроизвели в среднем 13,21 английского слова и 16,57 – французского.*

Еще одно исследование имело целью выявление эффективности запоминания вербального материала на русском и французском языках с использованием мнемоники [2]. На первом этапе эксперимента участникам исследования предстояло запомнить как можно больше слов, предъявляемых с интервалом в 2 секунды. На втором, третьем и четвертом этапах им было предложено запоминать слова с опорой на образы, которые можно было произвольно связать друг с другом. Временной интервал между словами, предъявляемыми для запоминания на втором этапе, составил 4 секунды, на третьем – 3 и на четвертом – 2. Предполагалось, что создаваемая с опорой на образы связь между словами обеспечит более эффективное воспроизведение вербального материала. Эта гипотеза нашла убедительное подтверждение: воспроизведение экспериментального материала как на русском, так и на французском языке оказалось эффективнее, чем запоминание без опоры на образы. При этом обнаружена одна примечательная особенность – на четвертом этапе эксперимента результаты запоминания французских слов заметно снизились, так как для большинства испытуемых интервал в 2 секунды оказался явно недостаточным, чтобы успевать генерировать соответствующие образы.

Материалы вышеприведенных исследований послужили основанием для постановки следующего вопроса: если студент изучает несколько языков, пользуется ими, запомнит ли он больше обыденных и достаточно частотных слов на том языке, который знает лучше?

Опрос преподавателей и студентов показал, что однозначный ответ получить не удастся. Некоторые из опрошенных считают аксиомой более высокий результат запоминания подобных слов на родном языке, несколько меньший – на первом иностранном, еще меньший – на втором иностранном, еще меньший – на третьем и т. д. Многие придерживались мнения, что какие-либо различия в этом отношении вряд ли могут быть обнаружены. Другими словами, ответ на поставленный вопрос требует проведения опыта, результатом которого станет решение поставленной задачи.

Эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе в нем приняли участие 20 студентов лингвистического университета. В качестве независимой переменной использовался вербальный материал на русском (РЯ), английском (АЯ) и итальянском (ИЯ) языках: кухня, борода, дерево, дорога, женщина, цветок, помидор, крыса, учитель, лекция, бумага, таблица, кисть, сестра, небо, осень, собака, улица, дом, сумка, портфель, здание, лимон, паста, поезд, стекло, окно, граница, артист, длина, любовь, аист, тетрадь, желание, хлеб, кружка, чувства, плакат, слесарь, таблетка

(РЯ); face, finger, garden, girl, hair, hammer, horse, gold, ice, family, fire, flower, food, table, town, train, window, butter, animal, body, day, country, color, friend, star, roof, street, sun, spring, school, notebook, haste, love, student, hospital, lizard, jeans, phone, morning, ears (АЯ); bambino, ragazza, famiglia, fiore, ponte, musica, bambola, sorella, persona, amico, cane, strada, casa, borsa, carta, beretto, canzone, uccello, gatto, tavola, burro, carota, tazza, forchetta, autobus, treno, vento, paese, primavera, cibo, storia, catastrophe, vita, romanzo, gelato, direzione, libro, parola, pistola, donna (ИЯ). Основное требование к списку слов заключалось в том, чтобы исключить незнакомые испытуемым слова. Как показали материалы одного из проведенных нами ранее исследований, в этом случае потребовались бы дополнительные затраты энергии для запоминания нового звукокомплекса и его значения [3].

Слова были предварительно записаны на диктофон и звучали с интервалом в 4 секунды. Чтобы минимизировать проявления межъязыковой интерференции, в первый день эксперимента предъявлялся только список слов на русском языке, во второй – на английском, в третий – на итальянском. После звучания слов экспериментального материала каждый испытуемый воспроизводил сохранившийся в памяти набор лексических единиц вслух, а экспериментатор фиксировал в протоколе правильно воспроизведенные слова. Час спустя каждый испытуемый снова воспроизводил сохранившийся в памяти материал, а экспериментатор регистрировал данные отсроченного воспроизведения. Анкетирование, проведенное после опытов, имело целью получение информации о характере активности участника исследования в запоминании материала на каждом из языков.

Результаты воспроизведения экспериментального материала сразу после его восприятия, представленные в таблице 1, свидетельствуют в пользу высказанной гипотезы. Лишь у нескольких испытуемых количество воспроизведенных слов на английском языке оказалось немного выше, чем на русском, еще у нескольких студентов результат воспроизведения слов на итальянском языке оказался меньше или почти таким же, как на английском. Причем подобные исключения свойственны тем из них, у кого более высокие показатели запоминания по всему экспериментальному материалу.

Поскольку в эксперименте принимали участие студенты, различающиеся по уровню владения изучаемыми языками, наблюдаемая дифференциация вполне объяснима. Высказанное суждение находит подтверждение и в материалах, отражающих взаимосвязь эффективности запоминания иноязычных слов и успеваемости по данному языку (таблица 2). Для оценки тесноты связи между результатами

Таблица 1

Количество воспроизведенных лексических единиц каждым участником исследования

Испытуемые	Русский язык	Английский язык	Итальянский язык
№ 1	36	32	29
№ 2	31	35	28
№ 3	38	34	25
№ 4	30	30	27
№ 5	34	29	27
№ 6	37	35	30
№ 7	26	25	20
№ 8	30	26	26
№ 9	32	26	24
№ 10	26	23	20
№ 11	30	25	28
№ 12	29	19	20
№ 13	23	18	15
№ 14	30	18	17
№ 15	20	15	10
№ 16	19	14	6
№ 17	25	20	18
№ 18	30	19	12
№ 19	26	17	15
№ 20	24	20	10
Среднее значение	28,8	22,7	20,35

Таблица 2

Взаимосвязь результатов запоминания лексических единиц и отметок по практике иноязычной речи

Испытуемые	Количество воспроизведенных лексических единиц (АЯ)	Средний балл по практике иноязычной речи (АЯ)	Количество воспроизведенных лексических единиц (ИЯ)	Средний балл по практике иноязычной речи (ИЯ)
№ 1	32	10	29	10
№ 2	35	10	28	10
№ 3	34	10	25	9
№ 4	30	9	27	9
№ 5	29	9	27	9
№ 6	35	10	30	9
№ 7	25	8	20	7
№ 8	26	8	26	8
№ 9	23	8	24	7
№ 10	25	8	20	6
№ 11	19	7	28	9
№ 12	18	7	20	7
№ 13	18	7	15	6
№ 14	15	6	17	6
№ 15	14	6	10	5
№ 16	20	7	6	5
№ 17	20	7	18	7
№ 18	19	7	12	6
№ 19	17	6	15	6
№ 20	20	7	10	6
Коэффициент ранговой корреляции	$r = 0,973$		$r = 0,942$	

воспроизведения и отметками каждого участника исследования по английскому и итальянскому языкам был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который может принимать значения от  $-1$  до  $+1$ .

Представленные в таблице коэффициенты ранговой корреляции свидетельствуют о наличии тесной взаимосвязи между результатами запоминания слов и отметками по обоим иностранным языкам. Студенты с высокой успеваемостью как по первому, так и по второму иностранному языку продемонстрировали более высокие показатели в работе памяти, чем студенты с низкой успеваемостью. Видимо, можно заключить, что в усвоении иностранных языков память играет первостепенную роль. Возможно, именно благодаря эффективной работе памяти первые оказались более успешными в овладении иностранными языками. Стоит также подчеркнуть, что один из иностранных языков (английский) изучается испытуемыми более длительное время, чем второй, что отчасти подтверждают материалы, полученные нами ранее [1].

Примерно час спустя после проведения описанных выше опытов каждый испытуемый снова воспроизводил сохранившиеся в памяти слова.

Результаты отсроченного воспроизведения оказались, как и следовало ожидать, ниже (таблица 3).

Таблица 3

Результаты отсроченного воспроизведения слов экспериментального материала

Испытуемые	Русский язык	Английский язык	Итальянский язык
№ 1	30	28	26
№ 2	29	27	24
№ 3	32	30	20
№ 4	23	20	18
№ 5	28	23	18
№ 6	32	26	20
№ 7	19	17	15
№ 8	28	20	18
№ 9	29	24	20
№ 10	22	16	12
№ 11	25	17	16
№ 12	24	12	11
№ 13	18	12	8
№ 14	24	10	7
№ 15	16	11	5
№ 16	14	8	3
№ 17	20	18	16
№ 18	27	24	16
№ 19	18	20	10
№ 20	19	14	6
Среднее значение	23,85	18,85	14,45

Тем не менее выявленная ранее тенденция проявилась и в этих условиях: на русском языке воспроизведено большее количество слов, чем на первом иностранном языке, а на втором – меньше, чем на первом. Иначе говоря, язык как сформировавшееся к моменту проведения эксперимента системное целое оказывает влияние на запоминание и воспроизведение входящих в него элементов (слов). Сказывается также длительность изучения каждого из языков, собственная активность студента в пользовании ими, нашедшая отражение в успеваемости по практике речи, а также в умении грамотно использовать ресурсы своей памяти. По результатам анкетирования высокие показатели испытуемых № 1, № 2, № 3, № 4, № 6 объясняются тем, что наряду с опорой на образы эти студенты активно пытались объединять слова в небольшие истории. Студенты с более низкими баллами по практике речи обращались к ассоциациям иноязычного материала с русским языком.

Выявленная закономерность обнаружена у студентов – представителей старшего юношеского возраста, специализирующихся в иностранных языках. Но проявится ли она в ранней юности – у учащихся старших классов, которые изучают языки (английский, русский и белорусский) просто как школьные предметы? Цель этого этапа, в котором приняли участие учащиеся старших классов гимназии № 3 г. Минска, состояла в проверке функционирования вербальной памяти у представителей другой возрастной группы. Условия его проведения были такими же, как и на первом этапе, но вместо слов итальянского языка испытуемым предъявлялись слова на белорусском языке. Очередность предъявления экспериментального материала была следующей: сначала давались слова на английском языке, на следующий день – на белорусском, а на третий – на русском. Требования к подбору слов были такими же, как и на первом этапе: music, dog, love, girl, rain, school, dress, floor, happiness, flower, boat, song, tree, mouse, doctor, chair, book, bed, animal, test, fashion, present, garden, money, street, cucumber, time, house, guitar, fish, question, child, year, body, wedding, art, shop, beauty, education, wine (АЯ); зорка, шафа, пчала, свята, гадзіннік, неба, акуляры, пошта, фарба, рэчка, вучань, воблака, адпачынак, мова, аэрапорт, бульба, маска, вада, малюнак, кветка, урок, вока, дрэва, сукенка, сакрэт, жанчына, прыгажосць, жыццё, твар, адукацыя, морква, раница, лялька, шапка, сабака, сябар, садок, спорт, абутак, маці (БЯ); носок, телефон, человек, кухня, дорога, суп, флаг, ошибка, замок, зуб, движение, гора, крыша, студент, духи, автобус, дружба, авария, карандаш, лиса, бассейн, змея, упражнение, камень, баня, завтрак, клуб, огурец,

сумка, страна, радость, ветка, утро, пряник, стол, кино, банан, детство, тигр, кресло (РЯ). Результаты воспроизведения слов старшеклассниками представлены в таблице 4.

Таблица 4

Количество воспроизведенных лексических единиц  
каждым испытуемым-школьником

Испытуемые	Английский язык	Белорусский язык	Русский язык
№ 1	30	21	30
№ 2	27	23	29
№ 3	25	13	20
№ 4	24	18	30
№ 5	23	17	17
№ 6	21	21	23
№ 7	20	22	25
№ 8	20	17	19
№ 9	18	13	17
№ 10	18	13	20
№ 11	18	8	19
№ 12	17	20	21
№ 13	17	18	20
№ 14	17	18	19
№ 15	16	18	16
№ 16	16	17	24
№ 17	16	15	16
№ 18	16	9	18
№ 19	15	13	14
№ 20	15	11	16
№ 21	14	15	18
№ 22	14	13	23
№ 23	14	10	10
№ 24	13	7	12
№ 25	12	9	22
№ 26	11	12	23
№ 27	8	15	20
№ 28	8	15	15
№ 29	8	7	17
№ 30	6	12	13
Среднее значение	16,56	14,16	19,53

Сопоставление данных, представленных в таблицах 2 (студенты) и 4 (учащиеся), убедительно свидетельствует в пользу высказанной гипотезы: лексические единицы языка, которым пользуются чаще, запоминаются в целом эффективнее как студентами, так и школьниками. Иначе говоря, язык как целое оказывает влияние на запоминание составляющих его слов. Различия в результатах запоминания между этими двумя группами объясняются прежде всего профессиональной направленностью студентов, их опытом запоминания иноязычной лексики. Обращают на себя внимание индивидуальные различия в запоминании слов у учащихся старших классов. Обнаружена корреляция между результатами запоминания ими

слов английского языка и успеваемостью по языку (таблица 5).

Выявленный коэффициент ранговой корреляции (0,551) – свидетельство статистической значимости взаимосвязи между результатами запоминания иноязычных слов и усредненным баллом по английскому языку. Речь, конечно, не идет о причинно-следственной связи; вполне вероятно, что более эффективная память способствует усвоению иностранного языка, но справедливо и обратное утверждение – успешное продвижение в иностранных языках способствует развитию вербальной памяти.

Таблица 5

Взаимосвязь результатов запоминания слов  
и отметок по практике иноязычной речи

Испытуемые	Количество воспроизведенных слов на английском языке	Средний балл по практике иноязычной речи
№ 1	30	9
№ 2	27	9
№ 3	25	9
№ 4	24	10
№ 5	23	9
№ 6	21	8
№ 7	20	8
№ 8	20	9
№ 9	18	8
№ 10	18	7
№ 11	18	7
№ 12	17	7
№ 13	17	7
№ 14	17	6
№ 15	16	7
№ 16	16	7
№ 17	16	7
№ 18	16	9
№ 19	15	8
№ 20	15	6
№ 21	14	7
№ 22	14	7
№ 23	14	9
№ 24	13	9
№ 25	12	7
№ 26	11	10
№ 26	8	6
№ 26	8	5
№ 29	8	6
№ 30	6	5
Коэффициент ранговой корреляции	$r = 0,551$	

Таким образом, гипотеза исследования о том, что часто употребляемые слова из разных языков запоминаются с разной эффективностью, получила экспериментальное подтверждение: лексические единицы языка, которым пользуются чаще и более длительное

время, запоминаются лучше. Налицо влияние целого на входящие в него элементы. Следовательно, уровень владения языком закономерно проявился в очень простом опыте по запоминанию предъявляемых на этом языке слов.

Объяснение выявленных различий в запоминании слов из разных языков предполагает учет не только теоретических сведений из области психологии, но и материалов, почерпнутых из области нейронаук, которые в последнее время интенсивно развиваются. Прежде всего отметим факт проявления такого свойства восприятия, как целостность, которая рассматривается как внутренняя органическая взаимосвязь частей и целого в сформировавшейся языковой модели. Эта взаимосвязь находит, например, проявление в двух стратегиях восприятия, именуемых теориями «снизу вверх» и «сверху вниз». Дело в том, что значение слова строится с учетом многочисленных связей как по вертикали (сверху вниз и снизу вверх), так и по горизонтали. Еще в середине прошлого столетия Н. А. Бернштейн сформулировал идею об уровне строения движений: самый древний заведует тонусом мышц, уровень выше управляет взаимным положением и движением частей тела, еще более высокий уровень обеспечивает внутреннюю координацию сложных двигательных актов и т. д. Уровень, на котором строится конкретное движение, является ведущим, но нижележащие уровни тоже принимают участие в его реализации, хотя их активность обычно не осознается [4]. Этот механизм является составной частью значения не только глаголов, обозначающих действие или состояние субъекта (объекта), но и существительных, так или иначе связанных с действием.

Например, произнесения существительного «теннис» вполне достаточно, чтобы активизировать моторные области мозга, так как действие является составной частью значения этого слова [5]. Аналогичное суждение может быть высказано и в отношении множества других аспектов ментального лексикона. Наглядным подтверждением ключевого свойства памяти – ее ассоциативной природы – является феномен «вертится на кончике языка». Хотя нужное слово еще пока не найдено, обнаруживаются признаки, отражающие степень приближения того или иного варианта к искомому. Можно думать, что более основательное объяснение феномена связи целого (языка) и его составляющих (лексических единиц) потребует обращения к законам, открываемым в области физики применительно к деятельности мозга.

### Список использованных источников

1. *Ерчак, Н. Т.* Воспроизведение и узнавание вербального материала на двух иностранных языках / Н. Т. Ерчак, Н. А. Рыбкина // *Вестн. МГЛУ. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков.* – 2013. – № 1(23). – С. 38–45.
2. *Ерчак, Н. Т.* Роль мнемоники в запоминании обучающимися вербального материала / Н. Т. Ерчак, Л. С. Павлова // *Адукацыя і выхаванне.* – 2019. – № 11(335). – С. 59–66.
3. *Ерчак, Н. Т.* Воспроизведение речевого материала на разных этапах усвоения иностранного языка / Н. Т. Ерчак // *Адукацыя і выхаванне.* – 2014. – № 8. – С. 64–68.
4. *Бернштейн, Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 396 с.
5. *Деан, С.* Сознание и мозг. Как мозг кодирует мысли / С. Деан. – М.: Карьера Пресс, 2018. – 942 с.

### Аннотация

В статье проверяется гипотеза о том, насколько достигнутый уровень владения несколькими языками может проявиться в результативности запоминания заданного одинакового количества слов на этих языках. У данной проблемы прослеживается и второй аспект – результативность запоминания можно рассматривать в качестве индикатора уровня владения каждым из рассматриваемых языков. Проверка гипотезы осуществлена в эксперименте, в котором приняли участие студенты и школьники. Полученные результаты свидетельствуют в пользу высказанной гипотезы.

### Abstract

It is hypothesized that the attained level of a language competence may influence the effectiveness of memorizing a proposed amount of most common words, derived from the language. There's another aspect of the problem: the results of memorization might be regarded as an indicator of the language competence. The hypothesis was tested in an experiment in which students and senior pupils took part. The hypothesis turned out to be well-grounded.

# Государственный контроль в сфере архивного дела и делопроизводства в БССР в 1920–1930-е гг.: историография проблемы

**И. Н. Панасовец,**  
аспирант,  
Белорусский государственный университет

*Оценка результатов деятельности и функций органов государственного контроля в обозначенный период представлена целым рядом исследований белорусских и российских авторов. Цель настоящего исследования – выявление основных направлений в изучении становления государственного контроля в сфере делопроизводства в 1920–1930-е гг. в БССР. В качестве объекта исследования определяется историография государственного контроля в сфере архивного дела и делопроизводства, предмета – исследования о становлении государственного контроля в сфере архивного дела и делопроизводства в БССР в 1920–1930-е гг.*

В исследовании применены общенаучные методы (анализ, синтез, аналогия, сравнение, классификация, обобщение) и специально-исторические. В рамках историко-генетического метода рассматривается развитие государственного контроля БССР в ретроспективе. Использование сравнительно-исторического метода позволило выделить периоды в процессе складывания историографии по обозначенной проблеме. Историко-системный метод позволил выделить причинно-следственные связи и факторы, оказывающие влияние на исследование государственного контроля. Историко-типологический метод применен в целях выработки целостной структуры статьи и классификации рассматриваемых сущностей. Благодаря историко-хронологическому методу установлено влияние партийных органов на становление института государственного контроля в БССР и его деятельность в совершенствовании государственного аппарата и делопроизводства. Комплексное применение общенаучных и специальных исторических методов позволило достичь обозначенной цели.

Становление государственного контроля в сфере архивного дела и делопроизводства в БССР в 1920–1930-е гг. первоначально в работах исследователей связывается с изучением деятельности НК РКК БССР (Народный комиссариат Рабоче-крестьянской инспекции БССР). НК РКК был создан в соответствии с постановлением ВЦИК (Всероссийский центральный исполнительный комитет) 7 февраля 1920 г. Его основной задачей было не столько выявление нарушений законодательства, сколько выработка рекомендаций по исправлению и совершенствованию государственного аппарата в сфере организации работы с документами.

Первые научные исследования по проблеме представлены в основном в работах архивных практиков, которые отмечали положительное влияние государственного контроля на положение архивов в 1920–1930-х гг. Ценным историографическим источником этого подхода являются материалы научных конференций по вопросам архивного строительства и решения практических задач [1]. Однако большинство работ освещает послевоенный период деятельности контрольных органов в области архивного дела и делопроизводства. В конференции 1968 г., посвященной 50-летней истории развития архивной отрасли СССР, принимали участие порядка 200 человек. Среди опубликованных материалов выделяются работы Е. И. Савосиной, П. Ф. Глушакова, В. К. Машенцева, Н. И. Бураковской, затрагивающие проблематику государственного контроля. А. И. Азаров, выступая на пленарном заседании, перечислил ключевые события в становлении архивного дела БССР [1].

Деятельность НК РКИ в работах российских и белорусских исследователей впервые начитает рассматриваться в 1960–1970-е гг. В. К. Машенцев в статье «Документы по истории восточных районов БССР» отмечает большое количество документов в фондах Смоленского областного архива, связанных с деятельностью органов государственного контроля Западной области в 1918 г. Ссылаясь на приводимые автором архивные данные, можно утверждать об автономности госконтроля, независимости в осуществлении надзора над расходованием и хранением народных средств и строгого контроля за неукоснительным выполнением всех законов и распоряжений [1].

В работе российского историка А. М. Тарасова представлена периодизация развития государственного контроля в советский период [2]. Автор выделяет восемь этапов развития контроля: (1) с января 1918 по апрель 1919 г.; (2) с апреля 1919 до начала 1923 г.; (3) с 1923 по 1934 г.; (4) с 1934 по 1940 г.; (5) с 1940 по 1957 г.; (6) с 1957 по 1962 г.; (7) 1963–1965 гг.; (8) 1965–1990 гг. [2].

К рассматриваемому периоду 1920–1930-х гг. относятся первые четыре этапа. Процесс становления государственного контроля БССР в сфере делопроизводства в 1920–1930-е гг. происходил с учетом опыта его регулирования в РСФСР и СССР, что не вызывает противоречий в периодизации. Характеристика каждого этапа снабжена оценкой ключевых событий.

С пересмотром роли контрольно-надзорной функции в новых политико-правовых реалиях 1990-х гг. в исследованиях первого десятилетия XXI в. акцент смещается на отражение внутренних властно-организационных отношений в органах государственного контроля 1920–1930-х гг.

Организация контрольной деятельности в системе государственного управления является предметом изучения белорусского исследователя В. И. Яковчука [3]. В своей статье автор представляет развитие системы государственного контроля начиная с Полоцкого княжества и заканчивая настоящим временем. В заключении подчеркивается приоритетность контрольной функции государства среди прочих. В статье представлена структура НК РКИ, дана характеристика основных направлений деятельности, отмечены ключевые даты и функции органа в БССР. Согласно Положению о рабоче-крестьянской инспекции от 17 декабря 1921 г., среди них закреплялся контроль за советскими учреждениями, исполнением декретов, борьба с волокитой и бюрократизмом [3].

В рамках освещения особенностей формирования партийно-государственных органов контроля БССР И. А. Анфертьев проследил процесс слияния двух формально независимых структур, опираясь на архив-

ные источники. Выдержки из архивных документов свидетельствуют о слабости Центральной контрольной комиссии ВКП(б) в 1920 г. [4, с. 51]. Возложенные на нее задачи касались преимущественно внутрипартийных дел, работы с выявлением проступков отдельных членов партии, что не подразумевало создания структурных подразделений [4, с. 51]. Однако с 1924 г. деятельность комиссии регламентируется отдельной инструкцией, наблюдается численный рост членов комиссии [4, с. 52], а в Положении от 1926 г. четко определены задачи борьбы с «бюрократическими извращениями» госаппарата и хозорганов, изучение отрицательных явлений в организационной практике, контроль за своевременным исполнением решений и постановлений и др. [4 с. 54]. На фоне приращения функций, схожих с функциями НК РКИ, возникла необходимость в общем руководстве, переданном организационно-инструкторскому отделу [4, с. 56].

А. М. Тарасов приходит к выводу о всеобъемлющем росте влияния партийной элиты на ключевые инструменты управления страной: контроль исполнений решений, организация борьбы с нарушениями и должностными преступлениями, механизм формирования и сохранения «идеологически чистой» социальной памяти, регламентация делопроизводства и архивного дела. В. И. Яковчук приходит к заключению, что институт государственного контроля формировался на территории Республики Беларусь на протяжении всей отечественной истории и отражал государственно-управленческие взгляды своего времени. Одним из знаковых этапов в становлении государственного контроля в БССР исследователь выделяет период 1920–1930-х гг. Как отмечает в выводе И. А. Анфертьев, власть была всерьез обеспокоена вопросами эффективного управления. Роль, возлагаемая на структуры НК РКИ, была ключевой в становлении государственного контроля в сфере делопроизводства и архивного дела, а постепенное слияние с «партийной вертикалью» свидетельствовало о значимости работы данного органа.

Другой подход в исследовании проблемы государственного контроля в сфере архивного дела и делопроизводства обозначен в работах белорусского исследователя Е. В. Смоляковой. Автор связывает совершенствование сферы работы с документами с законодательной деятельностью органов государственного контроля в области делопроизводства и совершенствования документационного обеспечения управления.

На основании архивных источников в статье Е. В. Смоляковой проведен комплексный анализ формирования законодательной базы документационного обеспечения управления в БССР в 1920–1930-е гг. и отражены основные нормативно-правовые документы республиканского и общесоюзного уровней [5].

Рассматривая процесс совершенствования делопроизводства в высших органах власти БССР в 1920-е гг., автор обращает внимание на разработку циркуляров для реализации контрольно-надзорной функции за исполнением поручений власти [6]. Также Е. В. Смолякова отмечает, что на органы НК РКИ в 1924 г. была возложена задача по пересмотру штатов и сокращению переписки [6, с. 319]. Согласно положению «О едином государственном архивном фонде БССР», ставилось требование привести архивную часть в порядок с возможностью проведения разъяснительных работ при необходимости. Центральным учреждениям по циркуляру от 1926 г. вменялось ведение документа определенной табличной формы для совершенствования методов учета и контроля и выявления нарушений. Как отмечает автор, благодаря такой деятельности сложились условия, содействующие проведению исследований в области делопроизводства, общей рационализации и научной организации труда в рамках деятельности Института техники управления и Государственного бюро организационного строительства [6, с. 321].

Особенностями следующего подхода в изучении государственного контроля стала характеристика делопроизводственного аппарата, регламентации работы с документами в отдельных органах советских республик, а также характеристика работы с жалобами и заявлениями граждан. Исследования 2010–2014-х гг. обращаются к предмету, ранее не представляющему интерес для исторической науки в связи с проблемой упорядочения информации в архивах и ее обработкой.

В статье А. В. Крыжан приведены многочисленные факты злоупотреблений и «волокиты» на различных уровнях судопроизводства: затягивание делопроизводства, дублирование процессов и бумаг по одному делу разными ведомствами, неправильный способ ведения дел, небрежность в оформлении реквизитов дел и почтовой корреспонденции, хаотичное состояние архивных бумаг и записей, утеря материалов, отсутствие или сокрытие любого рода отчетности, использование служебного положения, несвоевременная выплата зарплаты и др. [7]. Наблюдается повышенный интерес к работе ведомств со стороны НК РКИ, касающийся должностных преступлений чиновников и руководящих работников. Однако учрежденная в 1920-х гг. комиссия в составе РКИ, ОГПУ (Объединенное государственное политическое управление) и органов юстиции на практике не действовала: постановления о констатации нарушений направлялись в следственные органы, где дела могли рассматриваться до полугода. За редким исключением выносились условные наказания [7].

Отдельно следует выделить такое направление в исследовании становления госконтроля в сфере делопроизводства и архивного дела, как постановка работы с обращениями граждан и должностных лиц. В статье российского исследователя В. В. Шабанова работа с жалобами граждан рассматривается как форма контроля над госаппаратом [8]. Выдержки из архивных источников, приведенные автором, подтверждают тот факт, что работа с жалобами призвана искоренить злоупотребление должностных лиц на местах, содействовать борьбе с установленными фактами бюрократии и совершенствованию госаппарата в целом. Становление практики работы с обращениями фиксируется в Постановлении VI Всероссийского Чрезвычайного съезда Советов «О точном соблюдении законов», принятом 8 ноября 1918 г. [8]. В. В. Шабановым описана работа с жалобами и заявлениями в СНК РСФСР, ВЧК (Всероссийская чрезвычайная комиссия), НКГК (позже НК РКИ), ЦБЖ (Центральное бюро жалоб), НКВД (Народный комиссариат внутренних дел), дана краткая характеристика количественного и качественного содержания обращений.

Более детальный подход к деятельности органов госконтроля по рассмотрению заявлений граждан осуществлен в статье Е. В. Булюлиной [9]. Актуальность темы исследователь аргументирует отсутствием в обширной российской историографии материалов, посвященных работе первичных структур с заявлениями. В статье на основании архивных данных раскрывается структура этих органов на местах, нормативная правовая база и формы деятельности, организация приема жалоб, делопроизводственные процессы, дается общая классификация поступающим заявлениям, примерная повестка совещаний по рассмотрению жалоб [9]. Засвидетельствован положительный опыт и одобрительные оценки со стороны населения, однако постепенно отмечается тенденция к сворачиванию деятельности ЦБЖ и подмены его уставных принципов партийным интересом [9]. НК РКИ, как и ЦБЖ, ликвидируется решением XVII съезда ВКП(б) в 1934 г.

Порядок делопроизводства по жалобам НК РКИ БССР раскрывается в статье белорусского исследователя Н. У. Юркевича [10]. Основным нормативным документом, который определял порядок работы с жалобами в БССР, была Инструкция Бюро жалоб РКИ БССР от 4 октября 1922 г. В практику работы с обращениями граждан в БССР были введены понятия формы обращения, реквизитов, картотеки, дела, журнала регистрации; дано обоснование выбора научно-справочного аппарата, способов сортировки и поиска, контроля получения ответов по запросу, составления отчетности и особенностей учета заявлений и их авторов.

Обобщая все факты, А. В. Крыжан резюмирует, что безответственность и некомпетентность сотрудников новой формации сводила на нет попытки совершенствования как отдельных вопросов в области документации, так и работы органов юстиции в целом. Однако были намечены главные линии последующей деятельности по осуществлению контрольно-надзорной функции государства, совершенствованию работы с документами и научной организацией труда в ведомствах.

В. В. Шабанов приходит к заключению, что реализуемая политика в отношении работы с жалобами в период 1918–1927 гг. качественно способствовала развитию государственного контроля, совершенствованию госаппарата, постановке делопроизводства и архивного дела. Связь государственного контроля и организации работы с обращениями становится предметом отдельных исследований в работах отечественных авторов.

Н. У. Юркевич отмечает, что постановка делопроизводства в работе ЦБЖ на территории БССР соответствовала общесоюзным принципам и стандартам государственного контроля в сфере делопроизводства. В свою очередь это заложило основы формирования методов и форм проведения контрольных мероприятий в области работы с документами и обращениями граждан, развития научной организации труда в целом.

Е. В. Булюлина резюмирует, что в деятельности органов государственного контроля наблюдается смещение акцента с проверок удовлетворения жалоб обратившихся на контроль выполнения партийных решений и их качественную постановку по части делопроизводства, что негативно сказывалось на движении по рационализации и научной организации труда, а также укрепление административно-командной системы и сворачивание исследовательских инициатив в области делопроизводства и архивного дела.

Отдельного рассмотрения в проблематике государственного контроля заслужила научная организация труда в 1920–1930-х гг. Данному подходу уделялось пристальное внимание со стороны архивного сообщества, отраженное в протоколах заседаний руководящих органов архивной отрасли БССР 1920–1930-х гг., а также в период становления общей системы делопроизводства в 1970–1980-е гг. На сегодняшний день актуальность подхода обусловлена обращением к таким проблемам управления, как менеджмент качества, совершенствование бизнес-процессов, архивный менеджмент, информационное обеспечение управления.

В статье Л. Н. Варламовой представлена история образования и преобразований органов по совершенствованию организации труда и техники [11]. Как от-

мечает автор, бюро нормирования труда при отделе ЦК от 1920 г. положило начало внедрению научных методов в изучении производительности труда. На волне развития стандартизации в 1925 г. возникает потребность в аккумулировании накопленной информации и координации ее использования в русле командно-административной системы, что послужило причиной создания в 1926 г. Института техники управления и изменения вектора исследований [11]. Наблюдаемые в дальнейшем процессы сворачивания научных разработок обусловлены, по мнению А. Н. Соковой, переходом с качественного подхода к стандартизации к количественному, ограничивающемуся унификацией документов, упрощением деятельности госаппарата и экономической рациональностью, что стало преобладающей идеей в развитии нормативного правового регулирования и осуществлении государственного контроля в делопроизводстве и архивном деле [11].

Данный тезис подтверждает работа О. Н. Букревой, выполненная на основании анализа протоколов заседаний руководящих органов архивного строительства за 1918–1928 гг. [12]. Исследователем обозначены ключевые моменты, касающиеся характеристики архивного сборника, его содержательной части, отраженной в повестках, итогах конференций и заседаний, разрабатываемого нормативно-методического обеспечения и преобразования государственных органов в сфере архивов и делопроизводства. Внимание автора обращается на процессы обсуждения организации архивных курсов, подготовки кадров, хранения секретных дел под руководством ОГПУ, переработки правил постановки архивной части. Впервые прозвучал тезис о ведении делопроизводства с учетом условий организации их дальнейшего архивного хранения [12].

С 1930 г. отмечается превалирование вопросов, касающихся хранения информации и архивной обработки, над делопроизводственной частью. Архивные органы, ставшие преемниками органов государственного контроля в сфере делопроизводства, изменили вектор рационализации, рассматривая документирование информации как способ обеспечения комплектования архивов сформированными документальными комплексами.

Таким образом, в статье выделены основные подходы исследователей в изучении проблемы становления государственного контроля в сфере делопроизводства и архивного дела в БССР в 1920–1930-е гг. Можно сделать вывод о последовательном процессе формирования исследовательской базы вопроса. От поставленных задач в выработке периодизации, выделении ключевых этапов и особенностей образования наблюдается смещение вектора в сторону внешней и внутренней регламентации деятельности органов

государственного контроля в области делопроизводства. В дальнейшем оформляются исследования в разрезе отдельных направлений работы с документами. В свою очередь это перетекает в архивную плоскость, что находит отражение в характере и методах работы по рационализации и научной организации труда. В рамках обозначенных направлений формируется проблематика вопроса, в детальном исследовании которого заинтересовано как историко-научное сообщество, так и государственный сектор управления. Однако комплексных работ в этой области у белорусских и российских авторов пока нет. В научно-историографическом поле отмечается дисбаланс относительно проработки вопросов, связанных с нормативно-правовой базой, архивной точкой зрения на государственный контроль, раскрытием событийной истории становления органов контроля БССР в 1920–1930-е гг. и развитием унификации и стандартизации, что позволяет ставить новые исследовательские задачи в проблематике становления государственного контроля в сфере делопроизводства и архивного дела.

#### Список использованных источников

1. Вопросы архивоведения и источниковедения в БССР [Электронный ресурс] // Материалы научной конференции архивистов и историков, посвященной 50-летию архивного строительства в СССР. – 1971. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/3355447/>. – Дата доступа: 10.02.2022.
2. Тарасов, А. М. Государственный контроль в советский период: его сущность и этапы развития [Электронный ресурс] / А. М. Тарасов // Записки Горного института. – 2003. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennyy-kontrol-v-sovetskiy-period-ego-suschnost-i-etapy-razvitiya>. – Дата доступа: 05.02.2022.
3. Яковчук, В. И. Организация контрольной деятельности в системе государственного управления Беларуси: история и современность [Электронный ресурс] / В. И. Яковчук // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 2017. – Вып. 17, ч. 2 – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/184437>. – Дата доступа: 05.02.2022.
4. Анфертьев, И. А. ЦКК РКП(б) ВКП(б): причины создания и объединения с наркоматом РКИ. 1920–1925 гг. (по документам РГАСПИ) / И. А. Анфертьев // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны: навук. зб. / рэд. кал.: С. М. Ходзін (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БДУ, 2012. – Вып. 7. – С. 49–67.
5. Смолякова, Е. В. Законодательное оформление документационного обеспечения управления в БССР в 1920–1930 гг. / Е. В. Смолякова // Архивы и делопроизводство. – 2004. – № 3. – С. 84–88.
6. Смолякова, Е. В. Совершенствование делопроизводства в деятельности высших органов власти БССР в 1920-е гг. / Е. В. Смолякова // Працы гістарычнага факультэта БДУ: навук. зб. / рэд. кал.: У. К. Коршук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БДУ, 2010. – Вып. 5. – С. 315–323.
7. Крыжан, А. В. Бюрократизм и злоупотребления в местных советских учреждениях юстиции (конец 1920-х – начало 1930-х гг.) [Электронный ресурс] / А. В. Крыжан // Новый исторический вестник. – 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/byurokratizm-i-zloupotrebleniya-v-mestnyh-sovetskih-uchrezhdeniyah-yustitsii-konets-1920-h-nachalo-1930-h-gg>. – Дата доступа: 05.02.2022.
8. Шабанов, В. В. Рассмотрение жалоб граждан как форма контроля над советским государственным аппаратом (1917–1927) [Электронный ресурс] / В. В. Шабанов // Вестн. Моск. ун-та МВД. – 2013. – № 9. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rassmotrenie-zhalob-grazhdan-kak-forma-kontrolya-nad-sovetskim-gosudarstvennym-apparatom-1917-1927>. – Дата доступа: 05.02.2022.
9. Булюлина, Е. В. «Жалобщики» и «удрученные»: о работе с заявлениями граждан в Рабочей Крестьянской Инспекции в 1919–1920 гг. [Электронный ресурс] / Е. В. Булюлина // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: История России. – 2010. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhalobshchiki-i-udruchennyye-o-rabote-s-zayavleniyami-grazhdan-v-raboche-krestyanskoj-inspektsii-v-1919-1920-e-gg>. – Дата доступа: 05.02.2022.
10. Юркевич, Н. У. Парадак вядзення справядства па скаргах у Бюро скаргаў НК РСІ БССР [Электронны рэсурс] / Н. У. Юркевіч // Сборник работ 65-й научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: в 3 ч. – 2008. – Ч. 1. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/98370>. – Дата доступа: 05.02.2022.
11. Варламова, Л. Н. Стандартизации делопроизводства в России: история и современность [Электронный ресурс] / Л. Н. Варламова // Документ. Архив. История. Современность: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – 2018. – Режим доступа: [https://idun.urfu.ru/fileadmin/user\\_upload/site\\_15413/home\\_conferences/2018\\_DAIS/Sbornik\\_DAIS\\_2018.pdf](https://idun.urfu.ru/fileadmin/user_upload/site_15413/home_conferences/2018_DAIS/Sbornik_DAIS_2018.pdf). – Дата доступа: 02.02.2022.
12. Букреева, О. Н. Вопросы делопроизводства в протоколах и журналах заседаний руководящих органов управления архивной отраслью за 1918–1928 гг. [Электронный ресурс] / О. Н. Букреева // Науч. вест. Крыма. – 2019. – № 3(21). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-deloproizvodstva-v-protokolah-i-zhurnalakh-zasedaniy-rukovodyaschih-organov-upravleniya-arhivnoy-otraslyu-za-1918-1928-gg>. – Дата доступа: 10.02.2022.

#### Анотацыя

В статье рассматриваются ключевые работы белорусских и российских исследователей по проблеме становления государственного контроля в сфере архивного дела и делопроизводства в БССР в 1920–1930-е гг. В результате изучения историографии выявлены основные аспекты в исследовании государственного контроля в сфере архивного дела и делопроизводства.

#### Abstract

The article discusses the key works of Belarusian and Russian researchers on the problem of the formation of state control in the field of archives and office work in the BSSR in the 1920–1930s. As a result of the study of historiography, the main aspects in the study of state control in the field of archiving and office work were identified.

# Дзейнасць Капыльскага аддзела Нясвіжскага польскага таварыства «Асвят» ў 1907–1910 гг.

Д. У. Лішай,  
аспірант,  
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

*Пачатак XX ст. у Расійскай імперыі адзначаны ўздымам барацьбы нацыянальных супольнасцей за ўплыў у грамадска-палітычным, сацыяльна-эканамічным, культурна-асветніцкім жыцці. Гэтаму садзейнічала пэўная лібералізацыя ўрадавай палітыкі ў дачыненні да грамадскіх ініцыятыў. Новыя рэаліі паўплывалі на рост колькасці аб'яднанняў насельніцтва на тэрыторыі беларускіх губерняў, дзе адным з самых актуальных працягвала заставацца «польскае пытанне».*

4 сакавіка 1906 г. у Расійскай імперыі быў выданы ўказ «Аб часовых правілах аб таварыствах і саюзах» [1, с. 201–207], які паскорыў легалізацыю дзейнасці грамадскіх арганізацый нацыянальных супольнасцей. У беларускіх губернях актывізаваліся прадстаўнікі польскага руху, якія, у адрозненне ад перыяду паўстання 1863–1864 гг., калі адбывалася адкрытая канфрантацыя з расійскімі ўладамі, выкарысталі новыя нормы дзеючага заканадаўства для рэалізацыі сваіх планаў. Разам з тым мясцовыя адміністрацыі працягвалі строга кантраляваць функцыянаванне польскіх арганізацый, што яскрава адлюстроўвае прыклад існавання Нясвіжскага польскага таварыства «Асвят» ў 1907–1910 гг., якое мела прадстаўніцтва ў шэрагу буйных гарадоў на тэрыторыі былой Рэчы Паспалітай і імкнулася актыўна ўдзельнічаць у культурна-асветніцкім жыцці рэгіёна. Але ў даследаваннях А. Смальянчука

[2, с. 163, 188; 3, с. 203], А. Сяркова [4, с. 120], В. Быля [5, с. 47–48], В. Матусевіч [6, с. 133, 135], П. Даброўскага [7, с. 133], Д. Тарасюка [8, с. 37–40], прысвечаных польскаму руху на тэрыторыі Беларусі ў другой палове XIX – пачатку XX ст., функцыянаванне Нясвіжскага польскага таварыства «Асвят» было апісана даволі сцісла, а існаванне яго асобных аддзелаў узгадвалася эпізадычна. З гэтага вынікае, што праблема дзейнасці Капыльскага аддзела арганізацыі засталася па-за ўвагай гістарыяграфіі, што дазваляе гаварыць пра яе актуальнасць.

Відавочна, што для раскрыцця пазначанай тэмы неабходна звярнуцца да архіўных крыніц. Так, у фондзе 22 «Мінская губернская па земскіх і гарадскіх справах прысутнасць» Нацыянальнага гістарычнага архіва Беларусі захоўваюцца асобныя дакументы, прысвечаныя гісторыі Капыльскага аддзела Нясвіжскага польскага таварыства «Асвят» ў 1907–1910 гг. [9]. Гэта заявы, рапарты, праекты статута, журналы пасяджэння Мінскай губернскай па справах аб таварыствах прысутнасці, пратаколы паліцэйскіх аглядаў, спісы членаў арганізацыі, фінансава-ўліковая дакументацыя. Яны дазваляюць даволі падрабязна адлюстраваць стварэнне і дзейнасць аднаго з самых актыўных філіялаў арганізацыі. Таксама варта адзначыць цыркуляр кіраўніка Мінскай губерні з фонду 295 «Канцэлярыя мінскага грамадзянскага губернатара», у якім даецца агульная характарыстыка дзейнасці польскіх аб'яднанняў на тэрыторыі рэгіёна ў 1907 г. [10].

Нясвіжскае польскае таварыства «Асвят» пачало актыўную дзейнасць у снежні 1906 г. – студзені 1907 г. У той час арганізацыя знаходзілася на этапе фарміравання сваёй структуры, выпрацоўкі асноўных накірункаў функцыянавання ў культурна-асветніцкай сферы. Праектам статута таварыства прадугледжвалася дакладная мэта: «...поднять уровень умственного и нравственного развития всех слоев польского общества, главным же образом распространением среди него просвещения на родном языке, не упуская из виду полного усвоения ими государственного языка» [9, арк. 8]. Тэрытарыяльная прысутнасць – г. Нясвіж, а таксама Слуцкі, Навагрудскі, Мінскі паветы Мінскай губерні. Планавалася стварэнне школ, курсаў, бібліятэк, чытальняў, ажыццяўленне стыпендыяльнай падтрымкі бедных навучэнцаў, правядзенне дабрачынных акцый, творчых імпрэз [9, арк. 8].

25 красавіка 1907 г. у г. Нясвіжы адбыўся агульны сход членаў «Асвят», на якім было ўзнята пытанне аб заснаванні асобнага аддзела таварыства. Члены арганізацыі В. Даманская, Н. Загорская, А. Даманская, М. Даманская, К. Аколаў, Ф. Яблонскі, С. Рассудоўскі, Ц. Загорскі, В. Трускаляская, С. Вышамірская заявілі пра неабходнасць стварэння філіяла арганізацыі для актывістаў, якія пражывалі ў м. Капылі і яго ваколіцах. Такая магчымасць прадугледжвалася паводле § 42 статута Нясвіжскага польскага таварыства «Асвят».

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.03.2022.

Патрэба ўзнікла ў сувязі са значнай аддаленасцю населеных пунктаў, у якіх пражывалі капільскія актывісты, ад г. Нясвіжа – арганізацыйнага цэнтра. Гэта не дазваляла членам таварыства рэалізаваць свае правы і выконваць абавязкі ў поўнай меры [9, арк. 67].

У рапарце памочніка слуцкага павятовага спраўніка М. Г. Жыгуліна ад 8 чэрвеня 1907 г. за № 1925 у Мінскую губернскую па справах аб таварыствах прысутнасць даносілася, што ў выніку склаўшыхся ўмоў, засноўваючыся на § 43 статута Нясвіжскага польскага таварыства «Асвятя», 19 мая 1907 г. у м. Капыль быў заснаваны Капыльскі аддзел арганізацыі. У першы склад яго праўлення ўвайшлі Я. Трускаляская, Ф. Яблонскі, К. Аколаў, К. Загорскі, В. Даманская, Ю. Загорская. Членамі Назіральнага савета сталі А. Даманская, М. Даманская, К. Прушынскі. Аднак шэраг кіруючых пасадаў, у тым ліку старшыні Капыльскага аддзела «Асвятя», заставаліся вакантнымі [9, арк. 26].

12 жніўня 1907 г. у м. Капылі адбыўся сход актывістаў Капыльскага аддзела «Асвятя», на якім былі праведзены выбары ў склад Праўлення і Назіральнага савета аддзела. Праўленне ўзначаліла Я. Трускаляская, віцэ-старшыней стаў Ф. Яблонскі, казначаем – Ц. Загорскі, сакратаром – В. Даманская. У Назіральны савет увайшлі К. Прушынскі, М. Даманская, Л. Даманская. На сходзе былі абмеркаваны пытанні членскіх узносаў, фарміравання кніжнага фонду і стварэння бібліятэкі. Важнай праблемай заставалася папаўненне бюджэту таварыства. Таму члены-землеўласнікі абавязваліся ўносіць па 10 руб. штогод, астатнія члены – па 5 руб. Была пастаўлена задача заснаваць бібліятэку Капыльскага аддзела. Што датычылася адкрыцця навучальнай установы, то прыйшлі да высновы аб мэтазгоднасці такога намеру толькі пасля афіцыйнага дазволу з боку расійскіх улад [9, арк. 68–68 адв., 74 адв.].

Але, як стала вядома з данясенняў расійскіх чыноўнікаў, Капыльскі аддзел «Асвятя» ўдзельнічаў у стварэнні тайных польскіх школ на тэрыторыі Пацейкаўскай, Целядовіцкай, Раманаўскай, Сіняўскай, Цімкавіцкай валасцей Слуцкага павета ў 1907–1908 гг. [9, арк. 75 адв.]. Яны функцыянавалі ў такіх населеных пунктах, як в. Думічы, в. Выня, засц. Язвіны, в. Чарнагубава, в. Навасёлкі Пацейкаўскай воласці, в. Навасёлкі Гавезненскай воласці, засц. Кажушкі. Выяўлення школы былі зачынены расійскімі ўладамі, а арганізатараў нелегальнага навучання прыцягнулі да судовай адказнасці. У прыватнасці, за ўдзел у адкрыцці польскай тайнай школы ў засц. Кажушкі была пакарана ў судовым парадку член таварыства В. Раманоўская. Асабліваю заклапочанасць у мясцовай адміністрацыі выклікаў той факт, што сярод навучэнцаў гэтых устаноў былі дзеці праваслаўнага веравызнання [9, арк. 76].

У цыркуляры мінскага губернатара Я. Эрдэлі на імя паліцэйскіх і павятовых спраўнікаў ад 28 кастрычніка 1907 г. за № 3161 накіравана польскіх таварыстваў «Агніска» і «Асвятя» адзначалася наступнае: «...ставят своей главнейшей целью деятельности объединение местного польского населения путем открытия целой сети школ польского типа и воспитания в них юношества в польском духе, причем для достижения своих стремлений в некоторых уездах губернии образованы отделы указанных обществ» [10, арк. 294].

На думку расійскіх улад, кожны член таварыства спрыяў ажыццяўленню плана па распаўсюджванні ў рэгіёне тайных польскіх школ. У якасці падстаў для такога меркавання называлася размеркаванне грашовых сродкаў. Асноўнай крыніцай інфармацыі пра фінансавы бок функцыянавання Капыльскага аддзела Нясвіжскага польскага таварыства «Асвятя» з’яўляецца прыходна-расходная кніга. З дакументацыі відаць, што на рахунак Капыльскага аддзела былі пералічаны сродкі ад К. Прушынскага, В. Раманоўскай, Ф. Яблонскага, К. Загорскага, З. Загорскага, Ю. Загорскай, В. Трускаляскай, С. Трускаляскага, Я. Трускаляскай, С. Рассудоўскага, В. Петрашкевіч, ксяндза Ф. Аскеркі. Агульная сума членскіх узносаў з 12 жніўня 1907 г. па 1 студзеня 1909 г. складала 335 руб. Зафіксавана, што 55 руб. было пералічана невядомым мецэнатам [9, арк. 75–75 адв.].

Атрыманыя членскія ўзносы за 1907 г. склалі 145 руб.: 11 членаў унеслі па 10 руб., 4 – па 5 руб., невядомым мецэнатам было перададзена 15 руб. [9, арк. 77–77 адв.]. 10 снежня 1907 г. на сходзе Капыльскага аддзела абмяркоўвалася справаздача казначэя аб расходах за год. Было вырашана накіраваць 145 руб. на шэраг патрэб: 20 руб. – у касу Нясвіжскага польскага таварыства «Асвятя», 25 руб. – на набыццё кніг з мэтай папаўнення бібліятэчнага фонду, 20 руб. – на падтрымку навучэнцаў гімназіі г. Слуцка, 80 руб. – на падрыхтоўку настаўніцы дзіцячага садка [9, арк. 69, 74 адв. – 75, 78 адв.].

У сакавіку – лістападзе 1908 г. прыход Капыльскага аддзела «Асвятя» склаў 190 руб.: 14 членаў унеслі па 10 руб., 2 – па 5 руб., невядомым мецэнатам было ахвяравана 40 руб. [9, арк. 78 адв.]. Атрыманая сума была накіравана на патрэбы арганізацыі ў 1908 г.: 30 руб. выдаткавана В. Даманскай на набыццё малітоўнікаў (да 100 асобнікаў), 55 руб. – ксяндзу І. Зноску на падрыхтоўку дзяцей да абраду споведзі, 30 руб. – на бібліятэчныя патрэбы, 20 руб. перададзена ў касу Нясвіжскага польскага таварыства «Асвятя». Грашовы астатак Капыльскага аддзела «Асвятя» на 1 студзеня 1909 г. склаў 55 руб. [9, арк. 70, 75, 79–79 адв.].

10 чэрвеня 1908 г. членамі Капыльскага аддзела была заслухана справаздача, з якой стала вядома аб расходаванні 55 руб. на падрыхтоўку дзяцей да абраду споведзі. У сувязі з пражываннем у в. Шэстакі

і зашч. Язвіны пераважнай большасці насельніцтва рымска-каталіцкага веравызнання было вырашана адкрыць для іх спецыяльныя вучылішчы. Прадугледжвалася штогадовае выдзяленне грашовых сум на іх утрыманне ў памеры 150 руб. Асабліва падкрэслівалася неабходнасць выкладання рэлігійных вучэнняў уласнымі кадрамі рымска-каталіцкага касцёла [9, арк. 71, 75].

25 лістапада 1908 г. члены Капыльскага аддзела абмяркоўвалі стварэнне школы сельскагаспадарчага профілю, у якой навучаліся б сталыя дзяўчаты: «...дзе они приучались бы к порядку, чистоте, благонравию и научились сельскому хозяйству, могли стать со временем умными руководительницами будущих поколений...» [9, арк. 72]. Аднак наступнае абмеркаванне выявіла, што адкрыццё навучальнай установы такога тыпу прывядзе арганізацыю да значных матэрыяльных затрат, што не толькі не дазволіла б заснаваць школу, але і перашкодзіла рэалізацыі іншых планаў у справе пашырэння тайных польскіх школ. Таму абмеркаванне гэтай праблемы было перанесена на іншыя сходы. Аднак ужо на сходзе 25 студзеня 1909 г. было канчаткова зафіксавана, што заснаванне школы сельскагаспадарчага профілю пакуль немагчыма. Таксама Капыльскі аддзел перавёў у касу Нясвіжскага польскага таварыства «Асвяты» 20 руб. Яшчэ 35 руб. былі выдаткаваны на навучанне малазабяспечаных дзяцей. Пасля абмеркавання было вырашана прыпыніць збор членскіх узносаў [9, арк. 72, 75 адв.].

Мінскі губернатар Я. Эрдэлі, падазраючы Нясвіжскае польскае таварыства «Асвяты» ў антыўрадавай дзейнасці, даручыў слуцкаму павятоваму спраўніку Э.-Г. Штрыкеру 20 мая 1909 г. тэрмінова правесці рэвізію справаводства ў Капыльскім і Клецкім аддзелах арганізацыі [9, арк. 32]. У рапарце прыстава 3-га стана Слуцкага павета С. І. Вабішчэвіча ад 20 мая 1909 г. на імя слуцкага павятовага спраўніка Э.-Г. Штрыкера даносілася, што ім была ажыццёўлена спроба агляду справаводства «Асвяты». Высветлілася, што справаводствам Капыльскага аддзела таварыства загадваў уласнік м. Квечыны К. Загорскі, які сумяшчаў яшчэ пасаду казначэя арганізацыі. Але першапачаткова праверыць дакументы не атрымалася, бо К. Загорскі ў той час знаходзіўся ў г. Нясвіжы, дзе выконваў абавязкі ганаровага міравога судзі Слуцкага павятовага суда [9, арк. 33–34 адв.]. 23 мая і 27 лістапада 1909 г. прыстаў 3-га стана Слуцкага павета С. І. Вабішчэвіч ажыццявіў рэвізію дакументацыі Капыльскага аддзела «Асвяты». Агляд паказаў, што пры вядзенні справаводства дапускаліся парушэнні. Нягледзячы на тое, што дакументы (кніга пратаколаў пасяджэнняў, прыходна-расходны сшытак) вяліся на рускай мове, сустракаліся запісы па-польску, напрыклад, назва арганізацыі – «Oświata». Многія ўліковыя дакументы не былі аформлены належным чынам, а некаторыя ўвогуле адсутнічалі [9, арк. 41, 74].

Варта падкрэсліць, што справаводства арганізацыі вялося такім чынам, каб было цяжка ўстанавіць агульную карціну дзейнасці таварыства. Ідэйным лідарам тайных польскіх школ лічыўся ўласнік м. Квечыны К. Загорскі. Прыстаў 3-га стана Слуцкага павета С. І. Вабішчэвіч, характарызуючы дзейнасць Капыльскага аддзела таварыства ў сваім пратаколе ад 27 лістапада 1909 г., адзначаў, што яно «...содействовало открытию тайных польских школ, субсидировало их деньгами, насаждало учителей и учительниц исключительно польского происхождения, воспитание в польском духе...» [9, арк. 76–76 адв.]. Вызначаючы галоўную мэту існавання арганізацыі, чыноўнік прыйшоў да высновы, што яе сутнасць заключаецца ў «...пропаганде полонизма и в укреплении польской национальности, и потому следует признать его вредным и подлежащему закрытию» [9, арк. 76–76 адв.].

Перакананы ў антыўрадавай дзейнасці Нясвіжскага польскага таварыства «Асвяты» і яго аддзелаў, мінскі губернатар Я. Эрдэлі звярнуўся ў Мінскую губернскую па справах аб таварыствах прысутнасць з прапановай аб закрыцці згаданай вышэй арганізацыі. 17 снежня 1909 г. у Мінскай губернскай па справах аб таварыствах прысутнасці абмеркавалі пытанне далейшага існавання таварыства. Былі выяўлены парушэнні, якія датычыліся Капыльскага аддзела таварыства. Па-першае, нягледзячы на легалізацыю сваёй дзейнасці і асветніцкія мэты, арганізацыя парушала дзеючае заканадаўства (арт. 3715 Зводу статутаў навуковых устаноў і навучальных устаноў ведамства Міністэрства народнай асветы), паводле якога прыватныя навучальныя ўстановы адкрываліся выключна са згоды афіцыйных улад. Па-другое, пры Капыльскім аддзеле функцыянавала бібліятэка, адкрыццё якой прадугледжвала наяўнасць абавязковага дазволу з боку губернскай адміністрацыі. Невыкананне гэтых патрабаванняў прывяло да парушэння арт. 175 Статута аб цензуры і друку. Па-трэцяе, Капыльскім аддзелам «Асвяты» былі ўведзены новыя памеры членскіх узносаў, што супярэчыла § 12 статута таварыства [9, арк. 91–95 адв.]. З гэтага вынікае, што расійскія ўлады мелі ўсе падставы для таго, каб пачаць працэс афіцыйнай ліквідацыі ўсёй арганізацыі.

У сувязі з гэтым важна звярнуцца да адказу члена Назіральнага савета Нясвіжскага польскага таварыства «Асвяты» В. Бароўскага на прад'яўлення расійскімі ўладамі абвінавачанні, выдвунутыя 17 снежня 1909 г. на пасяджэнні Мінскай губернскай па справах аб таварыствах прысутнасці. Ён не мог абвергнуць інфармацыю наконт прыналежнасці аддзелаў «Асвяты» да адкрыцця тайных польскіх школ. Што тычыцца бібліятэкі, то намеры ў арганізацыі, сапраўды, існавалі. Так, планавалася выпіска грашовых сум на гэтую патрэбу, аднак план не быў рэалізаваны, бо ўвесь кніжны фонд, па словах В. Бароўскага, быў размеркаваны паміж прадстаўнікамі арганізацыі.

Таксама член Назіральнага савета не змог пракамен-таваць сітуацыю з парушэннямі статута арганізацыі Капыльскім аддзелам таварыства, якая датычылася павелічэння членскіх узносаў. Разуменчы ўсю сур'ёзнасць сітуацыі, В. Бароўскі прасіў дазволу на самароспуск арганізацыі [9, арк. 94–94 адв.].

У выніку 17 снежня 1909 г. Мінская губернская па справах аб таварыствах прысутнасць пастанавіла закрыць Нясвіжскае польскае таварыства «Асвятя» з усімі яго структурнымі адзінкамі. У студзені 1910 г. адбыўся Ліквідацыйны сход таварыства, па выніках якога арганізацыя спыніла сваё існаванне. Падчас гэтага пасяджэння члены таварыства заслухалі справаздачу аб грашовых сумах у касах філіялаў. Было адзначана, што на рахунку Капыльскага аддзела сродкаў не было [9, арк. 94–96 адв., 99–100]. Пасля закрыцця Нясвіжскага польскага таварыства «Асвятя» мінскі губернатар Я. Эрдэлі ўсклаў на слускага павятовага спраўніка Э.-Г. Штрыкера абавязкі па наглядзе за тым, каб арганізацыя больш не аднаўляла сваёй дзейнасці [9, арк. 97–98 адв.].

Такім чынам, на фоне лібералізацыі ўрадавай палітыкі Расійскай імперыі ў дачыненні да грамадскіх ініцыятыў у беларускіх губернях актывізаваўся польскі рух. У Мінскай губерні дзейнічала Нясвіжскае польскае таварыства «Асвятя», у працы якога ў 1907–1910 гг. адну з галоўных роляў адыгрываў Капыльскі аддзел. Філіял садзейнічаў стварэнню сеткі тайных польскіх школ пры дапамозе асігнавання грашовых сродкаў, падрыхтоўкі настаўніцкіх кадраў, набыцця кніг. Выступаючы на асветніцкіх пазіцыях, арганізацыя выкарыстоўвала нелегальныя формы дзейнасці. Асаблівую заклапочанасць у расійскіх улад выклікала тое, што ў тайных польскіх школах, мэтай аўдыторыяй якіх былі дзеці рымска-каталіцкага веравызнання, навучаліся і праваслаўныя сяляне. Таксама таварыствам дапускаліся парушэнні дзеючага заканадаўства пры арганізацыі навучання, вядзенні справядства, стварэнні бібліятэкі. Прыведзеныя вышэй факты выклікалі негатыўную рэакцыю з боку мясцовай адміністрацыі, што выявілася ў забароне функцыянавання таварыства.

#### Анацыя

У артыкуле даецца агульная характарыстыка дзейнасці Капыльскага аддзела Нясвіжскага польскага таварыства «Асвятя» на тэрыторыі Мінскай губерні ў 1907–1910 гг. Адзначаецца актывізацыя прадстаўнікоў польскага руху ў сувязі з частковай лібералізацыяй урадавай палітыкі ў дачыненні да грамадскіх аб'яднанняў. Прыводзяцца факты выкарыстання таварыствам нелегальных формаў працы з мэтай стварэння сеткі тайных польскіх школ у рэгіёне. Робіцца выснова, што апошняя стала галоўнай прычынай закрыцця расійскімі ўладамі як Нясвіжскага польскага таварыства «Асвятя», так і яго Капыльскага аддзела.

#### Abstract

The article gives a general description of the activity of the Kapyl department of the Niasvizh Polish Society «Oświata» on the territory of Minsk province in 1907–1910. It notes the revitalization of the role of the members of the Polish movement with a partial liberalization of the government policy on public associations. The facts of illegal forms of activities used by the organization in order to create a network of secret Polish schools in the region are given. It is concluded that the latter was the main reason for the closure of the Niasvizh Polish Society «Oświata» and its Kapyl department by the Russian authorities.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. О временных правилах об Обществах и Союзах, 4 марта 1906 г., № 27479 // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е: в 33 т. – СПб., 1906. – Т. 26. – С. 201–207.
2. *Смалянчук, А. Ф.* Палякі Беларусі і Літвы ў рэвалюцыі 1905–1907 гг. / А. Ф. Смалянчук. – Гародня [Гродна]: Ратуша, 2000. – 202 с.
3. *Смалянчук, А. Ф.* Паміж краёвасцю і нацыянальнай ідэяй. Польскі рух на беларускіх і літоўскіх землях, 1864 – люты 1917 г. / А. Смалянчук. – 2-е выд., дапрац. – СПб.: Неўскі прасцяг, 2004. – 404 с.
4. *Сяркоў, А. В.* Палітыка мясцовай адміністрацыі ў дачыненні да польскіх культурна-асветніцкіх таварыстваў у Беларусі ў 1905–1914 гг. / А. В. Сяркоў // Працы гістарычнага факультэта БДУ: навук. зб. / Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2014. – Вып. 9. – С. 115–128.
5. *Быль, В. А.* «Mała Warszawka»: польскі нацыянальны рух у Нясвіжы / В. А. Быль // Acta Anniversaria: зб. навук. прац Нац. гіст.-культур. музея-запаведніка «Нясвіж» / М-ва культуры Рэсп. Беларусь, Нац. гіст.-культур. музей-запаведнік «Нясвіж». – Нясвіж, 2015. – Т. 1. – С. 45–52.
6. *Матусевич, О.* Польское общество «Освятя» в Минске / О. Матусевич // Знакамітыя мінчане: матэрыялы VI Белар.-пол. навук. канф., Мінск, 9 ліст. 2005 г. / Беларусь. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка; рэдкал.: А. Вялікі [і інш.]; навук. рэд. А. Вялікі і З. Вінніцкі. – Мінск: БДПУ, 2005. – С. 133–136.
7. *Dąbrowski, P.* Narodowa demokracja byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego: studium z zakresu myśli politycznej i działalności obozu narodowego na ziemiach litewskobiałoruskich w latach 1897–1918 / P. Dąbrowski. – Kraków: Księgarnia Akademicka, 2010. – 388 с.
8. *Tarasiuk, D.* Między nadzieją a niepokojem. Działalność społeczno-kulturalna i polityczna Polaków na wschodniej Białorusi w latach 1905–1918 / D. Tarasiuk. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007. – 211 s.
9. Нацыянальны гістарычны архіў Беларусі (НГАБ). – Ф. 22. Воп. 1. Спр. 942. Дело об учреждении и деятельности Несвижского польского общества «Освятя». 6.11.1906–29.1.1910.
10. НГАБ. – Ф. 295. Воп. 2. Спр. 69. Циркуляры Министерства внутренних дел и Департамента полиции о мерах борьбы с революционным движением и переписка Минского губернатора с уездными исправниками и полицмейстерами по данному вопросу. 1.1.1906–21.1.1909.

# Методологічныя аснованы дыягностыкі нравственна- эстетических чувств младших школьников в деятельности воскресных школ

**А. С. Тыновец,**  
аспірант,  
Белорусский государственный университет  
культуры и искусств

*Деятельность воскресных школ направлена на приобщение и освоение ее участниками духовно-нравственных ценностей, которые содержат в себе возможности для воспитания подрастающего поколения. Особенностью педагогической деятельности воскресной школы является наличие в ее составе воспитательного института – Церкви, которая призвана направлять и регулировать содержание воспитательной деятельности в воскресной школе, а через школу – в семье. Такая триединая среда (церковь, воскресная школа, семья) способствует единообразному пониманию смысла процесса воспитания и согласованному педагогическому воздействию на воспитуемых.*

Специфика воздействия заключается в использовании внешних и внутренних церковных средств на человека. К внешним средствам относится обстановка храма с многовековым укладом и традициями, ее культурными элементами, выраженными в церковном искусстве – живописи, пении, гимнографии. К внутренним – воспитательный процесс преобразования духовно-нравственных ценностей и развитие нравственно-эстетических чувств с помощью разнообразия методов, средств и форм деятельности.

Цель настоящего исследования – разработка методики воспитания нравственно-эстетических чувств младших школьников в условиях деятельности воскресных школ.

Для формирования этических и эстетических качеств детей в социальном институте церкви нами были поставлены следующие задачи: разработка содержания, видов деятельности, выявление структуры. При этом исследование опиралось на следующие подходы:

- аксиологический (с принципами: равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей), равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем, равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей, диалог вместо безразличия или отрицания друг друга);
- культурологический (конкретизируется в принципах культуросообразности, продуктивности, единства и гармонизации рационального и эмоционального факторов и др.);
- деятельностный (предполагает опору на принципы психологической комфортности, вариативности, творчества и др.).

К понятию «нравственно-эстетические чувства» было применено четыре подхода: нравственно-эстетические чувства понимаются как способность (уровни сформированности) каждой личности ребенка к чувствованию; как процесс (нравственно-эстетические чувства развиваются во времени); как оценочное и эмоциональное отношение; как высшее переживание.

Е. А. Савченко и Л. В. Макаренко выделяют два вида критериев для диагностики нравственно-эстетического развития личности школьника:

- критерии, связанные с проявлениями результатов воспитания во внешней форме – в суждениях, оценках, действиях;
- критерии, связанные с явлениями, скрытыми от глаз воспитателя, – мотивы, внутренняя позиция личности, которые не всегда совпадают с внешними проявлениями – словами, поступками, действиями.

В различных видах деятельности социального института используются специфические методы организации нравственно-эстетического воспитания, его стимулирования и управления: устные, например, рассказ, беседа, объяснение; визуальные – иллюстрация, демонстрация; практические – упражнения, участие в художественно-творческой деятельности; методы стимулирования художественно-эстетической деятельности в форме поддержки и одобрения, удовлетворения интеллектуальных, этических, эстетических, творческих и других потребностей воспитанников; методы контроля и коррекции этико-эстетической деятельности – наблюдение, анализ результатов деятельности, совет.

Для выделения критериев в качестве основополагающих характеристик в развитии нравственно-эстетических чувств детей в воскресных школах нами были выделены психолого-педагогические компоненты:

- мотивационный – обеспечивает интерес и внутреннее стремление к деятельности в воскресных школах;
- познавательный (когнитивный) – формирование знаний в деятельности воскресных школ;
- эмоциональный – обогащение эмоционально-чувственного опыта;
- деятельностный – практические творческие занятия воскресных школ.

**Мотивационный компонент** нравственно-эстетических чувств младших школьников основывался на выявлении предпочтений детей в различных видах деятельности воспитательного процесса воскресных школ. При этом воспитательная среда представляет собой определенную психолого-педагогическую реальность, в которой создаются организованные условия для формирования и развития личности. Нравственно-эстетические чувства основываются на развитии должной мотивации и управлении ею. В данном компоненте происходит побуждение и углубление у младших школьников интереса к различным областям знаний и видам деятельности, обогащение духовного мира личности детей. Нравственно-эстетическая мотивация представляет собой особую группу в мотивационной сфере личности, которая имеет собственную специфику формирования и функционирования (П. Фресс, А. Маслоу, В. Э. Чудновский, Н. А. Лайша, Л. Ю. Сироткин, А. А. Ухтомский и др.). Мотивационный компонент определяет особенность протекания процесса формирования нравственно-эстетических чувств и проявляется в последовательности этапов интериоризации внешней информации. Данный компонент характеризуется возрастными особенностями младшего школьного возраста. По мнению И. А. Малаховой, «в этом возрасте большое значение имеют широкие социальные мотивы – долга, ответственно-

сти, а также узколичностные мотивы – благополучия, престижа» [1, с. 101].

Дж. Кэнфилд и Ф. Сикконе утверждают, что «мотивация необходима, когда уровень энтузиазма воспитанников низок. Такие дети могут казаться незаинтересованными и апатичными. Мотивационная поддержка необходима для них, чтобы помочь им решиться посвятить себя достижению собственных целей. Мотивация необходима, чтобы «разочарование и уныние не угрожали состоянию равновесия воспитанников» [2, с. 96]. Цель мотивационного компонента – повысить уровень уверенности в себе и желание как можно активнее принимать участие в процессе воспитания нравственно-эстетических чувств. Преобразуя неприятные воспоминания в различные формы выражения (воображение, занятие искусством) или переключая внимание на другую область, в которой ребенок был удачлив (музыка, пение), возможно вернуть ему желание заниматься чем-либо.

Исходя из цели компонента диагностика критериев предусматривала решение следующих задач: умение оценивать поступки людей с позиции «хорошо – плохо», умение соотносить поведение окружающих с собственным поведением, умение контролировать личное эмоциональное проявление по отношению к себе и окружающим, умение проявлять соответствующие эмоциональные реакции в жизненно значимых ситуациях, умение правильно определять эмоциональное состояние как у себя, так и у окружающего социума, людей, животных. Нами были использованы следующие методы и приемы: проигрывание ситуаций, интерактивный метод (диалог и взаимодействие), сюжетно-ролевое инсценирование, игра-драматизация, игровой тренинг, сказкотерапия и др. Для диагностики мотивационно-потребностного компонента нравственных чувств нами были задействованы задания Н. И. Акопян [3, с. 25].

*Задание 1.* Прочитай сказку «Добрый и злой». После прочтения подумай и ответь на вопросы: куда и зачем шла девочка? Как помог ей добрый гном? Как злой гном старался навредить девочке? Удалось ли ему это? Как ты думаешь, почему победил добрый гном? На чьей стороне ты – добра или зла, почему? Какие поступки надо совершать чаще: хорошие или плохие? Почему? Какие плохие и хорошие поступки ты совершал(а)? Что ты чувствовал(а), когда совершал(а) плохие поступки? Что ты чувствуешь, когда совершаешь хорошие поступки? Почему? Разыграй сказку с другом по ролям.

Задачи данного задания: формирование способности анализировать добрые и злые поступки, развитие способностей выделять хорошие качества людей, развитие способностей к ролевому поведению.

*Задание 2.* «Хорошо – плохо». Рассмотрите ситуации на картинках: мама спрашивает у девочки: «Почему разбита ваза?» Варианты ответов: младший брат, кошка, я сама играла с мячом. Нами был проведен тренинг «Доброе дело», по окончании которого задавались вопросы: вспомни, какое доброе дело ты совершал(а) на занятиях, и нарисуй это. Потом расскажи друзьям о своих добрых делах. С каким настроением ты уходишь с занятия?

Задачи данного задания: развитие способностей анализировать варианты ситуативного поведения, развитие воображения, творческих способностей, умения работать совместно, способность передавать эмоции окружающих.

*Задание 3.* Подумай, кто для тебя самый дорогой и близкий человек, нарисуй его. Расскажи о своем рисунке друзьям. Рассмотрите ситуацию на картинке: какие герои поступают правильно, а какие – плохо? Как бы ты поступил(а) в такой ситуации? На выбор детям было предоставлено три рисунка: помощь другу, драка за игрушку, забрать игрушку у других детей.

Задачи данного задания: формирование способностей определять социально одобряемый стиль поведения в различных ситуациях, развитие способностей к ролевому поведению.

Для определения первоначального уровня развития у младших школьников мотивационного компонента эстетических чувств нами были разработаны задания и вопросы, с помощью которых можно узнать о художественных предпочтениях детей в деятельности воскресной школы. Задания включали варианты ответов на вопросы: какую церковную музыку вы любите? В каких праздничных мероприятиях вы любите участвовать? Вам нравится присутствовать на Литургии, хотелось бы вам петь на ней с другими ребятами? Вам нравится бывать в храме и смотреть на иконостас? Хотелось бы вам участвовать в детских праздничных постановках и представлениях? Ответы на вопросы и задания позволили выявить исходный уровень развития мотивационного компонента нравственно-эстетических чувств.

**Познавательный (когнитивный) компонент** нравственно-эстетических чувств младших школьников предполагает познавательную активность и потребность воспитанников в ходе знакомства с православной художественной культурой, указывает на интерес к предмету знакомства, желание узнать новое (по мнению исследователей И. Д. Демакова, С. А. Курносова и др.). Для выявления познавательного компонента нравственных чувств младших школьников нами были подобраны различные задания.

Для определения первоначального уровня развития у младших школьников когнитивного компонента эстетических чувств нами были разработаны задания и вопросы, с помощью которых мы узнали об эстетических знаниях детей в деятельности воскресной школы. Задания включали в себя заполнение таблицы отличий иконы от картины (укажите, какие характеристики относятся к картине, а какие – к иконе), ответы на вопросы (Какие колядки вы знаете? Какие пасхальные песни вы раньше исполняли? Знаете ли вы духовные канты?), что позволило выявить исходный уровень когнитивного компонента нравственно-эстетических чувств.

**Эмоциональный компонент** нравственно-эстетических чувств младших школьников представляет собой эмоциональную отзывчивость на выразительные формы артефактов при общении с явлениями художественной культуры, с артефактами художественной культуры, по отношению к объектам и явлениям действительности. Выразительная эмоциональная отзывчивость включает в себя способность чувствовать и понимать состояние другого человека через осознание собственных переживаний.

По мнению исследователей С. Н. Жанбиршиева, Л. П. Сасунова, эмоциональная отзывчивость проявляется в форме действенного сочувствия, ее важной характеристикой является диалектическое единство эмоционального и рационального (Л. С. Выготский). Это психолого-эмпатийный процесс, который предполагает сопереживание, внутреннее содействие. Связующим звеном между чувством и действием становится знание способов поведения, соответствующее эмоциональным состояниям.

Таким образом, психоэмоциональная отзывчивость содержит два уровня: внешнего переживания и внешнего выражения. В основе эмоциональной отзывчивости человека – сложный комплекс дискретных человеческих эмоций, который отвечает на воздействие окружающей среды (повседневной реальности и эстетических объектов) и имеет свою структуру: особенность эмоциональной сферы каждого воспитанника, понимание ими эмоциональных состояний других людей.

В работе с данным компонентом задействованы индивидуальные особенности эмоциональной сферы личности. Нами были использованы тесты Г. Айзенка [4, с. 134] «Эмоциональная эмпатия», «Эмоциональная устойчивость». Важным показателем развития нравственно-эстетических чувств детей младшего школьного возраста является понимание состояния другого человека, т. е. эмоционально-оценочное отношение к явлениям и ситуациям. В качестве объектов для беседы были выбраны репродукции «Христос в пустыне» И. Н. Крамского, «Христоравы» Ф. В. Сычкова,

«Христосование» Б. М. Кустодиева, «Над вечным покоем» И. И. Левитана. Для прослушивания были предложены следующие отрывки музыкальных произведений: «Богатырские ворота» из цикла «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского, «Декабрь. Святки» и «Февраль. Масленица» из цикла «Времена года» П. И. Чайковского. Воспитанники отвечали на вопросы письменно, что обеспечило валидность диагностики (дети, обладающие большой восприимчивостью, не всегда готовы выражать свое мнение вслух в кругу сверстников). При ответах на вопросы воспитанники получили необходимые инструкции, отвечали на вопросы в доброжелательной атмосфере и были предупреждены, что работы не будут оцениваться, а ошибки не имеют значения. Главное требование заключалось во вдумчивом, внимательном и честном ответе на вопросы учителя. В ходе беседы выявлялась особенность правильного восприятия эмоций, легкость их возникновения у детей или равнодушие к увиденному и услышанному.

**Деятельностный компонент** нравственно-эстетических чувств младших школьников заключается в выражении внутреннего эмоционального состояния, а также проявлении самостоятельного оценочного суждения. В рамках данного компонента происходит обеспечение развития нравственно-эстетических качеств личности как способа духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста.

Для диагностики деятельностного компонента нравственных чувств нами была использована методика «Диагностика этики поведения “Незаконченные предложения”». Детям были предложены пять незаконченных предложений. Предлагалось подумать над предложениями и каждое из них дописать самостоятельно: Когда я вижу кого-то из ребят в нелепой ситуации, то я ...; Если кто-то надо мной смеется, то я ...; Если я хочу, чтобы меня приняли в игру, то я ...; Когда меня постоянно перебивают, то я ...; Когда мне не хочется общаться с другими ребятами, я ... . Каждый ответ подвергался различным интерпретациям. В ответе на первый вопрос отрицательный результат проявлялся, если присутствовали равнодушие, агрессия, легкомысленное отношение, а положительный результат характеризовался помощью, сочувствием. Отрицательным результатом во втором вопросе было выражение агрессии, разных способов психологического давления, положительным – отсутствие реакции, уход от ситуации, высказывание своих чувств, мнения без грубости и агрессии. В третьем вопросе отрицательным результатом стало давление, агрессия, хитрость, положительным – самоутверждающее поведение, построенное на равноправных отношениях, открытая позиция. Дополнение к четвертому вопросу

выявило: отрицательный результат – отсутствие всякой реакции, агрессия, раздражение, угроза, давление, положительный – высказывание своего пожелания, мнения, чувств, отношения без грубости и агрессии. В пятом вопросе отрицательный результат проявлялся в грубости, агрессии, нетактичности, а положительный – в тактичности, мягкости, понятном высказывании своего пожелания.

Для определения первоначального уровня развития у младших школьников деятельностного компонента эстетических чувств нами были разработаны вопросы, с помощью которых мы узнали о художественной деятельности детей. Вопросы включали в себя варианты ответов (да, нет, не знаю): участвовали ли вы раньше в церковных праздниках? Колядовали ли вы раньше на Рождество? Читали ли вы раньше детскую Библию? Играли ли вы раньше в детских спектаклях? Принимали ли вы раньше участие в концертах и фестивалях духовной музыки? Вы принимали участие в походах и экскурсиях по духовным святыням? Ответы на вопросы и задания позволили выявить исходный уровень деятельностного компонента нравственно-эстетических чувств.

Особенностью системообразующих видов деятельности воскресных школ является участие всех воспитанников в богослужении (Литургия), что продолжается во время занятий по основам православного вероучения и закрепляется через применение полученных знаний и умений в различных видах деятельности (практическая деятельность).

Педагогический процесс воскресной школы ориентирован на следующие направления деятельности: богослужебная (литургическое общение, участие в церковных Таинствах), учебная (изучение основ православной культуры, истории Священного Писания и Христианской Церкви, Закона Божия, церковнославянского языка), практическая, к которой относятся такие виды деятельности, как прикладная (рукоделие), музыкальная (пение), культурно-творческая (концерты, фестивали, конкурсы, театрализация постановок).

Результативный блок практической деятельности представлен критериями воспитания нравственно-эстетических чувств и следующими ожидаемыми результатами: воспитанники со сформированной системой нравственно-эстетических ценностей, применяя нравственные познания и сакральный опыт, будут ориентироваться в жизненных ситуациях, требующих нравственного определения, будут совершать нравственные поступки, требующие деятельного участия.

В ходе работы были выделены составляющие формируемых нравственно-эстетических чувств у воспитанников: сочувствие – положительная эмоциональная отзывчивость; сопереживание – радость

Критерии и показатели воспитанности нравственно-эстетических чувств

Критерии	Показатели
Наличие достаточного уровня сознательного стремления к развитию и самосовершенствованию, преобразованию окружающей действительности в соответствии с пониманием единства и взаимосвязи нравственного и эстетического	Положительная динамика развития нравственно-эстетических качеств личности, четкое осознание понятий человеческих ценностей
Умение выражать свои эмоции на уровне оценочных суждений и поведенческих реакций по отношению к явлениям действительности, при общении с артефактами художественной культуры, соединяя интуитивное и субъективное с индивидуальным	Наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, проявление активной общественной позиции
Понимание единства и взаимосвязи нравственного и эстетического, понимание художественного произведения как целостного художественного образа, включающего единство формы и содержания, совокупность средств художественной выразительности, целостность художественного замысла, темы, идеи и т. д.	Устойчивый познавательный мотив, наличие знаний в предметной области воскресных школ, наличие исполнительских способностей в области церковного искусства, развитие музыкальных навыков, навыков исполнения духовных произведений
Выразительное проявление эмоциональной отзывчивости по отношению к объектам и явлениям действительности, при общении с артефактами художественной культуры	Эмоциональное восприятие прекрасного и негативное отношение к безобразному. Ценностное отношение к видам искусств в храме

от положительного достижения результата в своей работе; доброжелательность по отношению друг к другу; понимание единства и взаимосвязи нравственного и эстетического как в искусстве, так и в повседневной жизни.

Для определения сформированности нравственно-эстетических чувств младших школьников в воскресных школах были разработаны критерии развития нравственно-эстетических чувств, сформулированы показатели уровней воспитания нравственно-эстетических чувств детей младшего школьного возраста, которые представлены в таблице.

Таким образом, воспитание нравственно-эстетических чувств младших школьников в воскресных школах характеризуется опорой на национальную музыкальную культуру, включая церковные и внецерковные традиции, привлечением родителей к активному участию в воспитательном процессе, фор-

мированием соборной педагогической общности, основанной на взаимосвязи педагогов, детей и родителей, организацией воспитательного пространства.

**Список использованных источников**

1. Малахова, И. А. Развитие личности. Способность к творчеству, одаренность, талант: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений: в 2 ч. / И. А. Малахова. – Минск: Беларус. навука, 2002. – Ч. 1. – 158 с.
2. Кэнфилд, Дж. 101 совет о том, как повысить самооценку и чувство ответственности у школьников / Дж. Кэнфилд, Ф. Сикконе. – М.: УРСС, 1997. – 360 с.
3. Акопян, Н. И. Моя эмоциональная безопасность: учеб. нагляд. пособие / Н. И. Акопян. – Минск: Нар. асвета, 2018. – 95 с.: ил.
4. Айзенк, Г. Ю. Мотивационный или когнитивный критерий. – Тесты IQ / Г. Ю. Айзенк; пер. с англ. Н. А. Кириленко. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 255, [1] с.

**Аннотация**

В статье раскрывается социокультурная значимость нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения в церкви. Показаны особенности православной педагогики в условиях деятельности воскресных школ. Определены функции, задачи и тенденции в системе духовно-нравственного воспитания на современном этапе в Республике Беларусь. Предложены диагностические материалы, основанные на методике воспитания нравственно-эстетических качеств ребенка.

**Abstract**

The article reveals the socio-cultural significance of the moral and aesthetic education of the younger generation in the church. The features of Orthodox pedagogy in the context of the activities of Sunday schools are shown. The functions, tasks and trends in the system of spiritual and moral education at the present stage in the Republic of Belarus are determined. Proposed diagnostic materials based on the method of education of the moral and aesthetic qualities of the child.