

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



ОРЛОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени И.С. Тургенева



Орловского государственного университета
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ



№ 1(78)
2018

№ 1(78)
2018

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Авдеев Ф.С. д-р пед. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф.

Члены редколлегии:

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук (Россия)

Хованская Е.А. канд. пед. наук (Россия)

Александрова А.П. канд. филол. наук, доц. (Россия)

Айзенштат М.П. д-р ист. наук (Россия)

Антонова М.В. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Арзаканян М.Ц. д-р ист. наук, проф. (Россия)

Арсентьева Н.Н. д-р филол. наук, проф. (Испания)

Беднарская Л.Д. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Видмарович Н.П. д-р филол. наук, проф. (Хорватия)

Гелла Т.Н. д-р ист. наук, проф. (Россия)

Зайченкова М.С. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Иванов А.Е. д-р ист. наук, проф. (Россия)

Изотов В.П. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ковалев П.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ларионова Л.Г. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Львова С.И. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Маймескулова А.Л. д-р наук, экстраод. проф. (Польша)

Минаков С.Т. д-р ист. наук, проф. (Россия)

Михальченко С.И. д-р ист. наук, проф. (Россия)

Михенчева Е.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Николаев В.А. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Никонова Т.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Новиков С.Н. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Образцов П.И. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Пастернак Е.Л. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Погосян В.А. д-р ист. наук, проф. (Армения)

Поншон Т. д-р филол. наук, проф. (Франция)

Ретинская Т.И. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Тамин М. д-р филол. наук, проф. (Франция)

Тер-Минасова С.Г. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Уман А.И. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Чекова-Димитрова И. канд. филол. наук, доц. (Болгария)

Челышева И.И. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Черепанова Л.В. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Чикалова И.Р. д-р ист. наук, проф. (Белорусь)

Шемчук Ю.М. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ши Хуншен канд. филол. наук, проф. (Китай)

Ямагути Р. д-р филол. наук, проф. (Япония)

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95, каб. 237.

Тел. (486-2) 43-17-40

www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

Зарег. в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуника-
ций. Свидетельство ПИ № ФС 77-65752 от 20.05.2016

Подписной индекс 43366

по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2017

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Александрова А.П. ДЕТИ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ТЮДОРОВ	7
Бартов В.П. МЕТОДЫ РАБОТЫ МИССИОНЕРСКОГО ОТДЕЛА РПЦ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ РАСПРОСТРАНЕНИЮ СЕКТАНТСТВА В ТУЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	11
Гончарова И.В. ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ КОЛХОЗОВ НАЧАЛА 1930-х гг. В ЦЕНТРАЛЬНО-ЧЕРНОЗЕМНОЙ ОБЛАСТИ	17
Картелёв И.Л. ЭСЕРОВСКИЙ ОТВЕТ «ВЕХАМ» (РУССКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ НА СТРАНИЦАХ СБОРНИКА «ВЕХИ» КАК ЗНАМЕНИЕ ВРЕМЕНИ)	21
Ковалева М.В. ОСНОВАНИЕ СИНЬОРИИ МАНФРЕДИ В ФАЭНЦЕ	26
Ненилин В.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КУРСЫ В ТУЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ	31
Попкова О.В. РУССКИЕ ЖЕНЩИНЫ В ЗАПИСКАХ ИНОСТРАНЦЕВ О РОССИИ XVI-XVII ВЕКОВ	36
Свечникова С.В. ТОТАЛИТАРИЗМ И ПРОПАГАНДА	39
Чувардин Г.С. ОФИЦЕРСКИЙ КОРПУС ГЕНЕРАЛЬНОГО ШТАБА РОССИЙСКОЙ АРМИИ НАКАНУНЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ: СОЦИАЛЬНЫЙ ОБЛИК «ВОЕННОГО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛА»	43
Шестопалов П.И. ОФИЦЕРЫ ГВАРДИИ ПРЕОБРАЖЕНСКОГО РЕЗЕРВНОГО ПОЛКА В ОКТЯБРЕ-ДЕКАБРЕ 1917 ГОДА	48
Шекотихин Е.Е. РОДОВЫЕ ГНЕЗДА ОРЛОВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ, РАЗОРЁННЫЕ НЕОТЕВТОНЦАМИ	52

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Агабалаева Судаба Агабала кызы РОЛЬ ЖУРНАЛА «АЗЕРБАЙДЖАН» В ПОВЫШЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ НАРОДА	58
Алексеев А.В. ПРОБЛЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ И ОПИСАНИЯ МИКРОКОМПОНЕНТОВ ДРЕВНЕРУССКОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВА ЧОУДО)	63
Антонова М.В. НАРОДНАЯ ДЕМОНОЛОГИЯ В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «БЕЖИН ЛУГ»	68
Антюхова Е.А. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ «НЕ-Я-МИРА» В ДИСКУРСЕ ВОСПОМИНАНИЙ СУБЪЕКТОВ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕСТОВ ВОСПОМИНАНИЙ ЭКС-ЛИДЕРОВ США)	71
Асташина Е.И. «ТЕКСТ» И «ДИСКУРС»: К ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ (С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ «СКАЗОК ПРО ФИТУ» Е.И. ЗАМЯТИНА)	75
Багана Жером, Волошина Т. Г. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НИГЕРИИ	81
Белонин Р.В. НЕМЕЦКИЙ СПОРТИВНЫЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОМЕТАФОРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	84
Блажевич Ю.С. ЭТНОЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ СИТУАЦИЯ В КАМЕРУНЕ	90
Волкова Е.А., Фролова Е.В., Платонова Э.Н. ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ВЗГЛЯДОВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В ЕГО ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ	93
Воронцова Ю.А. ПЕРЕВОД ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ В ОПИСАНИИ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»	96
Говедарица П.П. ОПЫТ «ЛИРИЧЕСКОГО РОМАНА» В СЕРБСКОЙ ПРОЗЕ. МИЛОШ ЦРНЯНСКИ	102

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 г. журнал «Ученые записки Орловского государственного университета» включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по следующим отраслям и группам научных специальностей: 07.00.00 – исторические науки и археология; 10.01.00 – литературоведение; 10.02.00 – языкознание; 13.00.00 – педагогические науки.

Голайденко Л.Н. ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ)	106
Гун Ц.Ц. (Гун Цинцин) ПУТЕШЕСТВИЕ АВТОРСКОГО СОЗНАНИЯ В ПОВЕСТИ «УТРАТЫ» В.С. МАКАНИНА	110
Должич Е.А. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ	114
Жбанкова М.С. ИВАН ГРОЗНЫЙ В ОЦЕНКЕ Н.М. КАРАМЗИНА И РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ 30-Х гг. XIX ВЕКА.	117
Жолудева Л.И. ИСТОРИОГРАФИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА: ОТ МЛАДОГРАММАТИЗМА К ФУНКЦИОНАЛИЗМУ	121
Зеленцова С.В., Михеичева Е.А. ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ИУДЫ: ОПЫТ Л.Н. АНДРЕЕВА И АМОСА ОЗА.	126
Искандарова Г.Р. ГРАММАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОСЛОВИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	134
Коньшев Е.М., Антонова М.В. ХУДОЖЕСТВЕННО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПЬЕСЫ ТУРГЕНЕВА «МЕСЯЦ В ДЕРЕВНЕ»	137
Котлярова О.В. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ	139
Малиева З.Н., Рубаева В.П. СЛОЖНОСТЬ ПРОЦЕССА СКРЕЩИВАНИЯ КУЛЬТУР И КУЛЬТУРНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ	144
Масалов А.Е. ФУНКЦИЯ МЕТАБОЛЫ В СТИХОТВОРЕНИИ ИВАНА ЖДАНОВА «ПОРТРЕТ ОТЦА»	148
Насирова Фидан Якуп Кызы АДАПТИРОВАНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАСЛЕДИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ИРАНЕ И РОЛЬ ДЖАФАРА ИБРАГИМИ В ЭТОМ ДЕЛЕ	153
Проскурякова Д.Ю. ФЕНОМЕН ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ В УРБАНИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ФРАНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ ФАИЗЫ ГЕН «KIFFE KIFFE DEMAIN» И РАШИДА ДЖАИДАНИ «BOUMKEUR»)	158
Псайла Я.В. ОБРАЗЫ ЗИМЫ В МАЛЬТИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ ПОЭЗИИ В. ВЫСОЦКОГО: ОПЫТ ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРОСПЕЦИФИЧНЫХ КОНЦЕПТОВ	163
Скрипкина Г.В. КАТЕГОРИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО РОДА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	168
Струкова Т.В. ЭНИГМАТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ РУССКОЙ ПОЭЗИИ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ЧАС ДОСУГА»	173
Трошина Н.В. ИМЕННЫЕ ПРЕДИКАТЫ С КОМПАРАТИВНОЙ СЕМАТИКОЙ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ПОЭЗИИ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО ..	180
Фалоджу Дж.О. ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА ЛЮБВИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА НАРОДА ЙОРУБА	184
Ямагучи Реко ОСТРОВ БУЯН И “СОН БОГОРОДИЦЫ”	189

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бочкарёва Т.Н., Матвеева А.А., Артемова П.В. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И АНАЛИЗ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	194
Бураева В.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ГЛАВНАЯ ДВИЖУЩАЯ СИЛА ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	198
Верминенко Ю.В., Митрахович В.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	201
Воробьева И.Н., Годжиев Г.Т. ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ..	204
Воронкова Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (ОПЫТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ)	207
Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. ПЛАНИРОВАНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ («ДОРОЖНАЯ КАРТА») ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ» НА ПЛОЩАДКАХ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА	212
Горбачев В.И. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕ-ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОДЕРЖАНИИ БАЗОВОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЕВКЛИДОВА ПРОСТРАНСТВА	224
Горелова С.А., Ковешников А.И., Силаева Ж.Г. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ К РАБОТЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	233
Ермолаева Л.Д. РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ	236
Дробышева И.В., Дробышев Ю.А. СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	239
Забабурина О.С. ОСОБЕННОСТИ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	243
Карякина С.Н. СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	246
Ковешникова Е.Н., Пахомова С.В. ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РЕЖИССЕРОВ ЭКРАННОГО ТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	253
Ковешникова Н.А. ИЗУЧЕНИЕ АРХИТЕКТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ АРХИТЕКТУРЫ	259
Косенко Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ	261
Кузнецова Л.А. ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА	264
Лысак О.Г. РОЛЬ WEB-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА НЕПРОФИЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ	267

Малова И.Е. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	270
Митрахович В.А., Моисеев А.Р. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ У КУРСАНТОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	274
Митрохина С.В., Иванченко О.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТОХАСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	278
Митяева А.М., Валиева Ф.И., Фомина С.Н. ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	281
Правдюк В.Н., Губарева Л.И., Гаврилова И.С., Суганова М.И. РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ОТРАСЛЕВОЙ СРЕДЫ ВУЗА ДЛЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	286
Пчеленок О.А., Щербакова Е.В. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ КАК МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	290
Ретинская Ю.А. НАКОПЛЕНИЕ НОВШЕСТВ, КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА	292
Рябинкина А.Н. ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	295
Рябинкина А.Н. САМОРЕГУЛЯЦИЯ ИНТЕРНАЛЬНЫХ И ЭКСТЕРНАЛЬНЫХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	298
Савенкова И.А., Савина Е.А. СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	301
Саутина М.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	303
Селютин В.Д., Лебедева Е.В., Ломакин Д.Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	306
Семенова Л.М., Ахулкова А.И. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ МАГИСТРОВ НА КАФЕДРЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА	309
Смагина Т.И., Подколзина М.Ю. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	313
Соломченко М.А., Максимова Е.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ	316
Сотова К.С. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	320
Тенетилова В.С., Правдюк В.Н., Никульников В.С., Корнеев А.Э. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	324
Федорова Н.И. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	328
Ходякова Л.А. ПОДГОТОВКА К СОЧИНЕНИЮ-ЭССЕ В ЭПИСТОЛЯРНОМ ЖАНРЕ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА	330
Шалева Л.Б. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА – УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	335
Шамарина Е.В. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г.Я. ТРОШИНА ОБ АНОМАЛЬНОМ ДЕТСТВЕ	339
Шатохина Н.Н. ЗАПОВЕДИ БЛАЖЕНСТВА КАК УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	344
Яремко Н.Н. ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ПОНЯТИЯ «КОРРЕКТНОСТЬ»	348

ИССЛЕДОВАНИЯ

Сысоева О.С., Греков А.Д., Заломнов К.В. ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ В ВУЗЕ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ	351
Сысоева О.С., Селина Т.А., Исаев И.Р. НАРКОМАНИЮ МОЖНО ПОБЕДИТЬ, НО ЛЕЧИТЬ НАДО И ОБЩЕСТВО	353
Хворостов А. С. НЕИЗВЕСТНЫЕ КОМПОЗИЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЖИВОПИСЦА	355
Чертыковцева Е.А. Н.П. УЛЬЯНОВ НА ВЫСТАВКАХ ОБЩЕСТВА «4 ИСКУССТВА»	361
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	364
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	365

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Avdeyev F.S. Doctor in Pedagogics, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

Puzankova E.N. Doctor in Pedagogics, Prof.

Board members:

Dudina E.F. Candidate of Philology (Russia)

Khovanskaya E.A. Candidate of Pedagogics (Russia)

Alexandrova A.P. Candidate of Philology, Docent (Russia)

Eisenstat M.P. Doctor of History, Prof. (Russia)

Antonova M.V. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Arzakanyan M.Ts. Doctor of History, Prof. (Russia)

Arsent'yeva N.N. Doctor of Philology, Prof. (Spain)

Bednarskaya L.D. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Vidmarovich N.P. Doctor of Philology, Prof. (Croatia)

Gella T.N. Doctor of History, Prof. (Russia)

Zaichenkova M.S. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Ivanov A.E. Doctor of History, Prof. (Russia)

Izotov V.P. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Kovalev P.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Larionova L.G. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

L'vova S.I. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

Maimeskulova A.L. Doctor of Sciences, extraordinary Prof.
(Poland)

Minakov S.T. Doctor of History, Prof. (Russia)

Mikhail'chenko S.I. Doctor of History, Prof. (Russia)

Mikheicheva E.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Nikolaev V.A. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

Nikonova T.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Novikov S.N. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Obraztsov P. I. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Pasternak E.L. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Pogosyan V.A. Doctor of History, Prof. (Armenia)

Ponchon T. Doctor of Philology, Prof. (France)

Retinskaya T.I. Doctor of Philology, Docent (Russia)

Tamine M. Doctor of Philology, Prof. (France)

Ter-Minasova S.G. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Uman A.I. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Chekova-Dimitrova I. Candidate of Philology, Docent
(Bulgaria)

Chelysheva I.I. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Cherepanova L.V. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Chikalova I.R. Doctor of History, Prof. (Belarus)

Shemchuk J.M. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Shi Hunshen Candidate of Philology, Prof. (China)

Yamaguchi R. Doctor of Philology (Japan)

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel, 95 Komsomolskaya Str., of. 237.

Tel. (468-2) 43-17-40

www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

Registered in the Federal Service for Supervision of
Communications, Information Technology and Mass
Communications. Certificate ПИИ № ФС 77-65752 from
20.05.2016

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2017

© OSU named after I.S. Turgenev, 2017

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Alexandrova A.P. CHILDREN IN TUDOR TIMES	7
Bartov V.P. METHODS OF WORK OF THE MISSIONARY DEPARTMENT OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH, PREVENTING THE SPREAD OF SECTARIANISM IN THE TULA PROVINCE AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY	11
Goncharova I.V. THE FORMATION OF MANAGERIAL STAFF OF COLLECTIVE FARMS OF THE BEGINNING OF THE 1930s IN THE CENTRAL BLACK EARTH REGION	17
Kartelyov I.L. THE SOCIAL-REVOLUTIONARY REPLY TO THE «VECHE» (THE RUSSIAN INTELLIGENTSIA ON THE PAGES OF THE COLLECTION «VECHE» AS THE SIGNS OF THE TIMES)	21
Kovaleva M.V. THE ESTABLISHMENT OF THE SIGNORIA MANFREDI IN FAENZA	26
Neñilin V.A. TEACHER-TRAINING COURSES IN TULA PROVINCE IN THE MID-TO-LATE 19TH CENTURY AS A FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS	31
Popkova O.V. RUSSIAN WOMEN IN THE FOREIGNERS' SKETCH BOOKS ABOUT RUSSIA OF THE XVI-XVII CENTURIES	36
Svechnikova S.V. TOTALITARIANISM AND PROPAGANDA	39
Chuvardin G.S. THE OFFICER CORPS OF THE GENERAL STAFF OF THE RUSSIAN ARMY ON THE EVE OF THE FIRST WORLD WAR: A SOCIAL APPEARANCE OF THE «MILITARY-INTELLECTUAL»	43
Shestopalov P.I. OFFICERS OF THE GUARDS OF THE PREOBRAZHENSKY RESERVE REGIMENT IN OCTOBER-DECEMBER 1917	48
Shechekotikhin E.E. GENERIC NESTS OF OREL WRITERS, WHICH WERE RUINED BY NEO-TEUTONS	52

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Agabalaeva Sudaba Agabala kizi THE ROLE OF JOURNAL «AZERBAIJAN» IN THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND AESTHETIC THINKING OF THE NATION	58
Alekseev A.V. THE PROBLEM OF SELECTION AND DESCRIPTION OF LEXICAL MEANING COMPONENTS IN OLD RUSSIAN (BASED ON THE WORD <i>CHOUDO</i>)	63
Antonova M.V. FOLK DEMONOLOGY IN THE STORY OF TURGENEV «BEZHIN LUG»	68
Antyukhova E.A. CONCEPTUALIZATION OF THE «NOT-I-WORLD» OF POLITICAL COMMUNICATION AGENTS IN MNEMONIC DISCOURSE (BASED ON FORMER USA LEADERS' MEMOIRS)	71
Astashina E.I. «TEXT» AND «DISCOURSE»: CONCERNING THE PROBLEM OF THEORY AND METHODOLOGY OF TERMINOLOGICAL DIFFERENTIATION (ON THE MATERIAL OF TALES BY E.I. ZAMYATIN «ABOUT FITA»	75
Baghana Jerome, Voloshina T.G. PECULIARITIES OF ENGLISH FUNCTIONING IN NIGERIA	81
Belyutin R.V. GERMAN SPORTS DISCOURSE AS AN OBJECT FOR LINGUISTIC METAPHORIC RESEARCH	84
Blazhevich Y.S. ETHNOLINGUISTIC AND CULTURAL SITUATION IN CAMEROON	90
Volkova E.A., Frolova E.V., Platonova E.N. THE HISTORY OF THE FORMATION OF RELIGIOUS VIEWS OF F.M. DOSTOEVSKY IN HIS WORKS	93
Vorontsova J.A. EMOTIONALLY COLORED VOCABULARY TRANSLATION IN DESCRIBING THE CHARACTERS IN F.S. FITZGERALD'S NOVEL «THE GREAT GATSBY»	96

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science 09.02.2016 the journal «Scientific Notes of Orel State University» is included in the list of leading reviewed scientific journals and publications, in which the scientific results of dissertations for the degree of doctor and candidate of sciences. It covers the following scientific fields: 07.00.00 – historical sciences and archaeology; 10.01.00 – literary criticism; 10.02.00 – linguistics; 13.00.00 – pedagogical sciences.

Govedaritsa P.P. THE TRIAL OF "LYRIC NOVEL" IN SERBIAN PROSE. MILOSH TSERNYANSKI	102
Golaydenko L.N. THE VOCABULARY WITH THE MEANING OF IMAGINATION AND RECOLLECTION IN THE ASPECT OF EXPRESSIVE SYNTAX (ON THE MATERIAL OF ARTISTIC PROSE)	106
Gong Q.Q. FUNCTIONAL APPROACH TO TYPOLOGY OF GENRES OF DIDACTIC COMMUNICATIONS	110
Dolzhih E.A. LINGUISTIC AND PARALINGUISTIC CUES IN SCIENTIFIC COMMUNICATION	114
Zhbankova M.S. IVAN THE TERRIBLE IN THE EVALUATION OF N.M. KARAMZIN AND RUSSIAN WRITERS OF THE 30S. XIX CENTURY	117
Zholudeva L.I. ITALIAN LINGUISTIC HISTORIOGRAPHY: FROM NEOGRAMMARIANS TO FUNCTIONALISM	121
Zelentsova S.V., Mikheicheva E.A. IMAGE OF JUDAS ALTERATION: L.N. ANDREEV AND AMOS OZ'S EXPERIENCE	126
Iskandarova G. R. GRAMMATICAL STRUCTURE OF GERMAN PROVERBS	134
Konyshev E.M., Antonova M.V. ARTISTIC AND ANTHROPOLOGICAL PROBLEMS OF TURGENEV PLAY "AMONTH IN THE COUNTRY"	137
Kotlyarova O.V. LANGUAGE PERSONALITY OF THE CIVIL SERVANT AS THE OBJECT OF LINGUISTIC DESCRIPTION	139
Maliyeva Z.N., Rubayeva V.P. THE COMPLEXITY OF THE PROCESS OF CROSSING CROPS AND CULTURAL BORROWING	144
Masalov A.E. FUNCTION OF METABOLA IN THE POEM BY IVAN ZHDANOV «PORTRAIT OF FATHER»	148
Nasirova Fidan Y. THE BEING WORKED OUT OF CLASSICAL ARTISTIC HERITAGE FOR CHILDREN IN IRAN AND THE ROLE OF CAFAR IBRAHIMI IN THIS WORK	153
Proskuryakova D.U. THE PHENOMENON OF CODE SWITCHING IN URBAN LITERATURE OF FRANCE (USING THE EXAMPLE OF FAÏZA GUËNE "KIFFE KIFFE DEMAÏN" AND RACHID DJAÏDANI "BOUMKËUR")	158
Psaila Y.V. IMAGES OF WINTER IN THE MALTESE TRANSLATIONS OF V. VYSOTSKY'S POETRY: THE EXPERIENCE OF THE TRANSFER OF CULTURE-SPECIFIC CONCEPTS	163
Skripkina G.W. GRAMMATICAL CATEGORY OF THE GENDER IN GERMAN: A LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS	168
Strukova T.V. ENIGMATIC GENRES OF RUSSIAN POETRY ON THE PAGES OF THE MAGAZINE «CHAS DOSUGA»	173
Troshina N.V. NOMINAL PREDICATES WITH COMPARISON SEMANTICS AS A MEANS FOR REPRESENTATION OF CULTURAL CODES IN ARSENIY TARKOVSKY'S POETRY	180
Faloju J.O. PAREMIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF LOVE IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW AND THE LINGUISTIC WORLDVIEW OF THE YORUBA PEOPLE	184
Yamaguchi Ryoko BUYAN ISLAND AND "DREAM OF THE VIRGIN MARY"	189
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES	
Bochkareva T.N., Matveeva A.A., Artemova P.V. NONCONVENTIONAL FORMS OF CONTROL OF KNOWLEDGE AND THE ANALYSIS OF THEIR APPLICATION IN THE AVERAGE PROFESSIONAL ORGANIZATION	194
Buraev V.G. PROFESSIONAL MOBILITY AS THE MAIN MOVING FORCE OF LABOR ACTIVITY OF THE PERSON	198
Vermineko Yu.V., Mitrakhovich V.A. ORGANIZATION OF LEISURE AS A DIRECTION OF EDUCATIONAL WORK IN A HIGH MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS	201
Vorobyeva I.N., Godzhiev G.T. PREPARATION OF CHILDREN FOR TRAINING IN SCHOOL BY MEANS OF PHYSICAL TRAINING IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION	204
Voronkova L.V. FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO RESEARCH AND DESIGN ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION (EXPERIENCE RESEARCH AND DESIGN ACTIVITIES IN TEACHING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE UNIVERSITY)	207
Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. THE PLANNING OF THE ACTIVITIES («ROAD MAP») ON THE REALIZATION OF THE PROJECT "DEVELOPMENT OF OWNER'S COMPETENCIES OF STUDENTS" ON THE GROUNDS OF OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV	212
Gorbachev V.I. REGULARITIES OF FORMATION OF THE INTERNAL PROCEDURAL COMPETENCE IN THE CONTENT OF BASIC MATHEMATICAL THEORIES OF EUCLIDEAN SPACE	224
Gorelova S.A., Koveshnikov A.I., Silaeva Z.G. SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF BIOLOGY TO WORK IN RURAL SCHOOL	233
Ermolaeva L.D. THE ROLE OF FOREIGN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY	236
Drobysheva I.V., Drobyshev Y.A. MEANS FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH	239
Zababurina O.S. FEATURES OF LONELINESS IN ADOLESCENCE	243
Karyakina S.N. STRUCTURE LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING IN UNIVERSITY	246
Koveshnikova E.N., Pakhomova S.V. APPLICATION OF PEDAGOGICAL METHODOLOGY IN FORMING PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE FILMMAKERS OF SCREEN CREATIVITY IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS	253
Koveshnikova N.A. STUDY OF THE ARCHITECTURAL HERITAGE OF THE REGION IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE BACHELORS OF ARCHITECTURE	259

Kosenko N.A. FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION OF LEARNING PAINTING	261
Kuznetsova L. A. CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF STUDENTS BY MEANS OF FOLK ART	264
Lysak O.G. THE ROLE OF WEB-QUEST TECHNOLOGY IN THE STUDY OF MATHEMATICS IN THE NON-CORE FACULTIES	267
Malova I.E. CONTEMPORARY APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE SEMANTIC READING OF MATHEMATICAL TEXTS	270
Mitrakhovich V.A., Moiseyev A.R. PROBLEM TRAINING IN MILITARY HIGH SCHOOLS AS A FACTOR DEVELOPMENT OF CADETS IN CREATIVE THINKING	274
Mitrokhina S.V., Ivanchenko O.N. FEATURES OF STOCHASTIC CONCEPTS FORMATION IN TEACHING MATHEMATICS AT PRIMARY SCHOOL PUPILS	278
Mityaeva A.M., Valieva F.I., Fomina S.N. FACTORS OF THE YOUNG PROFESSIONALS' ADAPTATION IN THE EDUCATION SECTOR	281
Pravdyuk V.N., Gubareva L.I., Gavrilova I.S., Suganova M.I. THE ROLE OF THE INNOVATIVE INDUSTRY ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY FOR PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF TEACHERS TO WORK IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION	286
Pchelenok O.A., Shcherbakova E.V. SOCIO-CULTURAL APPROACH TO EDUCATION AS A METHOD OF SOLVING SOCIAL SECURITY PROBLEMS	290
Retinskay J.A. ACCUMULATION OF INNOVATIONS AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF TABLE TENNIS	292
Ryabinkina A.N. TOLERANCE OF AMBIGUITY AS A PERSONALITY VARIABLE OF STUDENTS	295
Ryabinkina A.N. SELF-REGULATION OF STUDENTS WITH EXTERNAL AND INTERNAL CONTROL	298
Savenkova I.A., Savina I.A. THE CONTENT OF IDEAS ABOUT THE FUTURE PROFESSION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS	301
Sautina M. A. FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES IN FUTURE DEFECTOLOGISTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION EDUCATIONAL AND PRACTICAL TASKS	303
Selyutin V.D., Lebedeva E.V., Lomakin D.E. USE THE IDEAS FORECASTING IN PROBABILISTIC AND STATISTICAL TRAINING OF BACHELORS OF ECONOMICS IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH	306
Semenova L.M., Ahulkova A.I. MODERN APPROACHES TO TEACHING MASTERS AT THE DEPARTMENT OF TECHNOLOGY OF PEDAGOGIC-PSYCHOLOGICAL AND SPECIAL EDUCATION OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV	309
Smagina T.I., Podkolzina M.Y. SOME ASPECTS OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY INTENSIFICATION OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS	313
Solomchenko M.A., Maksimova E.N. THE APPLICATION OF THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE IN THE TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION WITH UNIVERSITY STUDENTS	316
Sotova K.S. PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC IDENTITY OF PUPILS OF 5-6 CLASSES TO THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS	320
Tenetilova V.S., Pravdyuk V.N., Nikul'nikov V.S., Korneev A.E. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL STUDENT	324
Fedorova N.I. FORMATION OF PARENTS' MOTIVATION FOR ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION AT HOME WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	328
Khodiakova L.A. PREPARING FOR THE ESSAY, IN THE EPISTOLARY GENRE ON THE BASIS OF CULTURAL AND LINGUISTIC TEXT ANALYSIS	330
Shaieva L.B. ORGANIZATION AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PREPARATION OF A HOLDER OF A MASTERSDEGREE AND AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER	335
Shamarina E.V. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF G.YA.TROSHIN ABOUT HETEROMORPHIC CHILDHOOD	339
Shatokhina N.N. THE BEATTITUDES AS CONDITIONS OF SPIRITUAL-MORAL FORMATION OF PERSONALITY	344
Yaremko N.N. TEACHING MATHEMATICS IN A UNIVERSITY ON THE BASIS OF THE CONCEPT OF «CORRECTNESS»	348
RESEARCHES	
Sysoeva O.S., Grekov A.D., Zalomnov K.V. PREVENTIVE MEASURES IN THE UNIVERSITY AIMED AT DEVELOPING A TOLERANT CONSCIOUSNESS AMONG STUDENTS	351
Sysoeva O.S., Selina T. A., Isaev I.R. DRUG ADDICTION CAN BE OVERCOME, BUT THE SOCIETY SHOULD BE CURED	353
Khvorostov A.S. UNKNOWN COMPOSITION, HISTORICAL PAINTER	355
Chertykovtseva E.A. N.P. ULYANOV AT EXHIBITIONS OF SOCIETY «4 ARTS»	361

УДК 811.111:81'36:94(445).05:373

UDC 811.111:81'36:94(445).05:373

АЛЕКСАНДРОВА А.П.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ALEXANDROVA A.P.

Candidate of Philology, Department of English Philology, Orel State University
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ДЕТИ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ТЮДОРОВ**CHILDREN IN TUDOR TIMES**

В статье рассматриваются дети в период правления Тюдоров; особое внимание уделено концепции детства. В основном делается акцент на образовании детей, и освещаются некоторые особенности этой области в рассматриваемый период. Краткий обзор некоторых источников позволяет читателям понять условия жизни и процесса обучения, характерные для детей в эпоху Тюдоров.

Ключевые слова: Тюдоры, период Тюдоров, Англия, дети, жизнь детей, образование, школа, школа грамматики, частная школа, игры.

The paper considers children in Tudor Britain; particular attention has been focused on the concept of childhood. It mainly concentrates on children's education and sheds some light on the peculiarities of this period in this area. A brief survey of some resources allows readers to get understanding of life and educational conditions typical of children in Tudor age.

Keywords: the Tudors, Tudor period, England, children, children's life, education, school, grammar school, public school, games.

The House of Tudor was a prominent European royal house that ruled the Kingdom of England and its realms from 1485 until 1603. Their story encompasses some of the most dramatic and unforgettable events in European history. And they remain the most famous and controversial of royal families.

The Tudors reigned during a time of religious turmoil, when the European Reformation created the new cultural and intellectual force of Protestantism. These were years, too, of magnificent cultural achievement and enduring fame: when Christopher Marlowe and William Shakespeare were at work and England was beginning to look abroad to the 'New World' of North America.

The time of Tudor rule is often thought of as the most glorious period in English history. Henry VII built the foundations of a wealthy nation state and a powerful monarchy. His son, Henry VIII, kept a magnificent court, and made the Church in England truly English by breaking away from the Roman Catholic Church. Finally, his daughter Elizabeth brought glory to the new state by defeating the powerful navy of Spain. During the Tudor age England experienced one of the greatest artistic periods in its history.

But the aim of this paper is to describe children and their life in Tudor times.

The concept of childhood, as a separate, sentimental and idealised period of development, is a relatively modern invention. Whilst now, children have rights and laws to protect them from harsh working hours and promote their health, safety and education, the survival of young people in the past was less certain and they were expected to adapt and conform to adult expectations more early. [3]

In the Tudor period, average life expectancy was shorter and the likelihood of premature death by disease, infection or accident, place childhood mortality within a predictable framework. Many people born in Tudor Times did not survive childhood. Perhaps 25% of children died before their 5th birthday and as many as 40% died before their 16th birthday. Childbirth was also dangerous for Tudor women and many mothers died. When a child was born it was washed in warm water and then to keep it warm it was rubbed with butter or rose oil. The baby was then wrapped in cloths like

bandages. Normally the baby was baptized within a few days because the risk of it dying was so high. [11]

The high childhood mortality rate led many commentators to assume that children were less valued than they are now. In fact, the reality was a bit more nuanced. The loss of many children in infancy was never a light matter.

Yet, understanding of childcare differed greatly. Tudor babies spent the first year of their lives tightly swaddled in their cots and most of the time they were laid in a wooden cradle and allowed to sleep. Children were weaned between 1 and 2 years old and they if their parents could afford it they were given a stick of coral to chew on when they were teething. Tudor Children often learned to walk with a wooden frame on wheels. However, the unsupervised toddler, ranging free about the Tudor home with its uneven surfaces, open fires and boiling pans, was far safer when restricted to its bed. Court records are full of poor infants meeting with accidents when they ventured out of doors and windows, or toddled off down the street and fell in ditches. We may suppose that a heart-breaking amount of cases seem to have been readily preventable if a child had been supervised in the way they would be today. But it does not mean that the average Tudor mother was negligent. Probably, mothers had different ideas and priorities and fewer options. As for fathers they were not directly involved in the care of small children.

Discipline was rather severe for small children. Physical chastisement was par for the course. In fact, most manuals recommended such treatment in order to train the offspring and act as a deterrent. Baby's cries, which are regarded as its attempts to communicate or a manifestation that a baby may have a tantrum because it is frustrated, were readily met with blows. Nor did these just come from the parents themselves; neighbours, apprentices and even strangers stepped in to discipline a child for what seem like very minor misdemeanours or even misunderstandings. This didn't create a sense of communal parenting; rather it taught the Tudor child that it had to be wary of everyone and learn to toe the line. No doubt there were many affectionate, loving parents but physical discipline was seen within that context and perpetuated through society; a mother would beat her child just as a husband

would beat his wife or a master would beat his servant. It was an action that re-enforced social status and appears to have been a daily occurrence. Cases only appear in the courts when people went too far, as they often appear to have done. [3]

The Tudor age was a time of great educational advancement in England, with the universities thriving and grammar schools.

Before the Tudors came to the throne, schools were attached to monasteries and churches to educate clerics who were the civil servants and the scholars of the time as well as monks, nuns and priests. Children went and learned in the church.

During the reign of Henry VIII many schools attached to monasteries suffered, often being shut. This happened when Henry VIII broke away from the Catholic Church (reformation) after it refused to agree to him divorcing his first wife.

Henry VIII needed well-educated men to work for him. When the monasteries closed, Henry had to refound many monastic schools, using his own money. This is why there are so many 'Kin's' schools all over Britain. [4] 'Public schools' (Eton, Winchester and others) were founded. Infant or 'petty' schools for sons of merchants, skilled craftsmen and squires existed there. Boys were taught reading, writing and saying catechism or a series of questions and answers about God and Church. The aim of such schools was to teach a boy to be able to read and write in English. In infant schools there was a belief that children are sinful when they are born and in order to make them grow up into good Christians, parents and teachers should be very strict with them and it goes without saying in that beating was thought to be the best way of making children learn.

During the reign of Edward VI many free grammar school were set up to take in non-fee paying students.

Grammar schools were for sons of tradesmen and craftsmen. Grammar schools did exist to instruct the sons of the middle classes in the basics but there was no universal curriculum. But then children were taught not only Latin and Divinity, but Greek, Arithmetic and Music so that the pupils were able to speak and write in Latin, to write poems and essays in Latin, they knew some passages from the Bible by heart. Parish schools existed for boys from the poor families; boys were taught Reading, Writing and a bit of Latin, and were able to say the Lord's Prayer. Also there was still home education for future monarchs, sons of nobility under the supervision of a knight. Education aimed at teaching the military arts, court etiquette and social graces, reading and writing in Latin, sports. [1: 6] Then education for girls arose. But actually it was considered more important for a girl to know about housewifery than Latin. And so the girls did not attend school, learned at home, from their mothers, who prepared them for their future lives as wives and mothers. They were often taught in well-to-do families how to read, write and do sums. A medieval poem "How the Goodwife taught her daughter" focuses on desirable behaviour and morals, such as modesty, charity and religion. Other manuals, for example the poem "Urbanitantis", focused on table manners and a child's interactions with others; they were to speak sensibly when spoken to and otherwise remain silent. As the sixteenth century progressed, more noble women were taught to read, to enable them to run their own households. The survival of letters, diaries, poems and recipe books show how this skill was becoming increasingly valued. [3]

In Tudor times there was no organised system of state education for everyone.

Education was uneven across Tudor society. During the Tudor rule education was a sort of a luxury that only those with money could afford. The wealthiest could afford their own private tutors. Henry VIII was taught by some of the leading thinkers of his day, such as poets Bernard Andre and John Skelton. The wealthy could get their children to learn Spanish, French or even vocational courses like dance and music. The children used hornbooks for writing purposes. The teachers had no formal training before they taught in schools. Towards the end of 16th century, women were

appointed as school teachers. [9]

The basic principles of a wealthy Tudors education would be started in the home and taught by those responsible for raising the children. The basic elements of early education was conducted up to the age of seven and included the following:

- Respecting their mother and father
- Religion – rising early in the morning and saying their prayers
- Table manners – it was important to learn the correct behaviour at table from eating small morsels, chewing properly, using a knife and using a napkin

– Tudor children would also be taught their 'place' in society which included where they should sit at the table

- Basic skills in grammar, reading and writing. [12]

Another point to note about education was that both boys and girls did receive education. However, the difference lies in the fact that boys were permitted to seek higher education, while girls were given only the basic knowledge about reading and writing.

But still not many children went to school in Tudor times. Those that did go were mainly the sons of wealthy or working families who could afford to pay the attendance fee. Boys began school at the age of four and moved to grammar school when they were seven. Girls were either kept at home by their parents to help with housework or sent out to work to bring money in for the family. Many Tudor towns and villages had a parish school where the local vicar taught boys to read and write. [4]

Some schools were also established to educate the orphaned children. Sometimes, the children were deprived of education as they were forced to help their parents in earning money. Tudor children who did not go to school were expected to work. They helped their parents by doing tasks such as scaring birds when seeds were sown. They also helped to weave wool and did other household tasks.

Some children went to Dame Schools but they were few. Dame Schools were set up in their cottage living room by any old man or woman and most were nothing more than a child-minding system.

Many children were taught in Sunday Schools, the quality of instruction varied and it was only for a few hours a week. Few of the teachers (although willing) were not equal to the task of teaching.

Catholic families refused to send their children to school because most schools in Tudor England taught the Protestant religion, so Catholic families would employ a priest or private tutor to educate their sons.

At school, pupils often had to speak in Latin. They were also taught Greek, religion and mathematics. The boys practiced writing in ink by copying the alphabet and the Lord's Prayer.

There were few books, so pupils read from hornbooks instead. These wooden boards had the alphabet, prayers or other writings pinned to them and were covered with a thin layer of transparent cow's horn. [4]

It was usual for children to attend six days a week. The school day started at 7:00 am in winter and 6:00 am in summer. It finished about 5:00 pm. Petty schools had shorter hours, mostly to allow poorer boys the opportunity to work as well. Lunch break was two hours long beginning at 11 o'clock. Sunday was the only day off. School holidays were only taken at Easter and Christmas and they lasted for a week.

Discipline was again harsh, classes large and experiences determined by the interest and character of the school master. Beatings were part of the Tudor theory of education. Teachers were very strict. If a child did a mistake, was rude or didn't speak Latin, then the teacher had to hit the child with a long and thick stick, birches often beating their pupils with. Birches were a type of cane. Teachers used to give 50 strokes of the birch, or they might hit them across the mouth with a feral, a flat piece of wood with a hole on the top of it. Pupils were sometimes too scared to go to school

because of the beatings, and they often ran away from school. Pupils from wealthy families could often afford a special friend called a 'whipping-boy'. When the rich child was naughty, it was the whipping-boy who received the punishment.

Usually in the past, girls wouldn't go to school. Instead they would stay at home and learn how to work like a mother. In aristocratic households, it was mothers who were primarily responsible for the early education of their daughters, providing instruction in reading, religion, sewing, embroidery, music, dancing and cooking. A lady mistress or governess could also be appointed, while the highest-born girls, such as the future Elizabeth I and Lady Jane Grey, received university-educated male tutors. Princess Mary and Queen Elizabeth I can be considered to be examples of well-refined women of those times. Thus, the main education for girls was to master the art of managing the household and raising children. The girls would probably learn how to sew, cook and wash. Religious education was, of course, essential, but whether girls received much else in their early training is less clear. On the other hand, boys would go to school and study how to work in a factory. When the girls are young enough, they would be known as the servants.

By the 1530s, however, it was becoming fashionable for the gentry and nobility to educate their daughters. In this trend, many families strove to follow the example set by Sir Thomas More in the education of his three highly accomplished daughters. His friend Erasmus, too, recommended the education of women. It was their considered opinion that it would provide girls with the tools to assist their husbands in creating a Christian home after marriage and to raise their children virtuously. [2]

Thirty years later, Thomas Becon considered the subject of women's learning, regarding it as a Biblical duty for them to be taught 'to be sober minded, to love their husbands, to love their children, to be discreet, chaste, housewifely, good, obedient to their husbands; that the word of God be not evil spoken of'. To raise a godly woman, he believed, schools for girls should be erected in every town, presided over by 'honest, sage, wise, discreet, sober, grave and learned matrons' as teachers. He did not go so far as arguing for the same curriculum, however. Latin, Greek and even 'good letters' were to be left the boys. And although the provision of education for girls grew in the Tudor period, no one was seriously asking that they be taught to the same level as boys.

In the 1580s, Richard Mulcaster, addressing the issue, was quick to assure his readers that he would speak of boys' education first, since 'naturally the male is more worth'. Girls should not, he considered, be permitted to attend grammar schools or universities; but they had some capacity for learning. He had noticed that girls actually seemed to learn faster than boys, although he was quick to assure his readers that 'for all that seeming yet it is not so', since 'their natural weakness, which cannot hold long, delivers very soon'. Nonetheless, a little learning could not hurt.

Lower born girls had less access to formal education of the sort provided for boys. They could, very occasionally, attend grammar schools. In 1615, one Alice Shaw is known to have attended the prestigious Rivington Grammar School, founded in the 1560s, which sent pupils on to the universities – though Alice, as with all other young women, would have been barred from university entry. At Rivington there was Latin and Greek on the curriculum, so that Alice, along with the handful of other female students there in the period, could have received a school education comparable to the best on offer to boys. But such an opportunity was a rarity. Many grammar schools, such as Harrow, expressly forbade the education of girls in their statutes. [2]

At Norwich, even the very poorest girls were sent off to the schoolroom, although typically girls' formal education often ended earlier than their brothers', when financial need made it necessary for girls as young as six to begin working for a living. These girls usually returned home to take up spinning work after their lessons each day. Martin Luther considered that there was easily time for

girls to spend an hour a day at their lessons while also keeping up with their household tasks. They could, he supposed, reclaim the time needed for lessons from the otherwise idle moments used in play, dancing and sleep.

Although the curriculum at such local schools was often basic, the fact that even the very poorest girls in Tudor society were able to potentially access a free education was revolutionary. Thank to Thomas More and other Humanists in the period, it became commonplace for girls to at least be able to read and write – a marked improvement on the educational attainments of most medieval women. The widespread education of women, albeit to a lower standard than that offered to men, was a quiet revolution in the lives of women in the period.

During the Tudor era many famous schools were established: in London St. Paul's school was founded in 1509, in 1552 – Shrewbury school, in 1560 – Westminster school, in 1561 – The Merchant Taylors' public school for boys in London, in 1567 – Rugby school in Yorkshire, in 1572 – Harrow school in Middlesex. All of them are included into the list of Clarendon Nine. In Henry VIII's reign, the leading schools in the City of London were St Anthony's and St Paul's. Henry's son, Edward VI, founded Christ's Hospital as a school for orphaned boys and girls. Later, rich parents asked that their children be allowed to go there too. University education was available only for bright grammar school boys at Oxford and Cambridge, the only two English universities then in existence. Boys went to these universities when they were about 14-15 years old.

Long hours studying and working didn't stop Tudor children having fun and playing games. Many of the games we play today are based on Tudor games, for example draughts and playing cards. The playground game of hopscotch and a board game called Merelles are examples of games that children in Tudor times enjoyed. Tudor children played with wooden dolls, which were called Bartholomew babies because they were sold at St Bartholomew's fair in London. They also played cup and ball – a wooden ball with a wooden cup on the end of handle. They had to swing the handle and try and catch the ball in the cup. Tudor children also played with yo-yos. Children played with wooden hoops, using sticks to keep them rolling. This was a popular game with children. Toys were often made from wood or materials which were easily available, such as clay, stone and animal bones. Pig bladders were blown up to make footballs, hoops were made from old barrels, and pebbles or cherry stones were used to play marbles or jacks. [4]

The Tudors recognised different developmental stages in their children. Whilst they were not exactly seen as small adults, it was understood that there were certain tasks they could not perform and certain rites of passage through which they must pass. Seven was a key early stage. Until then, boys were very much in the care of their mothers, dressed and treated the same as girls. From their seventh birthday onwards, their masculinity was asserted, their clothing changed and they entered male company more frequently. Poorer children were expected to work at this age: recent archaeological excavations show the effects of hard labour on the bones of children this young. The next stage was around twelve, when girls could be considered of marriageable age, rising to fourteen for boys. Some aristocratic matches were arranged well before this, in the children's infancy, after which they might be brought up in the household of their betrothed. If they refused to marry the person their parents chose they were beaten until they changed their minds. Royalty were united young: Richard of York was married at the age of four in 1478 to a five-year-old heiress, Anne de Mowbray. Sometimes these matches did not work out but often, the pair was considered capable of consummating the union by their mid-teens, such as with Prince Arthur and Catherine of Aragon in 1501. [3] Children from poor families had more choice over whom to marry. Yet girls usually married young. Many were married when they were only 15 or 16. Boys often married between

the ages of 18 and 21.

Fourteen was also the traditional age for apprenticeships and service to begin. Boys and girls could be bound to a master and learn a trade for the next seven years, being sent away from home and working long hours, sometimes for little food or recompense. They had to follow strict rules of conduct or face dismissal and punishment. The bands of unruly apprentices that caused havoc on London streets must have been exploiting their only outlet of freedom; small wonder these groups of repressed adolescents frequently turned to violence and mischief on feast days. The May Day riots of 1517 saw a few thousand young men causing mayhem in the streets under the excuse of xenophobia; many were captured but later pardoned by Catherine of Aragon.

Noble children's lives were strictly regimented. Aristocratic women did not breastfeed but sent out their babies to wet-nurses for the first year. Raised by strangers and frequently succumbing to illness or neglect, the survivors were sent home to a family they did not know. The diary of John Dee records the different nurses his children were sent to in the 1580s and the payments made for this service, of money, candles and soap. Children often lived in mini-establishments within their parents' own properties, with a household comprising nurses and carers, mixing with their relatives infrequently. This doesn't mean they were any less loved or appreciated but they did interact with their parents less frequently; affection must have developed between them in

different ways. The old historical misnomer that Tudor parents did not love their children is disproved by the poems of loss that survive, for example, Ben Jonson's sonnet on the loss of his son. Children must have had a number of primary carers and formed attachments to those they saw frequently. Some must have retained affection for these figures all their lives, such as Henry VIII and his nurse, Elizabeth Denton and Elizabeth and Kat Ashley. Parents saw their roles as overseers of careful regimes, where bedtimes, meals, lessons and education were dictated for others to carry out. A diet containing meat was considered important for growth but milk was not safe to drink after midday; instead, children were served "small" beer. These experiences depended upon social status. Less time was allowed for "play" as we understand it today. The three-year-old Prince Arthur had a punishing regime of academic lessons in 1489, with only a brief window before bedtime to enjoy his favourite games and pet dogs.

The lives of children in Tudor times were often brutal and filled with experiences that would horrify the modern parent. Although they were recognised as different from adults, their needs appear to have been considered secondary and their education and training geared towards conformity. The early years were filled with potential dangers of illness, accident and violence although the decisions that may seem to us today to be misguided, actually represented the best efforts of Tudor parents. Much has changed in psychology and pedagogy since then. [3]

References

1. Alexandrova A.P. Education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev. 2016. 50 p.
2. Norton Elizabeth. Tudor Girls and Education. Access mode <http://tudortimes.co.uk/guest-articles/tudor-girls-and-education>
3. <http://authorherstoryparent.blogspot.ru/2012/08/what-was-it-like-to-be-child-in-tudor.html>
4. <http://primaryhomeworkhelp.co.uk/tudors/schools.htm>
5. <http://theplayhouse.org.uk/tudortimes/education-entertainment/>
6. <http://tudortimes.co.uk/daily-life/family-life>
7. <http://www.bbc.co.uk/programmes/p01dthh4>
8. <http://www.broadheath.coventry.sch.uk/life-as-a-tudor-child/>
9. <http://www.elizabethanenglandlife.com/thetudorsfacts/childrens-education-in-tudor-era.html>
10. <http://www.hullwebs.co.uk/content/h-tudor/education/schooldays.htm>
11. <http://www.localhistories.org/tudoredu.html>
12. <http://www.sixwives.info/tudor-education.htm>
13. <https://www.dkfindout.com/uk/history/tudors/tudor-education/>
14. <https://www.museumoflondon.org.uk/Resources/learning/targettudors/education/theme.html>
15. <https://www.q-files.com/history/british-history/life-in-tudor-times/>

БАРТОВ В.П.

магистр богословия, научный сотрудник кафедры Теологии и истории Христианства, Евразийская богословская семинария
E-mail: bartov-vp@yandex.ru

BARTOV V.P.

master of theology, Senior Researcher of the Department of Theology and History of Christianity, Eurasian Theological Seminary
E-mail: bartov-vp@yandex.ru

**МЕТОДЫ РАБОТЫ МИССИОНЕРСКОГО ОТДЕЛА РПЦ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ
РАСПРОСТРАНЕНИЮ СЕКТАНТСТВА В ТУЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

**METHODS OF WORK OF THE MISSIONARY DEPARTMENT OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH, PREVENTING
THE SPREAD OF SECTARIANISM IN THE TULA PROVINCE AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY**

Основным фактором, препятствующим распространению протестантских идей в Тульском регионе в начале XX века, являлась работа миссионерского отдела Тульской епархии. В статье приводятся пять методов взаимодействия миссионер-а Тульской епархии с протестантами. Результатом работы миссионера стало почти полное отсутствие протестантских общин в регионе.

Ключевые слова: РПЦ, миссионер, протестанты, сектанты, пашковцы, методы.

The spread of protestant ideas in Tula region at the beginning of the 20th century was impeded mostly due to operation of the missionary department of the Tula Diocese. There are five methods interaction between a missionary of the Tula Diocese with Protestants in the article. The work of the missionary resulted in practically no protestant groups in Tula region.

Keywords: Russian Orthodox Church, missionary, Protestants, sectarians, Pashkovites, methods, public conversations.

Тульская губерния начала свое существование как административная единица в 1796 году. Ее нахождение в центральном регионе Российского государства во многом определяло экономику, политику, культуру, религиозное сознание населения. К началу XVIII века по национальному составу население России состояло на 70% из русских людей [1]. «В этническом отношении (об этом косвенно свидетельствуют данные о родном языке) Тульская губерния была, как говорилось, «сплошь великорусской», поскольку русские составляли 99,54 % всего населения (1 412 946 чел.). Далее шли украинцы (1106 чел.), белорусы (84), поляки (1005 чел.) и другие национальности – всего 35 национальностей...» [6]. Быть русским по национальности означало исповедовать христианство в рамках Российской Православной Церкви (РПЦ). Приведенная статистика наглядно демонстрирует это утверждение.

Ко второй половине XIX века, когда фактически все население Тульской губернии на протяжении многих поколений придерживалось православного вероисповедания, появились люди, чье понимание и исповедание христианства отличалось от привычного, сложившегося веками православного. Эти люди воспринимались Православной Церковью как сектанты и становились объектом миссионерской деятельности служителей РПЦ. Информация о работе миссионерского отдела РПЦ по предотвращению и пресечению сектантской деятельности на территории Тульской губернии подробно представлена в издании «Тульские епархиальные ведомости. Тула 1862-1918» [9]. Это издание выходило с 1862 по 1918 годы два раза в месяц, а с 1905 по 1917 четыре раза в месяц и информировало о положении дел в РПЦ в Тульском регионе.

Понятия «сектанты» и «протестанты», а также слова являющимися производными от них, в рамках данной статьи будут считаться синонимичными. В Тульской губернии в рассматриваемый период времени сектантство было представлено следующими группами: хлысты, скопцы, пашковцы, штундисты, баптисты, евангельские христиане. Первые две из них – хлысты и скопцы – не являются целью исследования

данной работы. Остальные четыре, по деноминационной принадлежности, входят в протестантскую конфессию. Поэтому в дальнейшем под понятием «сектанты» или «протестанты» будут подразумеваться представители пашковцев, штундистов, баптистов, евангельских христиан, проживавших в то время на территории Тульского региона.

Распространение протестантских идей происходило неодинаково в разных регионах России. На сдерживание протестантизма влияли факторы, обусловленные географическим и экономическим положением региона, его историческим и культурным наследием, религиозными традициями и харизмой личностей, имеющих властные полномочия в данной местности. В Тульской губернии основным фактором, повлиявшим на сдерживание распространения протестантизма с момента появления первых его представителей в конце XIX века и до революции 1917 года, стал миссионерский отдел Российской Греко-Католической церкви, впоследствии переименованной в Русскую Православную Церковь (РПЦ). В тексте статьи будет использоваться аббревиатура РПЦ в целях удобства идентификации вероисповедания.

Эффективная работа сотрудников отдела препятствовала формированию и росту крупных протестантских общин. Последствия работы миссионерского отдела РПЦ, не позволившего заложить твердого основания протестантизму в момент его возникновения, до настоящего времени выражаются в малочисленности протестантских общин в Тульском регионе. Знание методов работы миссионерского отдела РПЦ поможет приблизиться к пониманию реального положения протестантов в Тульском регионе в начале XX века и внести вклад в восстановление исторической действительности развития протестантизма в России в целом. Для понимания принципов работы миссионерского отдела РПЦ, направленных на сдерживание распространения сектантства, анализировались наиболее характерные случаи взаимоотношений сотрудников отдела с представителями различных протестантских деноминаций.

В Тульской губернии основными центрами сектантства являлись уезды: Алексинский, Крапивенский, Тульский [7, с. 3-4]. Крапивенский уезд, с центром в селе Сергиевское, где существовала община пашковцев из нескольких десятков человек, вызывал наибольшее беспокойство у миссионерского отдела РПЦ. В Алексинском и Тульском уездах находились общины штундистов, в каждой из которых было не более десятка человек. В других уездах Тульской губернии верующих протестантского направления не было или их количество измерялось единицами. Обычно ими были переселенцы из других губерний России, являвшихся баптистами или евангельскими христианами. Из-за их малочисленности они не представляли опасности для убеждений православных верующих. Все внимание миссионеров РПЦ в этих уездах сосредотачивалось на противостоянии старообрядцам разных толков.

Наибольший вклад в работу миссионерского отдела РПЦ Тульской епархии внесли миссионеры Г.И. Панов, Д.И. Сковрцов. Результаты своего труда они описывали в статьях, отчетах, письмах, наблюдениях дошедших до нашего времени и позволивших увидеть возникновение и распространение протестантских идей в Тульской губернии. Многие из его работ были опубликованы в «Тульских епархиальных ведомостях» [9]. Г.И. Панов – богослов, историк, миссионер – осуществлял миссионерскую деятельность в Тульской губернии на протяжении 30 лет до 1896 года.

«Начиная с 4 октября 1900 г. и до 1917 г., должность епархиального миссионера исполнял преподаватель духовной семинарии Д.И. Сковрцов. Его миссионерская деятельность заключалась в сборе подробных сведений о расколосектантстве в епархии, в проведении публичных и частных бесед в Туле и уездах, зараженных расколом, в выполнении некоторых поручений епархиального начальства, касательно расколосектантства» [4]. На период работы Д.И. Сковрцова в должности епархиального миссионера приходилось начало оживления деятельности пашковцев в Тульской губернии, а также появления штундистов, баптистов, евангельских христиан. Поэтому миссионерская деятельность Д.И. Сковрцова представляет больший интерес, чем работа других миссионеров в предыдущий период.

Пашковцы появились в селе Сергиевском, Крапивенского уезда Тульской губернии в результате деятельности княгини В.Ф. Гагариной, чье имение находилось в этом селе. Пережив изменение в религиозных взглядах, в результате проповеди лорда Рэдстока [3, с. 36], последователей которых в России возглавил полковник Пашков [2, с. 46], она активно распространяла идеи Евангелия в Петербурге, а в летнее время в своей усадьбе. Из своего ближайшего окружения ей удалось организовать общину около 30-40 человек, которых стали называть «пашковцами». Община стала первой протестантской общиной на Тульской земле и являлась самой большой на территории Тульской губернии в конце XIX начале XX века, поэтому вызвала наибольшее беспокойство РПЦ.

Исследование методов работы миссионерского отдела РПЦ с самым крупным в рамках Тульской губернии центром сектантства в селе Сергиевском позволило выявить некоторые принципы и закономерности в их деятельности. Понимание этих принципов помогло яснее увидеть и сформулировать причины, повлиявшие на сдерживание распространения протестантских идей в Тульском регионе и как следствие ставшие причинами малочисленности протестантских общин.

В «Тульских епархиальных ведомостях» от 1908 года была опубликована статья Д.И. Сковрцова, в которой он пишет: «... До меня дошли довольно тревожные вести об особом развитии и усилении там секты, потому что последователи пашковщины с 1905 г. “очень подняли голову и преусердно начали пропаганду среди православных”. Поэтому, по долгу миссионера, я решил немедленно съездить в это село для возможного миссионерского воздействия» [8, с. 386-387]. Далее миссионер со-

общает, что о существовании этой секты он знал с момента ее появления в селе Сергиевском и не упускал из вида деятельность ее последователей. До тех пор, пока пашковцы не проявляли активности, их влияние на жителей Сергиевского было минимальным и результатов их деятельности не было видно, беспокойства они не вызывали и противодействия со стороны миссионерского отдела не предпринималось. Как только с выходом «Указа о веротерпимости» [5] в 1905 году пашковцы активизировали распространение своих убеждений, немедленно отреагировал миссионерский отдел РПЦ. Ситуация повторялась неоднократно по отношению к верующим принадлежащим к другим протестантским деноминациям: штундистам, баптистам, евангельским христианам. Факт проявления заинтересованности РПЦ той или иной религиозной группой может являться критерием, показывающим её успешность в деятельности по распространению своих убеждений.

Метод, к которому прибегал Сковрцов в работе с сектантами, это использование помощи священников на местах, не зависимо от их компетентности. Этот принцип являлся неотъемлемой частью работы в противодействии сектантству. Настоятели и священнослужители православных храмов в уездных городах, селах хорошо знали духовное состояние и настроение своей паствы. Появление любого инакомыслия сразу становилось им известным. Информация об этом доводилась до миссионерского отдела епархии. Предваряя пространство чуждого для православного верующего учения, священники сами проводили беседы с сектантами, а если этого было недостаточно, то приглашали епархиального миссионера. Епархиальный миссионер заранее планировал свой приезд, для того чтобы сектанты об этом были оповещены и могли присутствовать на публичной встрече. В этом случае достигался максимальный результат от приезда миссионера. При посещениях уездного прихода, до начала общения, представители клира рассказывали миссионеру об особенностях местного сектантства, тем самым подготавливая его для публичной дискуссии. При такой подготовке к диспуту, результат был предсказуем. Представители сектантов практически всегда оказывались дискредитированными. Приходские священнослужители кроме помощи в решении организационных вопросов после проведения публичных общений продолжали активно поддерживать негативное мнение о любой форме не православной веры различными способами. Это были личные увещания, раздача духовной антисектантской литературы, проведение бесед, на которых они отвечали на вопросы прихожан. Отлаженный, рабочий механизм организационной структуры РПЦ, взаимодействие уездных священников с отдами епархии позволяло проводить эффективную работу по противодействию сектантам и предотвращать распространение сектантских настроений среди православного населения.

Используя опыт местного духовенства, первое, что предпринял Сковрцов, прибыв в село Сергиевское, это собрал служителей Православной Церкви, находящейся в селе, чтобы «ознакомиться с действительным положением и состоянием местного сектантства. С этой целью соборались в здание церковно-приходской школы местный протоиерей о. И. Ивановский, благочинный свящ. Е. Озерецковский, свящ. О. Боженков, диакон, псаломщик и двое церковных старост» [8, с. 387]. Перечисленный список духовных лиц Сергиевской Православной Церкви приводит к возникновению вопроса. Как при постоянном присутствии, как минимум семи духовных служителей в церкви, почти 100%-ом православном населении, при наличии здания храма, церковно-приходской школы могла сложиться ситуация, что княгиня Гагарина, являвшаяся источником распространения учения Пашкова в селе, стала представлять угрозу для православных верующих? Следующие предположения могут служить ответом на него. Низкий профессиональный уровень православных служителей, привыкших к исполнению лишь ритуальной части бо-

гослужения и не могущих восполнить духовные нужды своей паствы. Отсутствие у служителей РПЦ внутренней мотивации к какой-либо активности в противостоянии не православным убеждениям. Деятельность пашковцев в Сергиевском была настолько эффективной и приносила реальные результаты, в виде сомневающихся или отошедших от православия людей, что внесла некую растерянность и непонимание, что делать в сложившейся ситуации. Каким бы не был ответ на возникший вопрос, вмешательство миссионера Сковрцова, за две поездки в село Сергиевское переломило ситуацию в пользу Православной Церкви.

Достижение миссионером положительного результата за короткий период времени стало возможным благодаря использованию в противостоянии пашковцам, тех же самых методов, которыми пашковцы пользовались в распространении своего учения. В ходе проведения собрания по вопросу «пашковщины» миссионер Сковрцов выяснил идейного вдохновителя учения, количество последователей учения в селе. Таковых оказалось около 40 человек, из которых «наиболее видными и, так сказать, знающими свое учение являются человек 10» [8, с. 389]. Был выяснен социальный статус этих людей. Главное, Сковрцов узнал о методах работы, которые оказались эффективными в привлечении православных верующих в секту пашковцев. В своей статье Сковрцов описывает эти методы. В гостинице, которая принадлежала княгине Гагариной, в каждом номере находился экземпляр Нового Завета на русском языке. Постояльцам не запрещалось забирать его с собой. Денег за него они не платили. Это производило положительное впечатление на останавливавшихся гостей села Сергиевское. Для жителей села «пашковцы устраивают правильно организованные многолюдные собрания, на коих происходит чтение и объяснение свящ. Писания и пение любимых стихов. Много и православных бывает на этих собраниях, – да и вообще, доступ на них не возбраняется, кажется, никому» [8, с. 388]. Другие методы, использованные пашковцами, миссионер описывает словами: «Кроме этих собраний, пашковцы употребляют и другие средства для распространения своего учения. Так, они ходят на площади (особенно в базарные дни), по лавкам, (а лавки снимаются у кн. Гагариной) и по домам – и везде заводят разговоры на религиозные темы, раздают брошюры и приглашают на свои собрания. Как слышно, на эти собрания приезжают опытные ораторы из Петербурга, из Харькова и др.» [8, с. 389].

После знакомства с положением дел в селе Сергиевском, касающегося распространения пашковского учения, Сковрцовым было принято решение о немедленном принятии мер в противостоянии сектантству и защите православных верующих от инакомыслия. Увидев, что используемые сектантами способы распространения своих убеждений являются эффективными, было решено использовать эти же методы, но для укрепления православных верующих в своей вере. Миссионер сообщает в своей статье: «Так как местные пашковцы для укрепления своей секты устраивают собрания *с беседами* на них, то и мы нашли нужным возможно – частое устройство бесед, направленных против главных пунктов пашковского лжеучения. Для ведения таких бесед я изъявил согласие приезжать в с. Сергиевское по возможности почаще...» [8, с. 390].

Сковрцов акцентирует внимание на методе, который являлся особенно эффективным в распространении убеждений сектантами – это раздача религиозной литературы. Поэтому было принято решение для проведения мер, которые могли оказать содействие в противостоянии сектантам – это распространение брошюр и духовной литературы антисектантского содержания, особенно если эти брошюры касались секты пашковцев. Миссионер пишет: «Так как пашковских брошюр и книжек распространено в селении очень много, то требуется и возможно больше пустить в обращение брошюр в духе

православной церкви» [8, с. 390]. Сковрцов сам взялся за составление списка таких брошюр и организацию перепечатки статей из православных изданий направленных на разъяснение сути учения Пашкова.

Свое противодействие пашковцам миссионер начал немедленно. После совещания с руководящими лицами местной православной церкви состоялась открытая дискуссия с участием православных верующих и представителей пашковской общины. Сковрцов сам планировал побывать на проводимых пашковцами собраниях с целью более детального ознакомления с учением и знакомства с посещающими это собрание людьми. Знакомство состоялось раньше планируемого срока, пашковцы сами пришли для общения с ним. Общение прошло в достаточно доброжелательной обстановке. Миссионер без труда отвечал на все вопросы, задаваемые ему представителями пашковцев. При этом он делал вывод, что для поиска ответов на эти вопросы совсем не обязательно отклоняться в сектантство. Ответы на любые вопросы и удовлетворение своего желания в следовании за Богом можно вполне найти в лоне Православной Церкви. Спокойный тон при общении, терпение, такт, уважение к собеседнику, подробные ответы на интересующие вопросы производили положительное впечатление на православных верующих. Представители же пашковцев оказались менее компетентными в разных религиозных вопросах, чем миссионер Сковрцов и это чувствовалось присутствующими. Несмотря на то, что каждый остался при своем мнении, дискутирующие стороны договорились встретиться через неделю и продолжить общение.

Представляет интерес результат одной дискуссии проведенной Сковрцовым, о которой он узнал из письма от священнослужителя села Сергиевского, через три дня после описанного общения. В нем он сообщает: «Относительно же результатов прошлой моей беседы он, между прочим, в письме замечает, что «после одной этой беседы на другой день, – в воскресенье – в собрании пашковцев было православных *вдвое меньше* против прежнего» [8, с. 395]. Причинами такого результата стали высокий профессионализм в религиозной, психологической и культурной сферах миссионера, неформальное отношение, а искренняя заинтересованность в результатах своей деятельности, т.е. в прекращении прозелитизма православных верующих в пашковство. Еще одной причиной стали предпринятые энергичные меры миссионера именно в тех сферах, эффективность которых была подтверждена его оппонентами.

Продолжая антисектантскую деятельность в селе Сергиевском, во вторую миссионерскую поездку Сковрцов пригласил ректора Тульской духовной семинарии, чтобы он также смог принять участие в общении с пашковцами. Тем более, что в письме местного священнослужителя Сковрцову сообщалось, что «пашковцы со своей стороны усердно готовятся к публичной беседе (напр., вызывают специальных «ораторов»)» [8, с. 395]. Предстоящую дискуссию с нетерпением ожидали многие жители села Сергиевского, вероятно потому, что вопрос «правильной веры» для них не являлся праздным и они желали разрешить связанные с этой сферой жизни неопределенности.

Когда к условленному заранее времени пашковцы были приглашены на беседу с православными верующими, то отказались от этой возможности общения. Ситуацию миссионер описывает следующими словами: «Я был вполне уверен, что сектанты на то или другое (предложенные места встречи для общения – прим. автора) охотно изъявят свое согласие. Но как-то было мое удивление, когда получился ответ, что “ни в церкви, ни в школе они не желают беседовать, потому что, по Писанию, не должно препираться”. На вторичное приглашение получился ответ, что они – сектанты – могут принять нас к часу, но не надолго, потому что в 6 час. вечера у них начнется собрание» [8, с. 395-396]. Тогда православное духовенство под

предводительством миссионера пошли к пашковцам. Народ толпой шел за ними, т.к. еще за неделю было объявлено об этой беседе, которая видимо для многих была судьбоносной. Но на пути этой процессии оказались закрытыми ворота, которыми необходимо было пройти к пашковцам, что было расценено, как «явное нежелание принять нас» [8, с. 397]. Поэтому беседа не состоялась. Было принято решение больше в этот день не добиваться общения с пашковцами, а отложить ее до следующей возможности.

Сам миссионер скромно оценивает результат своей деятельности. Переубедить кого-либо из сектантов и вернуть их в лоно православной церкви не удалось. Но фактически всего две миссионерские поездки Сковцова остановили переход православных верующих из РПЦ в пашковство. В статье об этих поездках он писал, что пашковцы устраивают многолюдные собрания и много православных верующих бывает на их собраниях. Далее он уточняет, что ему удалось выяснить, что убежденных пашковцев, всего около 40 человек, а способных убедить свои убеждения около 10 человек. Таким было положение дел в 1908 году. В миссионерском отчете за 1915 год Сковцов, предоставляя сведения о расколосектантстве в Тульской губернии, лишь упоминает о пашковцах Крапивенского уезда: «В Крапивенском уезде имеют место последователи секты толстовцев и пашковцев (баптистов), причем первые насчитываются единицами в приходе с. Кочевых, а последние (пашковцы или баптисты) преимущественно в с. Сергиевском, где их проживает до 30 человек.» [7, с. 21].

Статистические данные, приведенные Сковцовым, позволяют проследить следующую динамику численности и влияния пашковцев в Сергиевском. С начала появления учения пашковцев в Тульской губернии в 1874 году [8, с. 387] и до 1905 года распространение учения не было активным. Последователями учения являлись люди из ближайшего окружения княжны Гагариной, заметного влияния на изменение убеждений православного населения не происходило. Выход закона о веротерпимости в 1905 году [5], положил начало активизации пашковцев. За три года деятельности община пашковцев увеличилась, проводимые ими собрания стали многолюдными, влияние на местное население становилось значительнее. В 1908 году состоялись две миссионерские поездки Сковцова в село Сергиевское, после которых численный рост пашковцев прекратился. Число последователей учения оставалось неизменным на протяжении семи лет в количестве около 30-40 человек. Внимание миссионерского отдела община уже не привлекала, что позволяет сделать вывод о том, что влияние пашковцев на православное население Крапивенского уезда с целью обращения в свое учение не имело успеха.

Ситуацию в Тульской губернии в 1915 году Д. Сковцов оценивает следующим сообщением: «Что касается уездов – Алексинского, Богородицкого, Крапивенского и Тульского, то в мире расколосектантства названных уездов в 1915 году не отмечено каких-либо выдающихся событий или движений, которые могли бы возбуждать какую-либо тревогу Епархиальной миссии. Можно сказать жизнь в этом мире (расколосектантства) протекала ровно и малозаметно» [7, с. 21].

Результативность антисектантской деятельности служителей РПЦ достигалась применением эффективных методов в своей работе. Рассмотренные случаи деятельности миссионера Д. Сковцова позволяют выделить, по крайней мере, пять принципов, использованных в работе с сектантами. Первый из них – это системный подход. Выезд епархиального миссионера для проведения антисектантской работы на местах носил не эпизодический, а постоянный, спланированный, четко организованный характер. Уезды, в которых расколосектантство получило большее развитие, посещались чаще, и внимания этим приходам уделялось больше. При недостаточности одного посещения таких приходов, миссионер приезжал второй и

третий раз, т.е. столько, сколько было необходимо для перелома ситуации в пользу православной церкви.

Во-вторых, положительный результат в антисектантской деятельности достигался быстрым реагированием миссионерского отдела на сведения поступавшие от приходских священников об активизации сектантской деятельности или появлении в приходе человека со взглядами чуждыми православной вере. Епархиальный миссионер не пренебрегал случаями для выезда на место, даже если становилось известным о появлении только одного сектанта. Он понимал, что потребуются гораздо меньше усилий «нейтрализовать» деятельность одного человека, оказавшегося в новой обстановке, часто неутвержденного в новом избранном для себя духовном пути, не имеющего поддержки, чем впоследствии бороться с целой общиной единомышленников. Поэтому епархиальный миссионер Тульской епархии в своей деятельности постоянно использовал практику «быстрого реагирования».

В-третьих, использовались публичные беседы для дискредитации сектантских убеждений. Об этих общениях сообщалось заранее, чтобы люди смогли спланировать свое время и присутствовать на них. На это общение приходили те, кто не был безразличен к религиозной жизни, искал ответы на духовные вопросы, сомневался в истинности православной веры. Это были те люди, которые являлись потенциальными последователями сектантов, если им своевременно не была бы доказана несостоятельность любой веры, кроме православной. Таких людей на каждой беседе присутствовали сотни человек. Публичное лишение авторитета в духовных вопросах перед огромной аудиторией, очень затрудняло дальнейшую работу по привлечению в «свою веру» представителя любой протестантской деноминации.

В-четвертых, православный миссионер использовал те же методы по защите своих убеждений, которыми пользовались сектанты. Личные беседы с людьми, раздача духовной литературы, ответы на интересующие вопросы, объяснение непонятных мест Библии, приглашения на публичные духовные общения – эти методы взаимодействия с людьми хорошо зарекомендовали себя в текущий период времени. Миссионеру не нужно было тратить время на подтверждение их действительности. Сектанты уже апробировали и доказали их результативность. Поэтому эти методы были приняты на вооружение, только при их использовании употреблялась православная риторика. Выявленные протестантскими верующими каналы коммуникации с населением, эффективно использовались православным миссионером для утверждения православной веры и дискредитации протестантских идей.

Последнее, это активный поиск контактов с раскольниками и сектантами в любое время во всяком месте. Группам инакомыслящих, которые представляли значительное количество людей, уделялось больше времени и внимания. Это старообрядцы различных толков, хлысты, скопцы. Но даже к сектантам, которые были представлены на территории Тульской губернии иногда всего несколькими людьми, Д. Сковцов всегда проявлял инициативу для организации встречи с ними. Никогда не упускал возможности для общения, даже если встреча оказывалась не запланированной, случайной. При игнорировании приглашений сектантами на публичные общения, он не считал для себя унизительным обратиться с приглашением вторично или даже прийти домой к сектантам и провести общение на их территории. Проявление такой активности в противодействии сектантству сыграло свою роль в предотвращении роста протестантских общин на территории входившую в Тульскую епархию.

Сотрудники миссионерского отдела Тульской епархии эффективно использовали рассмотренные выше принципы в своей работе для сдерживания распространения протестантских идей на территории Тульской губернии. Исследование исторического опыта взаимоотношений православных и про-

тестантских верующих начала XX века позволяет извлечь некоторые уроки и сделать определенные выводы, которые могут оказаться полезными для протестантов настоящего времени в донесении Евангелия населению идентифицирующего себя с Православной Церковью, но часто не имеющих элементарных представлений о христианстве.

Системный подход к работе миссионера Скворцова свидетельствует о том, что спланированная, четко организованная работа, проводимая продолжительное время приводит к желаемому результату. Только постоянное личное общение с людьми на протяжении лет позволяет сформировать у них убеждение и веру в определенные ценности, принципы, понятия, идеи. Разовые встречи или эпизодическое взаимодействие с людьми, которое нередко используется протестантами при проведении евангелизационных мероприятий, как правило, не приводят к изменению убеждений человека.

Быстрое реагирование миссионера на появление инакомыслия даже у одного человека в отдаленном уезде Тульской губернии является еще одним примером достойного подражания. Священнослужители протестантских церквей не всегда готовы, в настоящее время, к проявлению подобной жертвенности для опеки малознакомого человека проживающего от них на отдаленном расстоянии. Сомнения такого человека, его колебания в убеждениях, интерес к другим деноминациям в поисках Бога редко являются фактором, достаточным для посещения такого верующего. Не смотря на транспортную и коммуникативную доступность, люди остаются один на один со своими сомнениями, страхами, поиском Истины. Создается впечатление, что притча, рассказанная Великим Учителем об одной потерянной овце, перестала быть актуальной. Аргументы в пользу заботы о 99 здоровых, успешных, находящихся рядом «овцах» кажутся более убедительными.

Проведение публичных дискуссий православного миссионера с представителями протестантов, в которых миссионер всегда был более убедителен, чем его оппоненты показывает о сознательном использовании своих сильных сторон. Имея богословское образование, опыт работы с людьми, профессиональный подход в решении духовных вопросов Д. Скворцов мог во время публичных общений без затруднений объяснять различные тексты Библии, давать аргументированную оценку других точек зрения. Его доводы всегда были более убедительными, чем протестантов, что склоняло слушателей становиться на сторону православного миссионера. Служителям протестантских деноминаций следует осознать, что является их сильной стороной и как можно было бы использовать эти преимущества в общении с людьми.

Епархиальный миссионер считал для себя допустимым использование методов влияния на умы людей, которые показали свою эффективность при применении их протестантами. Такой подход давал положительный результат. Подобный подход приводит к мысли, что, возможно, протестантам следует внимательно и беспристрастно присмотреться к религиозным группам, объединениям, деноминациям, конфессиям которые находятся в непосредственной близости и деятельность которых является эффективной по привлечению сторонников в свои ряды. Отличие в богословских взглядах, в мировоззренческой позиции и даже во второстепенных понятиях нередко является для протестантов непреодолимым препятствием для диалога и взаимодействия, что приводит к социальной изоляции и непониманию требований современного общества.

Неформальное отношение к обязанности миссионера при-

водило в деятельности к активному поиску контактов людьми, проявлявшими интерес к религиозной тематике. Это были не только раскольники и сектанты. Ими являлись и православные верующие, переживавшие период сомнений в своих убеждениях, и люди стремящиеся определиться со смыслом жизни в существующей реальности. Индивидуальный подход к каждой категории людей ищущих ответы на волнующие вопросы бытия неизменно обеспечивал миссионеру заинтересованную, внимательно слушающую и серьезно воспринимаемую аудиторию. Способность в любое время, в любом месте, при любых обстоятельствах аргументировано оппонировать человеку с любым мировоззрением приводило к положительному отношению или принятию собеседником православного мировоззрения. Искренняя заинтересованность в результатах своей работы приводила к отсутствию положительной динамики в численном росте протестантских общин и сохранению приверженности православным принципам веры сомневающимся ее членом.

На основании собранной информации Д. Скворцов проводил анализ своей деятельности. Это позволяло планомерно осуществлять миссионерскую работу. Ежегодная статистика показывала, в каком из направлений, в каком регионе, с каким социумом необходимы корректировки. Понимание о наличии или отсутствии, росте или снижении не православных идей среди православного населения помогало оценить результат своего труда на миссионерском поприще. Честное отношение к собранным миссионером данным давало возможность повысить объективность анализируемой ситуации, что приводило к верным выводам и давало возможность принимать решения, приводящие в дальнейшем к эффективной деятельности. Кроме того сохранившиеся миссионерские отчеты с приведенной в них аналитической информацией представляли ценность для последующих поколений историков, религиоведов, исследователей, стремящихся восстановить реальную картину развития религиозной жизни Тульской губернии начала XX века.

Пример аналитической практики Д. Скворцова позволяет сделать вывод, что наличие практики анализа своей религиозной деятельности протестантами позволяет не допускать повторения ошибок, помогает принимать решения, способствующие эффективной деятельности и систематичности в работе. Честный анализ способствует выработке критериев, по которым можно оценивать свой духовный труд, дает определенность полученным результатам, приводит к пониманию в достижении целей, помогает избегать неоправданных затрат человеческих, материальных и временных ресурсов.

Применение подобной практики протестантскими служителями могло бы качественно изменить осуществляемую ими религиозную деятельность. Изучение и использование служителями принципов, применяемых миссионерами других деноминаций и доказавших свою эффективность, могло бы послужить основанием для изменения отношения к протестантизму среди населения и заложить твердый фундамент для формирования и развития протестантских общин. Нежелание же протестантов выполнять честный анализ своей духовной работы не оставляет шансов потомкам воспроизвести историю протестантских общин в прожитый ими исторический период времени и оставляет протестантов в положении «статистической погрешности» в религиозной среде региона, мнением которого можно не задумываясь пренебречь.

Библиографический список

1. Водарский Я.О., Кабузан В.М. Территория и население России в XV-XVIII вв. // Атеистический сайт. URL: <http://www.atheism.ru/> (дата обращения 27.10.2016).
2. Коррадо Ш. Философия служения полковника Пашкова. СПб.: Библия для всех, 2011. 224 с.
3. Ливен С. Духовное пробуждение в России. Корталь.: Издательство «Свет на Востоке», 1967. 128 с.

4. Лисицына О. Церковные реформы, направленные на изменение положения раскольников и сектантов в конце XIX – начале XX вв. (региональный аспект). // Тульский информационно-консультативный центр по вопросам сектантства. URL: <http://www.olds-sektain.lgb.ru/histori/tula%20histori%20all%204.html> (дата обращения 12.11.2016).
5. Николай II, Указ Об укреплении начал веротерпимости // ДРЕВО открытая православная энциклопедия. URL: <http://drevo-info.ru/articles/10330.html> (дата обращения 04.11.2016).
6. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года. Изд. Центр. Стат. комитетом М-ва вн. дел; Под ред. Н. А. Тройницкого. [СПб.], XLIV. Тульская губерния, 1904. // Электронная библиотека ГПИБ. URL: <http://www.elib.shpl.ru/> (дата обращения 27.10.2016).
7. Скворцов Д.И. Миссионерское дело в Тульской епархии за 1915 год. // Статья составлена на основании Миссионерского отчета по Тульской епархии за 1915 год. Тула. Типография бывш. Е.И. Дружининой. 1917. С. 22.
8. Скворцов Д.И. Пашковцы в с. Сергиевском Тульской губернии и две миссионерские поездки в названное село // Тул. епархиальные ведомости. 1908. №21. С. 386 – 398.
9. Тульские епархиальные ведомости. Тула, 1862-1918. // Духовенство Русской Православной Церкви в XX веке. URL: <http://www.pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/library/material/688/> (дата обращения 28.10.2016).

References

1. Vodarskij Y.O., Kabuzan V.M. The territory and population of Russia in the XV-XVIII centuries // Ateisticheskij sajt. URL: <http://www.ateism.ru/> (data obrashcheniya 27.10.2016).
 2. Korrado S. The Philosophy of Ministry of Colonel Vasilij Pashkov. SPb.: Bibliya dlya vsekh. 2011. 224 p.
 3. Liven S. Spiritual awakening in Russia. Korntal: Izdatel'stvo «Svet na Vostoke»/ 1967. 128 p.
 4. Lisicyna O. Church reforms aimed at changing the situation of schismatics and sectarians in the late XIX - early XX centuries (regional aspect) // Tul'skij informacionno-konsul'tativnyj centr po voprosam sektantstva. URL: <http://www.olds-sektain.lgb.ru/histori/tula%20histori%20all%204.html> (data obrashcheniya 12.11.2016).
 5. Nikolaj II, Decree on strengthening the beginnings of religious tolerance // DREVO otkrytaya pravoslavnaya ehnciklopediya. URL: <http://drevo-info.ru/articles/10330.html> (data obrashcheniya 04.11.2016).
 6. The first general census of the Russian Empire in 1897. Ed. Centre. Izd. Centr. Stat. komitetom M-va vn. del; Pod red. N.A. Trojnickogo. [SPb.], XLIV. Tul'skaya guberniya, 1904. // EHlektronnaya biblioteka GPIB. URL: <http://www.elib.shpl.ru/> (data obrashcheniya 27.10.2016).
 7. Skvorcov D.I. Missionary work in the Tula diocese for 1915 // Stat'ya sostavlena na osnovanii Missionerskogo otcheta po Tul'skoj eparhii za 1915 god. Tula. Tipografiya byvsh. E.I. Druzhininoj. 1917. 22 p.
 8. Skvorcov D.I. Pashkovtsy in the village Sergievsky Tula province and two missionary trips to the named // Tul. eparhial'nye vedomosti. 1908. №21. Pp. 386 – 398.
 9. Tula Diocesan Lists. Tula, 1862-1918 // Duhovenstvo Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi v HKH veke. URL: <http://www.pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/library/material/688/> (data obrashcheniya 28.10.2016).
-
-

ГОНЧАРОВА И.В.

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: 89066610166@yandex.ru

GONCHAROVA I.V.

Doctor of Historical Sciences, Professor Department of history of Russia, Orel State University
E-mail: 89066610166@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ КОЛХОЗОВ НАЧАЛА 1930-х гг.
В ЦЕНТРАЛЬНО-ЧЕРНОЗЕМНОЙ ОБЛАСТИ**

**THE FORMATION OF MANAGERIAL STAFF OF COLLECTIVE FARMS OF THE BEGINNING
OF THE 1930s IN THE CENTRAL BLACK EARTH REGION**

Важное место в изучении комплекса проблем, связанных с коллективизацией как важнейшей аграрной реформы XX в., занимает анализ становления административных сферы и формирования управленческих кадров на местах. В статье на исторических источниках Центрально-Черноземной области анализируются административные проблемы колхозов как новых институтов власти, рассматривается социальный облик управленцев.

Ключевые слова: колхоз, председатель, крестьянство, бюрократизация, двадцатипятилетник.

An important place in the study of the complex of problems associated with collectivization as the most important agrarian reform of the XX century, is the analysis of the formation of the administrative sphere and the formation of managerial personnel in the field. In the article on the historical sources of the Central region are analyzed administrative problems of the collective and how new institutions of government, analyses the social character of managers.

Keywords: the collective farm Chairman, the peasantry, the bureaucracy, the dvadtsatipyatiletnih.

Среди многочисленных реформ XX столетия коллективизация занимает особое место. Начало 1930-х гг. стало кульминационным моментом в противостоянии крестьянства и власти. Идея коллективизации возникла одновременно с приходом большевиков к власти и усилилась после непродолжительной антикризисной политики нэпа. Рассматривая индивидуальное крестьянское хозяйство как бесперспективное, большевики взяли курс на «социалистическое переустройство» села. Оно сопровождалось натиском на традиции и институты деревни, попытками изменить крестьянское мировоззрение в «марксистскую сторону», насаждением новых бюрократических организаций. В начале 1930-х гг. коллективизация имела не производительный, а рестрибутивный характер, выступала как одна из форм уравнительного перераспределения со стороны государства. Государство направляло ресурсы из мелкотоварного аграрного производства на создание новых институтов – коллективных хозяйств, основанных фактически на уравнительном и принудительном труде. Это был болезненный социально-политический процесс, успех которого во многом зависел от выстраивания властной вертикали и формирования управленческих кадров на местах.

Одним из важнейших социально-политических результатов коллективизации стал рост деревенский партийных организаций. По данным на 1 апреля 1930 г., в ЦЧО насчитывалось 1823 партийные ячейки и кандидатские группы с 22496 членами, к 1 января 1932 г. количество партийных организаций возросло до 3176, а коммунистов – до 46858 [1, с. 266].

Несмотря на провозглашенный производственный принцип организации ячеек (очевидно, в силу распыленности коммунистических сил по колхозам), значительная часть низовых парторганизаций по-прежнему строилась по территориально-административному принципу. Японский историк Х. Окуда правомерно отмечает, что в деревне новые посты для коммунистов «буквально множились уже с момента организации колхозного строя... Увеличение числа деревенских коммунистов как монополистов должности имело «ползучий»

характер, отражая осложнения социально-экономических отношений в деревне и бюрократизацию колхозной деревни» [2, с. 238-239].

По решению XVI съезда ВКП (б) (июнь 1930 г.), выдвинувшего задачу укрепления деревенской партийной организации, началась перестройка партсистемы ЦЧО. 15 июля 1930 г. было издано постановление «О ликвидации округов», что на практике означало централизацию партийно-административного управления областью, а также переезд порядка 90% окружных работников в районы. Партийная бюрократия спускалась на районный уровень. 1211 окружных работников области отправлялись в деревню на партийную работу в МТС, колхозы, совхозы и деревенские ячейки.

Положение о ячейке ВКП(б) в колхозах, утвержденное 11 февраля 1931 г., окончательно закрепило производственный принцип организации ячеек. Деревенские коммунисты с началом коллективизации практически вытеснили из состава ячеек служащих: к 1 июля 1931 г. в сельских ячейках было 61,4% колхозников, 2,2% рабочих совхозов, 6,1% крестьян-единоличников, 8,9% рабочих [3, с. 80]. Аграризация состава низовых парторганизаций была необходима для осуществления производственного процесса в деревне и информирования о нем вышестоящих организаций. Наибольший рост членства в партии на селе пришелся на 1932 г.

Процесс организационного укрепления колхозов, провозглашенный после спада первой волны коллективизаторства осени 1929-весны 1930 г., был долгим и трудным. Руководящим центром колхоза являлся совет или правление, избираемое, в большинстве случаев, общим собранием членов колхоза один раз в год. Из состава правления избирался председатель и в наиболее крупных колхозах – заведующие отраслями. Если колхозы были меньше или хуже организованы, то на месте заведующих отраслями мог быть полевой староста или заведующий хозяйством, который руководил всей производственной деятельностью колхоза. В «карликовых» колхозах ситуация упрощалась предельно: все руководство сосредотачивалось в

руках одного председателя [4, с. 36-37].

В ранних сталинских колхозах вопрос о председателе подчас стоял очень болезненно в силу наплыва в деревню припущих коллективизаторов. По данным Союза Колхозсоюзов ЦЧО от 19 мая 1930 г., в ЦЧО насчитывалось 2246 рабочих: 1766 из Московской области, 192 из Ленинграда, 288 из городов ЦЧО. Непосредственно в колхозах находилось 1152 двадцатипятилетичника, другая половина была задействована на советской партийной, культработе, на МТС и т.д. После распада колхозов весной 1930 г. некоторые самовольно покидали деревню и возвращались на производство. Во время их пребывания в деревне они столкнулись с трудностями обеспечения жильем и продовольствием, их предприятия задерживали выплату разницы в зарплате [5, л. 132]. В докладной записке инструктора Колхозцентра ЦЧО Г.Е. Горшунина в Колхозцентр СССР от 2 августа 1930 г. указывалось, что райколхозсоюзы недоброжелательно относились к двадцатипятилетичникам: «Потребкооперация снабжает скверно, жилищные условия отвратительные, один 25000-ник живет в старой конюшне» [6, л. 202].

Весьма остро стояла проблема взаимоотношения местного руководства с двадцатипятилетичниками. В Подгоренском районе летом 1930 г. 16 человек из этой команды осуществляли руководство колхозами. Они жаловались на плохое материальное обеспечение, отсутствие квартир и продовольствия, что и определяло их настроение: «удрать скорее в Москву». Но больше всего двадцатипятилетичников разочаровывало «отсутствие чуткости» со стороны руководства района. Рабочая из Раменска Зайцева 6 месяцев проработала женским организатором в колхозе «Ленинский путь» (деревня Гончаровка), организовала ясли, детскую площадку, благодаря чему колхозницы стали вывозить детей в поле во время сельхозработ. Но ее работу полностью игнорировали сельсовет и партячейка. Председатель отказался заслушивать ее отчет: «Она ничего не сделала и нечего ее заслушивать». Были и среди посланных из города кураторов колхозного движения люди, вызывавшие нарекание своим поведением. Наиболее частыми санкциями были выговоры за выпивку. Инструктор КХУ СССР Юдина в докладной записке от 30 августа 1930 г. называла проблему с выпивкой «большим игнором», требующим вмешательства. Примечательно, что когда она поставила перед райкомом вопрос о дальнейшей работе двадцатипятилетичников в районе, помощник директора МТС Щербаков, заявил: «Если так будет продолжаться дело с нами, то придется запить» [5, л. 21].

Крестьяне не желали видеть чужого человека в качестве их руководителей, но условий для выращивания собственных руководителей в предельно сжатые сроки коллективизации у них не было. Вот как сообщал об этом противоречии в беседе с Г.Н. Каминским секретарь районного комитета партии Таловского района Фролов: «Когда крестьян коллективизировали, то они говорили: вы нас объедините в колхоз, а потом пригоните какого-нибудь своего работника. Некоторые антисемиты выступают: возможно, что и еврея посадите к нам в колхоз руководить. Нет, мы этот колхоз не будем организовывать... Они организовались, избрали своих членов правления из своих же колхозников, но когда взялись за работу, то получилась совсем другая картина, и они сами приходят и говорят: дай работника, чтобы мог хорошо работать» [7, л. 17].

С самого начала создания колхозы попали под пристальный контроль партийных и советских органов районного звена, определявших стратегию их деятельности. Они вели оперативный контроль за выполнением различных задач (определяли график основных сельскохозяйственных работ, заготовок сельхозпродукции и т.д.), оценивали итоги деятельности колхозов. «Самое важное и тяжелое» заключалось в том, что эти органы власти были не только проводниками распоряжений Москвы, «но также творцами и органами исполнения своей собственной политики, в состав которой входили общие

идейные соображения, местные интересы, корыстные расчеты и личные счеты» [8, с. 192].

Колхозы обязывались предоставлять декадную или даже пятидневную отчетность. Бюрократический подтекст этой бумажной волокиты очевиден: упрочение авторитета власти на местах. Помимо бумажного, власти практиковали и непосредственный личностный контроль, направляя в колхозы различных уполномоченных. Отсутствие четких границ компетентности приводило к тому, что иногда уполномоченные брали на себя функции колхозной администрации. Роль внешних контролирующих органов играли сельсоветы и МТС. Председатель колхоза мог избежать встреч с районными представителями, передавать недостоверную информацию и совершать подобные действия, именуемые на партийном языке «оппортунизмом». Что же касается контрольной функции самих колхозников, то она была практически нивелирована уже в начале 1930-х гг.

Процесс коллективизации сопровождался бюрократизацией и формализацией системы местного управления. В материалах Областной рабоче-крестьянской инспекции в 1931 г. сообщалось: «Районы буквально вопят против бумажного потока, идущего из всех областных организаций, циркуляры не поступают только по таким исключительным случаям, как разлив воды или крушение на железной дороге. В Коопсоюзе получается от 7 до 12 циркуляров... причем циркуляры эти вовсе не коротенькие, а некоторые на нескольких листах». Обилием инструкций отличался и Колхозсоюз: «в среднем 330-350 директив, указаний, писем, что не дает возможности не только их исполнить, но даже как следует прочитать». Форма отчетности была очень громоздкой. Например, потребкооперация должна была предоставить 73 формы отчетности, из них 53 формы содержали 12483 показателя. Годовая статистическая отчетность районного отдела здравоохранения содержала 13 форм и около 1000 показателей, в развернутом виде она помещалась на 22 метрах бумаги. Птицесоюз ввел ежедневную отчетность, состоящую из 100 вопросов о ходе яйцезаготовок, помимо ежедневной существовали пятидневные телеграфные, письменные и т.п. формы отчетности. Циркулярный шквал был крайне запутан: «В ОблЗУ каждый сектор считает обязательным выпустить в день несколько циркуляров, запросов, отношений и т.д. ... Циркуляры ОблЗУ о сах. свекле, МТС идет к нам, тогда как ни МТС, ни сах. свеклы в районе нет. (Карачанский). Ливенский район свиноводческо-птицеводческий, а «областные» мудрецы строят группу совхозов молочно-овощного направления. В результате в головном совхозе для огородов ищут воду 2-й год (Ливны)». При этом отмечалось, что с момента районирования в ливенский РайЗУ не прислали из области ни одного инструктора, ни одного специалиста. Нелепые распоряжения получали многие районы. В Дрозково, не имеющем рыбных водоемов, была спущена контрольная цифра на заготовку рыбы в 240 цт. В деревню Михайловка Ракитинского района в феврале Потребсоюз направил телеграмму срочно произвести обследование прудов в районе, их глубину, берега, плоскость дна, поросль на берегах. Но, как писал инструктор: «Зимой вообще это исполнить нельзя, а к тому же район не имеет прудов» [9, л. 16].

Районы страдали и от «телеграфной неразберихи». Мценское руководство 29 августа получило задание относительно 80% самообложения, 1 сентября задание составило 30% от суммы сельхозналога. Огромная путаница творилась в контрактационных договорах. Вот как инструктор обрисовывал ситуацию в Дроздовском районе: «до сих пор почти на каждую культуру заключаются отдельные договора и выписываются отдельные книжки. Провели контрактацию яровых посевов, через два дня контрактация яиц, через неделю молока, там пеньки, там телят и т.д. В результате по одному и тому же участку и идет непрерывный поток собраний». В Ливнах

план хлебозаготовок менялся три раза, соответственно трижды доводились контрольные цифры до колхозов и земельных обществ [9, л. 17].

Помимо бюрократизации управления, следует отметить и ее милитаризацию. Примером может служить распоряжение Ранненбургского райисполкома, который «по-военному» осуществлял свое руководство: «Председателям Ново-Чемодановского и Митягинского сельсоветов. Вследствие надвинувшейся катастрофы и чрезвычайно большой затяжки и отставанием в уборочной кампании Н. Чемодановского совхоза, что в итоге может грозить огромными потерями в государственном хозяйстве от гибели не совершенно собранного урожая и в целях предотвращения создавшейся угрозы Ранненбургский райисполком предлагает немедленно ввести в 2-х вышеозначенных сельсоветах трудовинность, для чего необходимо выделить Н. Чемодановскому совхозу по 100 чел. трудоспособного населения от каждого сельского совета. Вследствие боевого задания и срочности выполнения последнего предлагаю безотлагательно обеспечить выполнение полностью настоящего распоряжения и об исполнении довести Президиуму райисполкома 14 августа с.г.к. 9 час. утра. Председатель РИКа Кузнецов. Зам. Секретаря Илюшников» [9, л. 18].

Государство, последовательно проводя политику социального раскола в деревне накануне коллективизации, с началом массового ее этапа постаралось заполнить управленческий слой колхозов бедняцко-батрацким элементом. Лояльность колхозных руководителей в глазах партийного руководства неразрывно связывалась с социальным происхождением: залогом успешного управления колхозом считалось бедняцкое происхождение. На 1 мая 1930 г. в правлениях колхозов ЦЧО рабочие и бедняцко-батрацкие элементы составляли 54% [1, л. 179].

Еще одной важной составляющей колхозного руководства считалось присутствие в нем людей, не связанных крестьянскими отношениями, выходцев из рабочей городской среды. Тем более, что некоторые методы колхозного производства власть выстраивала по промышленному образцу.

Расходы на управленческий аппарат были тяжелы для неокрепших колхозов. Это отмечалось уже в июне 1930 г. на II областной партийной конференции: «Все колхозные звенья имеют достаточный аппарат и себя проедают. Ни одного колхозного звена нет, который не был бы дефицитным» [10, л. 245]. В восприятии колхозников управленческий аппарат был создан для того, чтобы наживаться за их счет.

Новые руководители часто пользовались властью произвольным и жестоким образом и относились к колхозной собственности как к своей. «Произвол» в сочетании с «неуважением» к крестьянам были главной темой крестьянских

жалоб и писем во власть. При этом грубость и самодурство были уделом не только нижнего уровня советской партийно-бюрократической системы, они были столь же характерны для вышестоящего руководства, не привыкшего себя сдерживать в отношениях с подчиненными управлениями. Эта ситуация была обусловленная не только образовательным и культурным уровнем управленцев, отчасти она определялась лихорадочными условиями их работы.

Одной из отличительных черт формирования сельской административной лестницы в 30-е гг. была поддержка со стороны центральной власти выдвижения женщин на руководящие посты в деревне. Но на практике женщине трудно было занять на селе руководящую должность, так как традиционно властью обладали мужчины. Большинство крестьян, как и местное руководство, относилось к этому неодобрительно. Многие женщины, занимавшие руководящие посты в начале 30-х гг., были бедными вдовами или батрачками в 20-е годы.

Правления колхозов вызывали много нареканий за неблагоприятное поведение, в первую очередь, распространившееся пьянство. Согласно информсводке Колхозцентра от 12.09.1931 г., в ряде колхозов Елецкого района «процветает пьянка и воровство колхозного урожая и средств». Распространенным явлением было обвинение руководства колхозов в бесхозяйственности, пособничестве кулацким элементам, что влекло за собой роспуск и судебные разбирательства [9, л. 87].

Тамбовская газета «Колхозник» летом 1930 г. бичевала «непорядки в колхозах»: «Во главе колхоза им. Шмидт стоят пьяницы и лодыри. Коммуна «Серп и молот» разваливается. Ворошиловцы – колхозники только по имени. Дергач пьянствует, издевается» [11, с. 2].

В моделях поведения колхозной администрации прослеживалось продолжение авторитарной традиции взаимодействия крестьян и власти, сложившейся в период борьбы за хлеб» и наиболее ярко проявившейся в период коллективизации и раскулачивания. Московские руководители часто были недовольны местной администрацией. Теперь центральная власть могла строже контролировать местную: «Она вводила в берега самовластье общей низовой администрации в ее отношении к колхозам, их правлениям и членам, взнуздывала ею же разнузданную колхозную опричнину в ее отношении к колхозникам...» [8, с. 272]

Таким образом, в начале 1930-х гг. сталинские колхозы находились в поиске форм административного устройства. Проведенная наспех и с огромными трудностями коллективизация спровоцировала практически неразрешимые проблемы в области управления колхозами, их взаимодействия с партийными и советскими властными структурами.

Библиографический список

1. Шарова П.Н. Коллективизация сельского хозяйства в Центрально-черноземной области. 1928-1932 гг. М., 1963.
2. Окуда Х. Деревенские коммунисты во главе процесса раскрестьянивания (1920-е – начало 1930-х гг.) // Государственная власть и крестьянство в конце XIX – начале XXI века. Коломна, 2009.
3. Состав ВКП(б) в цифрах. Вып. IX. М., 1932.
4. Пьяных М. Организация труда и его оплата в коллективных объединениях области // Хозяйство ЦЧО. № 1. 1930.
5. ГАОО. Ф. 48. Оп. 1. Д. 278. Л.132.
6. ГАОО. Ф. 48. Оп. 1. Д. 282. Л.202.
7. ГАОО. Ф. 48. Оп. 1. Д.234. Л.17.
8. Маслов С.С. Колхозная Россия. М., 2007.
9. РГАЭ. Ф. 7446. Оп.2. Ед.хр. 504 «а».
10. РГАСПИ. Ф.17. Оп. 21. Ед.хр.694.
11. Колхозник. 5 июня 1930 г.

References

1. Sharov P.N. The collectivization of agriculture in the Central black earth region. 1928-1932, M., 1963.
2. Okuda H. The Village where the Communists led process of peasantry (1920s – early 1930s) // State power and the peasantry in the late XIX – early XXI century. Kolomna, 2009.
3. The composition of the CPSU(b) in the figures. Vol. IX. M., 1932.
4. Drunk. M. The labor Organization and remuneration in the collective unions of the region //economy of the Central black earth

region. № 1. 1930.

5. State archive of Orel region. F.48. Op.1. I.278. S.132.
 6. State archive of Orel region. F.48. Op.1. I.282. S.202.
 7. State archive of Orel region. F.48. Op.1. I.234. S.17.
 8. *Maslov S.S.* Collective Farm Russia. M., 2007.
 9. RGAE. F.7446. Op.2. S.U.504 "a".
 10. RGASPI. F.17. Op.21. S.U.694.
 11. Kolkhoznik. June 5, 1930.
-
-

КАРТЕЛЁВ И.Л.

старший преподаватель кафедры всеобщей истории и
регионоведения, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: stasogu@rambler.ru

KARTELYOV I.L.

Senior lecturer of the Department of General History and
regional studies, Orel State University
E-mail: stasogu@rambler.ru

**ЭСЕРОВСКИЙ ОТВЕТ «ВЕХАМ»
(РУССКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ НА СТРАНИЦАХ СБОРНИКА «ВЕХИ» КАК ЗНАМЕНИЕ ВРЕМЕНИ)**

**THE SOCIAL-REVOLUTIONARY REPLY TO THE «VECHE»
(THE RUSSIAN INTELLIGENTSIA ON THE PAGES OF THE COLLECTION «VECHE» AS THE SIGNS OF THE TIMES)**

Статья посвящена рассмотрению эсеровской критики авторов сборника «Вехи» по вопросу о месте и роли интеллигенции в революционном движении России в начале XX века. Статья написана на основе работ лидеров эсеровской партии, опубликованных в сборнике «Вехи как знамение времени». Главный вывод, который делается в статье следующий: эсеры считали, что главная цель «Вех» – борьба против социал-революционного направления в русском освободительном движении.

Ключевые слова: интеллигенция, революция, социалисты-революционеры, участники, лидеры, революционное движение.

This article is devoted to the socialist-revolutionary critics of the authors of the collection «Veche» on the issue about place and role of intelligentsia in the revolutionary movement at the beginning of XX century in Russia. The paper is written on the base of works of the socialist-revolutionary leaders published in the collection «Veche» as the signs of the times. The main conclusion of the article is the following: socialist-revolutionaries considered the central target of the «Veche» is the struggle against s.-r. line in the liberation movement in Russia.

Keywords: intelligentsia, revolution, socialist-revolutionary party, actors, leaders, revolutionary movement.

Сборник статей семи авторов, объединённый общим названием «Вехи», вышедший в марте 1909, вызвал бурную полемику в российском обществе. В сборнике поднимались острые вопросы жизни тогдашней России. Прежде всего авторы сборника уделили внимание русской интеллигенции и её роли в революционном движении и в революции 1905–1907 годов. «Вехи» обсуждались в широких общественных кругах, в рядах политических партий, прессе. Отозвались многие деятели культуры, философы, писатели – Л. Толстой, Д. Мережковский, А. Белый и др.

Разброс мнений и оценок «Вех» был весьма большой: от восторженных в лице публицистов «Нового времени» и «Слова», монархистов – черносотенцев, таких как архиепископ Антоний Волынский до резко отрицательных, оформившихся в кадетском сборнике «Интеллигенция в России» и в коллективном труде эсеровских авторов «Вехи» как знамение времени. Целью данной статьи является рассмотрение основных положений эсеровской критики «Вех».

Сборник «Вехи» как знамение времени был написан видными деятелями партии социалистов – революционеров и вышел в свет в марте 1910 года, ровно через год после появления «Вех». Он включал в себя восемь статей шести авторов, среди которых были: В. Чернов, Н. Авксентьев, И. Брусиловский, Л. Шишко, Н. Ракитников, М. Ратнер. Лидер партии, её главный теоретик В. Чернов поместил в сборнике три материала под разными псевдонимами – Юрий Гарденин, Б. Юрьев, Я. Вечев. Авторы рассматривали различные аспекты проблем, затронутых в «Вехах». Л. Шишко уделил первостепенное внимание вопросу о роли интеллигенции в русском освободительном движении начала XX века. Взаимоотношениям интеллигенции и народа в трактовке «Вех» посвятил свою статью Н. Ракитников. М. Ратнер обратился к важному и, в российских условиях, болезненному национальному вопросу. На наш взгляд особенно большое значение имели работы

В. Чернова, прежде всего написанное им предисловие «Вехи» как знамение времени» которое и дало название всему сборнику [1, с. 237].

Интересно отметить, что за несколько месяцев до выхода в свет эсеровского сборника, в декабре 1909 года в пятнадцатом номере газеты «Новый день» была опубликована статья В. Ленина (под псевдонимом Н.Ильин) «О «Вехах»», где автор назвал их «настоящим знаменем времени» [2, с. 167–175]. В своём предисловии Чернов отчасти согласен с теми, кто считал успех сборника «успехом скандала». Вместе с тем, он полагал, что «Вехи» заслуживают более серьёзного внимания, чем до сих пор им уделялось [3, с. 237]. Сам же он квалифицировал «Вехи» как «знамение времени», или, точнее, «знамение безвременья» [3, с. 237].

Оценивая «Вехи» по существу, по содержанию Чернов называл их самой реакционной книгой «какая только появлялась за последние десятилетия» [3, с. 237]. Причём реакционность «Вех» эсеровский автор обозначает им самим придуманным термином «махровая реакция стиля – модерн» [3, с. 237].

Определяя жанр «Вех», Л. Шишко называет их не столько книгой с серьёзными исследованиями, сколько размышлениями различных авторов, носящими исключительно субъективный характер [3, с. 468]. Шишко подчёркивает, что у «веховских» авторов отсутствует фактический материал, служащий «единственной материальной опорой для субъективных выводов» [3, с. 468].

Однопартиец Шишко Н. Авксентьев, воспользовавшись образом, заимствованным у Ф. Ницше, характеризовал «Вехи» как книгу, производящую «лишь шум» [3, с. 327].

Обращает на себя внимание резко негативное отношение эсеровских авторов к «Вехам», принимающие порой форму сарказма, неприкрытой язвительности и даже издёвки. Так, Чернов вслед за М. Горьким повторяет прозвище, данное П.Струве – «Иоанн Креститель всех наших возрождений»

[3, с. 239]. Именуется Чернов “веховских” писателей то “средневековыми флагеллантами” (то есть не совсем психически здоровыми религиозными фанатиками – И.К.), то “жертвами общественного темперамента” и т.п.

Не преминули эсеры напомнить и о недавнем политическом прошлом практически всех “веховцев”. Чернов указывает на факт их пребывания первоначально в рядах “легальных марксистов”, затем на их переход в лагерь либералов. При этом Чернов делает оговорку, что менять свои убеждения – не грех. Но он проводит различие между “мятущимся” В. Белинским и Струве, который мечется от одной “сенсационной выходки к другой” [3, с. 238].

На наш взгляд, Чернов сознательно с самого начала настраивает читателя на недоверие к авторам “Вех”, подчёркивая, что их “литературные выступления несут на себе “несмыслимую печать нравственной фальши и лицемерия” [3, с. 239]. Он даже пишет об особой “психологии отступничества г-на Струве и его соавторов” [3, с. 241].

Большое внимание уделили эсеры разбору “веховской” трактовки термина “интеллигенция”, что вполне обоснованно, поскольку авторы “Вех” сделали интеллигенцию главным объектом своего внимания.

Чернов в своём предисловии размышляет: “Авторы “Вех” пишут об “интеллигенции”... Кого же разумеют они под “интеллигенцией”?” [3, с. 241]. Чернов не согласен с теми, кто считал, что “веховцы” путаются в определении интеллигенции и противоречат друг другу. Так, в частности, считал Ракитников, который объяснял всю путаницу и противоречия, содержащиеся в «Вехах» тем, “что они (авторы “Вех” – И.К.) не определили даже основного понятия интеллигенции, с которым они все оперируют” [3, с. 495]. Ракитников выделяет несколько “веховских” трактовок данного термина. У Струве он находит используемые для определения слова “отщепенцы” от современной государственности и религии или “представители революционного социализма” [3, с. 495]. М. Гершензон, как считает Ракитников, вообще не даёт никакого определения интеллигенции, хотя, по мысли Шишко, Гершензон а, заодно с ним, и С. Булгаков, ставят знак равенства между интеллигенцией и всем образованным классом, при этом объединяют в одно целое и социалистическую и не социалистическую интеллигенцию [3, с. 495].

Авксентьев, анализируя характеристики, данные интеллигенции Н. Бердяевым, Струве, Булгаковым, напоминает сделанные ещё до него в адрес “веховцев” упреки в неопределённости и расплывчатости [3, с. 329].

На наш взгляд, наиболее основательно подошёл к рассмотрению “веховских” определений Чернов в предисловии, написанном им к эсеровскому сборнику. Как отмечалось выше, он не согласен с теми, кто указывал на нечёткость и даже противоречивость “веховских” трактовок терминов. Чернов пишет: “Нам представляется, что все писатели “Вех” прекрасно понимают, кого они имеют в виду, и хотя каждый выражается несколько по своему, но все в сущности повторяют одно и то же определение” [3, с. 241].

Чернов, отталкиваясь по большей части от характеристики термина “интеллигенция”, предложенного Струве, пишет о том, что для “веховцев” данный социальный слой даже и не слой вовсе, а совершенно особый общественный феномен, или, как предпочитает говорить Струве – “фактор” [3, с. 241]. “Веховский” лидер чётко заявляет: “мы разумеем под интеллигенцией, конечно, не публику, бывающую на балах в дворянском собрании. Мы разумеем под этим наименованием даже не образованный класс” [3, с. 241].

Чернов выделяет то главное, что, на его взгляд, составляет “веховское” понимание интеллигенции. И это главное “определяется её отношением к государству в его идее и в его реальном воплощении” [3, с. 241].

Идейная форма русской интеллигенции, согласно Струве,

это её “отщепенство”, ярко выраженное противогосударственное начало, в известном понимании роднящее интеллигенцию с казачеством прошлых веков. Струве добавляет к чертам, характеризующим интеллигенцию ещё и её “безрелигиозность”. Это добавление, как нам кажется, сделано вполне в духе уваровской концепции “официальной народности”, согласно которой любое антигосударственное выступление едва ли не автоматически становится выступлением против православной веры.

Чернов считал, что ещё более конкретно определял сущность интеллигенции Бердяев, который полагал данное понятие традиционно русским и даже придумал для его обозначения слово с типично русским окончанием – интеллигентщина”, в отличие “от интеллигенции в широком, общенациональном, общесторическом смысле этого слова”

Для Бердяева это – “специфическая, кружковая интеллигенция” [3, с. 243].

Эсеры находят у “веховцев” тот временной рубеж, от которого они начинают отсчёт существования интеллигенции в России. Грубо, это – вторая треть XIX века. Если точнее, то для Струве это – 60-е годы столетия и деятельность Н. Чернышевского. “Как нечто духовно особое интеллигенция явственно отделяется от образованного класса в 60-х годах” [3, с. 241]. В 70-х годах деятельность интеллигенции проходит уже во главе с Н. Михайловским.

Булгаков и Гершензон относили генезис русской интеллигенции к более раннему периоду – к 40-м годам XIX века и считали её духовным отцом Белинского. Напротив, Струве рассматривал 40-е годы скорее как время, предшествовавшее появлению интеллигенции в России и связывал его с личностью М. Бакунина, не включая Белинского в число интеллигентов [3, с. 241].

Ключевой момент в генезисе русской интеллигенции “веховцы”, по мнению эсеров, видели в восприятии частью русского образованного общества западных социалистических идей. Чернов приводит слова Струве о том, что до рецепции в России социализма русской интеллигенции не существовало, был только образованный класс и разные в нем направления” [3, с. 242]. И поэтому “русская интеллигенция, как особая культурная категория, есть порождение взаимодействия западного социализма с особенными условиями нашего культурного, экономического и политического развития” [3, с. 242].

Шишко также обращает внимание на “веховскую” трактовку факта появления в русской жизни интеллигенции, “одержимой политическим радикализмом и безрелигиозным максимализмом” [3, с. 471]. Он следующим образом выражает суть “веховского” видения данного вопроса: “в историю страны... примерно с 60-ых годов впуталось какая-то чужая, посторонняя сила, ... возникшая благодаря “восприятию русскими передовыми умами западноевропейского атеистического социализма” [3, с. 471].

Таким образом, эсеры чётко определили главное, что отличало “веховское” понимание интеллигенции как феномена русской истории. Во-первых, русская интеллигенция, по мысли «веховских» авторов – это особая категория людей, не связанных с широкими массами. Это – кружковцы, заговорщики, антигосударственники, своего рода современное казачество, если пользоваться терминологией Струве. Во-вторых, интеллигенция потому и чужда русскому обществу, что возникла она под воздействием чужеродных идей, а именно западноевропейского социализма.

Выказывая негативное отношение к интеллигенции вообще, «веховцы» особое неприятие испытывали к той её части, которая представляла народническую идеологию. Именно здесь эсеровские авторы усматривают главную цель «Вех». На первых же страницах своего предисловия Чернов чётко указывает, что центральная линия всех статей «веховского сборника» – это борьба с народничеством. Он пишет: «Обратимся,

наконец, к Г. Франку. И он не менее отчетливо и без всяких умолчаний определяет истинную цель, в которую направлены все выстрелы «Вех»: это – «традиционное интеллигентское мирозерцание, самое подходящее обозначение для которого есть народничество» [3, с. 245].

В своём анализе «веховской» цели Чернов идёт дальше. Цитируя Франка, он доказывает, что весь сборник статей семи авторов посвящён борьбе с революционным социализмом, т.е. с партией эсеров. Чернов подчёркивает, что именно эсеры стоят в центре их внимания [3, с. 245]. Более того, он убеждён, что «даже когда их стрелы направлены на кого-нибудь другого – и в этом последнем случае они не перестают сражаться с нами» [3, с. 245].

Чернов уверен, что для «Вех» всё дело просто «в полемике против старинных идейных противников» [3, с. 243] и добавляет, что «с учениками Чернышевского и Михайловского у Г. Струве давние, очень давние счёты» [3, с. 243]. Все красивые эпитеты, эффектные призывы к покаянию, обращённые к интеллигенции, – всё это не более чем ухищрения, направленные к достижению главной цели. Чернов следующим образом определяет суть «веховской» тактики. Она состоит «в простой перемене стратегической позиции для лучшего обстрела тех же врагов» [3, с. 243]. И революция, а точнее её поражение, очень удобный момент для нанесения удара по народническому направлению в русском освободительном движении. Чернов отмечает, что не только Струве так узко понимает задачу «Вех». Другие участники сборника также не делают каких-либо широких обобщений, не говорят об абстрактном, всеобщем покаянии. Их цель весьма определённая, их враги вполне конкретны. Обращаясь к Бердяеву, Чернов пишет, что «специфическая, кружковая интеллигенция и представляет предмет его критики» [3, с. 243].

Н. Ракитников, говоря о «веховской» борьбе против интеллигентского максимализма, подчёркивает особое беспокойство «Вех» тем фактом, что в России социалистическое направление обрело черты революционного социализма, иными словами оформилось в партию эсеров. Чернов, в свою очередь, уверен, что даже марксистское течение в русском революционном движении не представляет для «Вех» такой опасности как эсеры. В качестве доказательства Чернов приводит слова Бердяева (как известно, прежде разделявшего вместе с другими «веховцами» марксистские взгляды – И. К.). О том, что «марксистские победы над народничеством не привели к глубокому кризису природы русской интеллигенции, она осталась староверческой и народнической и в европейском одеянии марксизма» [3, с. 246].

Более того, Бердяев вынужден констатировать, что марксизм фактически претерпел народническую трансформацию и перерождение. В этом моменте Чернов не просто соглашается с точкой зрения «веховцев». Он весьма удовлетворён ею. Говоря о «веховской» оценке перерождения марксизма, Чернов пишет: «Авторы «Вех» проклинаят эти изменения. Мы их приветствуем» [3, с. 247].

Выяснив основную цель «веховского» сборника, заключающуюся в борьбе с народническим направлением в русском освободительном движении, эсеры обращаются к «веховской» характеристике 1905-1907 гг. и роли в ней интеллигенции. Ракитников свою статью начинает словами: «Авторы «Вех» все исходят из факта глубочайшей важности – поражения революции». И продолжает: «Пережитая Россией революция была по их мнению, интеллигентской революцией» [3, с. 485]. С точки зрения Ракитникова, для «Вех» причинная связь здесь проста и понятна. Если революция – интеллигентская и она потерпела поражение, то, естественно, главный виновник – интеллигенция. Следуя логике «Вех», необходимо признать, что поражение революции означает поражение интеллигенции.

В чём же состоит, по мнению «веховцев», вина социа-

листической интеллигенции перед русским освободительным движением? Среди прочего, эсеры считали, что «Вехи» ставят в вину интеллигенции ошибочность и даже вредность, пагубность её мирозерцания. Указания на это эсеры обнаруживают практически у всех «веховских» писателей. Брусиловский замечает, что авторы «Вех» относятся к революции очень просто: она вся в их глазах представляет собой сплошную ошибку. В сборнике обильно рассыпаны, кроме того, обвинения, имеющие одну цель: показать, что интеллигенция «повинна в неудаче революции» [3, с. 369-370].

Ракитников пишет, что причину поражения революции авторы «Вех» видят в «ложности тех духовных ценностей, которыми жила до сих пор интеллигенция и, как результат этого, в неправильных, ненормальных отношениях к народу» [3, с. 485]. Авксентьев практически всё место, отведенное ему в эсеровском сборнике, посвятил разбору «веховской» критики в адрес духовных ориентиров и ценностей, которыми руководствовалась русская социалистическая интеллигенция в период до и во время революции. Особое внимание он уделил материалу в «Вехах», автором которого был Франк. Авксентьев приводит утверждение Франка о том, что умонастроение русской интеллигенции можно выразить одним словом – «морализм» [3, с. 330]. Что это означает в понимании «веховского» автора? Для разъяснения Авксентьев цитирует Франка: «Русский интеллигент не знает никаких, абсолютных ценностей, никаких критериев, никакой ориентировки в жизни, кроме морального разграничения людей, поступков, состояний на хорошие и дурные, добрые и злые» [3, с. 330].

Франк присовокупляет к морализму ещё и нигилизм русской интеллигенции. И её моральный портрет, по мнению Франка, готов. (Кстати, и статья его называлась «Этика нигилизма». – И.К.) Для Авксентьева смысл «веховских» претензий к интеллигенции очевиден. Существуют-де в обществе некие абсолютные, незыблемые ценности. К таковым относятся: теоретическая научная истина или художественная красота, или объект религиозной веры, или государственное могущество, или национальное достоинство и т.п.» [3, с. 334]. Ложность и даже ущербность мировоззрения русской интеллигенции, её антикультурность Франк усматривает как раз в отрицании ею абсолютных ценностей или ценностей, имеющих общее значение. Интеллигенция их не просто не принимает. Она их отвергает.

Подобные обвинения, при всей их кажущейся абстрактности, имеют, по убеждению Авксентьева, вполне конкретного адресата. Он пишет, что «несмотря на расплывчатость и преднамеренную или непреднамеренную широту словесного определения критикуемого объекта, авторы «Вех» по существу имеют в виду русскую революционно-социалистическую интеллигенцию, русский революционный социализм» [3, с. 342].

Если опустить довольно длительную философскую заочную дуэль Авксентьева с Франком, то суть этого высокоинтеллектуального противостояния, на наш взгляд, сведётся к следующему вопросу: как Франк объясняет неудачу русской революции? Авксентьев с иронией замечает: «Объяснять неудачу освободительного движения преобладанием материальной силы правительства, недостаточной подготовкой сил народа – «банально»» [3, с. 363]. Дело всё в том, по Авксентьеву, что для Франка «эта неудача есть результат несостоятельности традиционного морального и культурно-философского мировоззрения нашей интеллигенции» [3, с. 363]. Согласно Франку, неудача революции доказывает ложность, неистинную ценность интеллигентских идей.

Отметив, между прочим, что Франк – не просто философ, а религиозный философ, эсеровский автор подвергает его критике, используя религиозную проблематику и лексику. Приводя утверждение Франка о том, что ценно лишь то, что будет иметь успех, Авксентьев для его опровержения исполь-

зует евангельский сюжет или, как он сам пишет, «одну старую историю, историю сына бедного плотника из Назарета» [43, с. 364]. Конец Иисуса должен был, согласно логике Франка, свидетельствовать о несостоятельности христианской веры. Однако небольшая кучка учеников продолжала верить в Христа. Так возникла вселенская, универсальная, как пишет Авксентьев, религия, создавшая человеческую культуру. И он завершает свою статью с надеждой: «наша» интеллигенция теперь в том же положении» [3, с. 364].

Ещё одним аргументом «Вех» против русской интеллигенции является утверждение Гершензона о том, что её идеология, «всецело покоящаяся на признании безусловно-го примата общественных форм, представляется участникам книги внутренне ошибочной, т.е. противоречащей естеству человеческого духа и практически бесплодной, т.е. неспособной привести к той цели, которую ставила себе интеллигенция – к освобождению народа» [3, с. 365]. Критике этого «веховского» утверждения посвящена в эсеровском сборнике статья Брусиловского «К вопросу о личности и общественности». Эсеровский автор обращает внимание на «веховские» обвинения в адрес интеллигенции, заключающиеся, среди прочего, в том, что интеллигенция напрочь лишена чувства ответственности. «Интеллигенция, – передаёт Брусиловский «веховские» обвинения, – не чувствует ответственности своих слов и действий ни перед собой ни перед обществом» [3, с. 367].

В каком направлении движется, по мнению Брусиловского, критическая мысль «веховцев», предъявляющих столь серьёзные обвинения в адрес интеллигенции? Прежде всего, как он считает, «Вехи» пытаются приписать интеллигенции стремление принизить значение личности, подвергнуть сомнению принцип верховенства духовной жизни над внешними формами общежития [3, с. 385]. Брусиловский парирует «веховские» обвинения достаточно просто. Во-первых, он указывает на то, что позиция «Вех» с её декларируемым приматом личности, преклонением перед духовностью есть не что иное, как несколько обновлённое или, как пишет Брусиловский, «освежённое» мировоззрение, выработанное общественно-философской мыслью истекшего века» [3, с. 385]. Кроме того, Брусиловский не упустил возможности лишний раз напомнить «вехистам» (как он именует авторов «Вех» – И.К.), об их недавнем марксистском прошлом. Он пишет: «Недаром они прошли через стадию упразднения личности под флагом марксизма. Теперь они воскрешают эту умерщвлённую личность...» [3, с. 385]. Отвечая «веховские» обвинения, Брусиловский достаточно жёстко, безапелляционно заявляет: «Прежде всего ложно утверждение вехистов будто идеология интеллигенции покоилась на «признании безусловного примата общественных форм». О безусловном первенстве общественности в применении к той интеллигенции, которая была связана крепкими нитями с «историческим наследием», с теорией действительной личности, не может быть и речи» [3, с. 385].

И далее Брусиловский показывает, что русская интеллигенция весьма высоко ценила личность, её внутреннюю жизнь, творчество, критическое сознание. Интеллигенция никогда не стремилась подчинить свободную личность внешним формам общественного устройства. Здесь Брусиловский обращает внимание на тот факт, что интеллигенцию, напротив, нередко упрекали в её стремлении выдвинуть примат личности в ущерб общественности. «И тем самым впадала в грех «ненаучности», субъективности, фантастики» [3, с. 385]. Завершая дискуссию с «Вехами» Брусиловский вновь весьма чётко резкими формулировками заявляет: «Безусловного примата общественных форм интеллигенция не принимала. Личности на алтарь внешних форм общежития она не приносила» [3, с. 386].

Представляет интерес следующая мысль Брусиловского. Он подчёркивает, что русская интеллигенция никогда не при-

знавала, несмотря на культ индивидуальности, примата личности в том смысле, в котором его понимали «Вехи». Он обнаруживает здесь весьма умелое владение диалектическим инструментарием. Брусиловский пишет: «Двойственная проблема личности и общественности, как мы уже упомянули, чрезвычайно сложна и допускает в виду теоретической её неразработанности, различные решения» [3, с. 386]. И, отталкиваясь от исследований П. Лаврова и Н. Михайловского, высказывает мнение о том, что противоположности, собственные личности и общественности, сливаются в один синтезирующий образ [3, с. 386]. Для Брусиловского взаимодействие личности и общественности представляется немалой тайной. Он этого не скрывает, но при этом подчёркивает плодотворность того подхода, который предложила народническая теоретическая мысль в плане примирения личного и общественного начал. Брусиловский не поддерживает тезис «вехистов» о безусловном первенстве личного начала над общественным. При этом он опирается на выработанную Лавровым концепцию сочетания «внешнего прогресса» с внутренней жизнью личности.

Оппонируя «веховским» авторам по вопросу о несостоятельности интеллигентской идеологии, Брусиловский, в свою очередь, упрекает их в том, что «они проглядели (!) важную черту этой идеологии, отнюдь не покоившейся на признании безусловного примата общественных форм» [3, с. 388-389]. В качестве доказательства он ссылается на историю развития интеллигентского мировоззрения в России: «От Белинского и до Михайловского интеллигенция оживляла общественность началом автономной, моральной, исполненной внутренне-го содержания личности и оплодотворяла личность началом общественного творчества и общественной солидарности» [3, с. 388]. Окончание статьи Брусиловского выглядит весьма уверенно и даже несколько пафосно. Характеризуя мировоззрение русской интеллигенции, он пишет: «Стояла ли идеология интеллигенции в этом отношении на верном пути? Мы считаем это бесспорным, каковы бы ни были те поправки, которые могут быть внесены в те или иные частные положения общей схемы» [3, с. 389]. И далее: «Мы веруем, что это мирозерцание со славным историческим прошлым не сломилось и не утонуло. Уповаем, что оно живо...» [3, с. 389].

Одним из самых серьёзных обвинений, высказанных «Вехами» в адрес революционной интеллигенции, было обвинение в том, что она разжигала, причём чуть ли не сознательно, «тёмные», «разрушительные» инстинкты масс. Струве писал: «Прививка политического радикализма интеллигентских идей к социальному радикализму народных инстинктов совершилась с ошеломляющей быстротой» [3, с. 389].

«Веховцы» подняли здесь важнейший вопрос об отношениях интеллигенции и широких народных масс. В более широком контексте этот вопрос приобретает ещё более актуальное звучание: каково значение интеллигенции в судьбах русского освободительного движения вообще? Данной проблематикой среди эсеровских авторов весьма подробно занимался Шишко. Ещё в годы, предшествовавшие революции, он выступил с рядом работ, в которых изучал механизмы взаимодействия революционного авангарда и широких народных масс [4, с. 148]. Шишко показывает, что в освободительном движении всегда присутствовали два элемента, условно называемые им «идеологическим» и «массовым». В зависимости от конкретных исторических условий они играют в движении различную роль, более или менее преобладающую.

Шишко, рассматривая основные положения статьи Струве «Интеллигенция и революция», обращает внимание на то, что «веховский» автор приписывает «русской интеллигенции несоразмерно большое значение в судьбах русского общества» [4, с. 469]. Согласно Струве, интеллигенция «оказывается центральной осью, около которой вращается современная русская история, той центральной силой, которой определяется род

общественной жизни громадной страны» [4, 469]

Шишко не согласен с такой оценкой роли интеллигенции в истории в России и в русском освободительном движении в частности. В качестве аргумента, призванного опровергнуть тезис Струве, Шишко приводит пример из истории недавней революции. Он задается вопросом: «Что придало акту 17 октября его историческое значение?» [4, с. 469]. И сам же отвечает, что вероятнее всего, это – участие в указанных событиях народных масс.

Шишко продолжает развивать свою концепцию, обращаясь к более ранней российской истории. Кстати, этим приемом пользуется и Струве, на что Шишко указывает, чтобы обратить внимание на самоопровержение Струве своих же мыслей, высказанных ранее. «Веховский лидер упоминает два, как он выражается, революционного кризиса, пережитых Россией до революции 1905 года. Это – «смутное время» и «пугачевщина». Таким образом, к началу XX века страна, по крайней мере, трижды переживала серьезные социальные потрясения. Общая черта, по мнению эсеровского теоретика, объединяющая эти события, – массовое движение.

Шишко полагает, что не интеллигенция с ее идеологическими принципами придала движению свойства и характер, позволяющие считать его революционным кризисом. Вероятно, эсеровский автор имел в виду именно революцию 1905–1907 гг. Если не интеллигенция, тогда кто же сделал движение именно революцией? Ответ Шишко короток и ясен: «Именно свойства народных масс, участие которых сообщила движению значение, и является решающим элементом в условиях, определявших характер рассматриваемого события» [4, с. 469].

Шишко не согласен с точкой зрения Струве, который утверждал, что вплоть до начала XX века, т.е. до революции 1905–1907 годов, широкие народные массы не находились под влиянием интеллигенции, и, вследствие этого они испытывали тяготение к идеям социального и политического переустройства.

Только в ходе революции интеллигенция, по мысли Струве, смогла внедрить свою социалистическую идеологию в сознание широких масс и, таким образом, пробудить радикальные народные инстинкты. Что касается дореволюционного периода, то «до самого момента кризиса масса стояла на той же ступени дикости и бессознательности, на какой она находилась во времена Разина и Пугачева» [4, с. 470].

Что же касается непосредственной деятельности масс, то Струве ничего конструктивного, положительного в ней не видит. Шишко цитирует Струве: «Чем вложились народные массы в этот кризис? Тем же, чем они влагались в революционное движение XVII и XVIII, своими социальными страданиями и

стихийно выраставшими из них социальными требованиями, своими инстинктами, аппетитами и ненавистями» [4, с. 470].

Шишко четко определил цель концептуальных построений Струве: доказать, что русская интеллигенция, возглавив революцию, внедрив свою нигилистскую идеологию, оказалась не в состоянии управлять ими и в итоге одержать победу. Следовательно, она и есть главный виновник поражения русского освободительного движения. Полемизируя со Струве, Шишко строит свою аргументацию на следующих принципиальных положениях. Прежде всего он указывает на такое кардинальное отличие российских общественно-политических условий от западноевропейских, как отсутствие в России третьего сословия. Именно третье сословие явилось на западе главным носителем революционных идей и главным деятелем по претворению их в жизнь. Шишко пишет: «Там во всей новейшей истории играл преобразующую роль тот самый элемент третьего сословия, которого у нас имеются до сих пор лишь очень незаметные следы» [4, с. 476].

Характеризуя либеральное движение в России на рубеже XIX–XX веков, к которому как раз и примыкали авторы «Вех», Шишко подчеркивает неспособность его к реальной и, самое главное, результативной деятельности. «...Русская либеральная интеллигенция чувствовала себя политически одинокой» [4, с. 478]. И причину этого Шишко видит в том, что за ней не стояла экономическая и политическая мощь третьего сословия. Поэтому вся деятельность либералов свелась к словесным компаниям – речам о независимом от властей суде, о свободной печати, о земском и городском самоуправлении и т.п. Именно поэтому, уверен Шишко, социалистическая интеллигенция в России и взяла на себя, точнее, вынуждена была взять решение задач, которые должны были решать буржуазно-либеральные силы. «Этим отсутствием на политической сцене России сильной и влиятельной буржуазной партии определилась преобладающая роль социалистической интеллигенции в ходе ее общественного развития» [4, с. 479].

События русской революции начала XX века вызвали оживленную идеологическую борьбу между различными политическими партиями. Одним из проявлений этой борьбы стала жаркая полемика эсеров с авторами сборника «Вехи». В коллективном труде «Вехи» как знамение времени лидеры социал-революционного направления пытались решить двоякую задачу: во-первых, отбить нападение «Вех» на основные теоретические и тактические принципы эсеровской партии и, во-вторых, защитить русскую социалистическую интеллигенцию от обвинений в поражении революции 1905–1907 гг. Эта полемика явилась своего рода продолжением острой борьбы между социал-революционным и либеральным направлениями в русском освободительном движении.

Библиографический список

1. Анти «Вехи». М. 2007 с.237
2. Ленин В.И Полн.собр.соч. 5-е изд.Т. 19. С 167-175
3. Анти «Вехи» с.237
4. Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции.М.1991 с.148

References

1. The ANTI «VECHE» Moscow. 2007 P.237
2. Lenin V.I. Collection of works.5th edition. Moscow.1967-1981 Vol.19 P.167-175
3. The ANTI «VECHE» . P.237
4. The VECHE. The collection of papers about Russian intelligentsia Moscow.1991. P. 148

УДК 94 (450.45)

UDC 94 (450.45)

КОВАЛЕВА М.В.

кандидат исторических наук, кафедра общеобразовательных дисциплин, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lenhorlens@mail.ru

KOVALEOVA M.V.

Candidate of Historical sciences, Department of general educational discipline, Orel State University
E-mail: lenhorlens@mail.ru

ОСНОВАНИЕ СИНЬОРИИ МАНФРЕДИ В ФАЭНЦЕ

THE ESTABLISHMENT OF THE SIGNORIA MANFREDI IN FAENZA

В статье рассматривается процесс восхождения к власти феодальной семьи Манфреды в Италии в XII – начале XIV веков. Автор показывает, как умелое участие в общественной и политической жизни города Фаэнцы помогло Манфреды создать собственную синьорию.

Ключевые слова: история Италии, эпоха Возрождения, итальянская синьория, гвельфы и гибеллины, Манфреды.

The article tells about the process of the rise to power of the feudal family of Varano in Italy in XII – early XIV centuries. The author shows how skillful participation in public and political life of the town of Faenza Manfredi family helped to create your own Signoria.

Keywords: History of Italy, the Italian Renaissance, the Italian tyranny, the Guelphs and Ghibellines, Manfredi.

В конце XIII – начале XIV вв. Италия была раздроблена на множество небольших государств, внутренняя борьба в которых дополнялась борьбой империи и папства. На почве этих противоречий произошёл закат коммунальных республик и установление синьорий. Одним из семейств, которые смогли более чем на двести лет закрепиться у власти в Фаэнце, городе-государстве, расположенном в провинции Романья, стало семейство Манфреды.

Первые упоминания о Манфреды, будущих синьорах Фаэнцы и других городов Романьи, относятся к XI веку. Однако, как и многие знатные семьи, Манфреды, желая прибавить себе значения и знатности, отыскивали свои корни в легендарном прошлом. В частности, они утверждали, что происходят от некоего придворного германского происхождения из Саксонии по-имени Манфред, который служил при дворе сына императора Константина Великого (306 – 337) – Констанция (324–361 г.). Там Манфред влюбился в дочь своего господина по-имени Эуриде, с которой тайно бежал сначала в Равенну, а потом в окрестности Модены. У пары появилось многочисленное потомство, от которого якобы произошли многие знаменитые итальянские семейства: от Пио – род Пио из Феррары, от Пико – графы Пико из Мирандолы, а от Манфредо – Манфреды – синьоры Фаэнцы и Имоля, а также другие менее известные семейства [12, р. 398].

Предположительно, предки Манфреды появились в Фаэнце во II пол. VIII в., переселившись из Феррары в период ведения королями франков Карлом Великим войн с лангобардами. Согласно реконструкции Антонио Мессери, первым известным по-имени представителем их рода был некий Гвидо, умерший ок. 1021 года. Он имел сына Манфредо, скончавшегося ок. 1050 г., а также внука Гвидо по-прозвищу Манфредино, умершего ок. 1099 года. Гвидо Манфредино оставил трех сыновей – Гвидо (прозванного Гвидо ди Манфредо), Энрико и Альберико [10, р. 25-26].

Наиболее раннее упоминание о знатном горожанине Альберико ди Гвидо ди Манфредо содержится в хрониках под 1103 годом [13, р. 174]. В этот год в Фаэнце происходили серьезные столкновения между нобилем (знатным горожанином) и плебсом (простым народом), в результате которых

наиболее упорствовавшие в распри знатные горожане были изгнаны из города, а их дома сожжены или разрушены. Среди изгнанных находился и Альберико ди Гвидо ди Манфредо, который впоследствии прилагал большие усилия для того, чтобы используя свои большие богатства, найти союзников и вооруженным путем вернуться в Фаэнцу. Гвидо, преувеличивая, распространял слухи об избиении и изгнании всех нобилей из города вместе с их семьями. Совместно с графами Кунио и жителями Равенны он участвовал в осаде Фаэнцы, но вынужден был отступить. Изгнанным удалось вернуться в город в 1109 году [10, р. 25-26].

Альберико не был дружен со своим братом Гвидо де Манфредо. Известно, что около 1115 г. последний находился в изгнании, в то время как Альберико оставался в Фаэнце, захватив в свои руки имущество Гвидо де Манфредо [10, р. 27].

Альберико был женат и имел трех сыновей – Гвидо (Гвидолино, т.е. маленького Гвидо), Энрико и ещё одного Гвидо, который был каноником. Он погиб 17 июня 1145 г. в битве при Санта Лючии вместе со старшим сыном. Битва была следствием длительной борьбы жителей Фаэнцы за замок Кастильоне со своими соседями [10, р. 40-42].

В XI в. начался конфликт между папством и императорами Священной римской империи. Задачей императоров, начиная с Фридриха I Барбароссы (1122 – 1190), было «восстановление в полном объеме власти и величия империи». Италия стала одним из объектов их завоевательной политики. Фридрих I шесть раз вторгался на Апеннинский полуостров. Во время одного из его походов, в августе-сентябре 1164 г. или в начале зимы 1167 г., когда он находился в Романье, Энрико и каноник Гвидо, сыновья Альберико Манфреды, принимали его в своем доме [10, р. 56-57].

В ходе борьбы между папами и императорами население Италии разделилось на две враждующие партии – гибеллинов (сторонников императора) и гвельфов (сторонников независимости Италии, которым покровительствовали римские папы). Не обошло это разделение стороной и Фаэнцу. Манфреды, в основном, поддерживали партию гвельфов, находясь в конфликте с гибеллинским родом Аккариси.

В 1240 г. Фридрих II Гогенштауфен (1194 – 1250) вторг-

ся в папское государство и осадил Рим, но безуспешно. В том же году им был совершен поход в Романью, в ходе которого император взял в окружение Фазнцу. Осада длилась восемь месяцев, и императору даже пришлось в преддверии наступающей зимы выстроить деревянные казармы для войска. 14 апреля 1241 г. город пал, и местные гибеллины вошли в Фазнцу. Манфреды были вынуждены отправиться в изгнание [13, p. 279-280].

18 февраля 1248 г. император потерпел сокрушительное поражение под Пармой. Папский легат Оттавиано дельи Уальдини (ум. 1247), посланный сдерживать силы Фридриха II в Романье, вернул Фазнцу под власть Святого Престола. Такой поворот событий позволил роду Манфреды вернуться в Романью и вновь попытаться получить высокое положение в родном городе [13, p. 187]. Это им удалось. Новое поколение молодых Манфреды было представлено сыновьями Энрико ди Альберико Манфреды. Это были Альбергетто (ум. ок. 1263 г.), сумевший занять пост подесты в Фазнце в 1203 г., Альберико, занявший тот же пост в 1211 г., Манфредо и Уголино [10, p. 231C].

В 1251 г. папа Иннокентий IV (1243 – 1254) назначил легатом в Романью и Ломбардию Филиппо Фонтана, архиепископа Равенны, а верховным правителем – графа Супино, которые 1 февраля созвали конгресс всех подест провинции в Чезене. Фазнцу на конгрессе представляли Альбергетто Манфреды и Райниерио Вальбонези, которые имели полномочия заключать от имени города соглашения о создании союза для борьбы против гибеллинских городов [11, V, II, p. 15].

Генеалогическая линия Манфреды, приведшая к рождению правящей династии города Фазнцы, продолжилась в лице сыновей Альбергетто ди Энрико Манфреды – Уголино по-прозвищу Буццола, Энрико (Риги) по-прозвищу Кальцаро и ещё одного Альбергетто [10, p. 231C].

В 1253 г. подеста Фазнцы Уголино де'Фантолини попытался укрепить мир внутри города, позволив вернуться в него Аккариси и введя двойные выборы в подестерию: одновременное присутствие представителя от партии гвельфов и представителя от партии гибеллинов должны были обеспечить равновесие в городской Коммуне [1].

Мир продержался до 1255 г., когда Манфреды оказались замешаны в жестоких уличных столкновениях со своими политическими противниками из числа Аккариси. Для разрешения конфликта городское управление решило обратиться за помощью в Сенат Болоньи. Болонцев пригласили прибыть в Фазнцу с военными силами, достаточными для удержания обеих враждующих сторон от активных действий. Пока ожидался ответ, более малочисленные Аккариси вместе с поддерживавшим их подестой Фазнцы были изгнаны и поспешили укрыться в Болонье. Опасаясь последствий своих действий, Манфреды отправили посла к маркизу д'Эсте из Феррары, прося его быть посредником между ними и присланным для улаживания конфликта болонским претором Коррадо Сорезине. Претор приговорил Манфреды и их сторонников к выплате 1600 лир для возмещения ущерба свергнутому подесте, чьё имущество серьёзно пострадало [11, V, 2, p. 17-18].

Уже в следующем году обе враждующие партии восставили свои силы и продолжили кровавые уличные столкновения, тем более, что одни чувствовали за спиной поддержку болонцев, а другие – феррарцев. Одной из жертв стал Энрико Манфреды, прозванный Кальцаро. В конечном итоге партии снова пришли к примирению, для чего Аккариси передали в руки маркиза д'Эсте заложников – Наполеоне Аккариси, некоего представителя семьи Замбрази и фра Герцио Рогати (Бокаччо), кавалера-гаудента. Кого передали заложниками в руки болонцев Манфреды, осталось неизвестным. Однако заложники партии Аккариси, находившиеся под стражей в замке Гульельмо, немного времени спустя окончили свою жизнь от яда или иным жестоким способом [13, c. 294].

Имя семьи Манфреды стало известно по всей Италии в 1285 г. в связи с громким внутрисемейным конфликтом, который привел к преступлению. Участниками конфликта были Альберико, сын Уголино Буццола, Манфредо – сын Энрико Кальцаро и Франческо, сын Альбергетто. Согласно реконструированной А. Мессери генеалогии ранних Манфреды, они приходились друг другу двоюродными братьями, однако во многих источниках они проходят как два дяди и племянник. Скорее всего, последнее мнение возникло из-за сильной разницы в возрасте между Альберико, Манфредо и бывшим значительно моложе них Франческо. Точная дата рождения Франческо неизвестна. Его возраст исследователи рассчитывают, опираясь на указания местных хронистов, которые указывают, что в момент знаменитого убийства ему было около двадцати лет, а на момент смерти в 1343 г. исполнилось восемьдесят. Во всяком случае, разница в возрасте с Альберико у Франческо составляла больше 30 лет.

По общему мнению современников, вдохновителем и организатором преступления был Альберико (Альберико) ди Уголино Манфреды, видный представитель партии гвельфов и член светского ордена рыцарей блаженной славной Девы Марии (гаудентов). Альберико родился в 1220-1230-х гг. Вместе с отцом он участвовал в уличных столкновениях своего рода и бывал с ним в изгнании. Самым ранним документальным свидетельством, относящимся к Альберико, является квитанция на выплату заработной платы, выданная им в качестве подесты Баньякавалло. Сохранились свидетельства экономического и политического плана о его взаимодействии с капитулом каноников кафедрального собора Фазнцы, относящиеся к 1260-м гг. Часто он вел дела совместно со своим двоюродным братом Манфредо ди Энрико Манфреды. В 1270-х гг. он вошел в число кавалеров религиозного ополчения блаженной славной Девы (гаудентов) [1]. Для гаудентов Фазнцы и провинции Романья в городе были построены церковь и монастырь Св. Марии Глориозы. Они находились возле Равеннских ворот [8, p. 230].

В этот период обострилось противостояние гвельфского рода Джереми и гибеллинского Ламбертацци в городе Болонье. Результатом расширения конфликта стали военные операции в Романье, которые привели к захвату в 1274 г. Фазнцы гибеллинским военачальником Гвидо да Монтефельтро (1223 – 1298). Ворота ему открыли представители рода Аккариси. Альберико Манфреды и его сторонники бежали и укрылись в замке Солароло. Замок был осажден их врагами и 25 апреля пал [5, p. 17]. Два года Альберико провёл в тюрьме. После освобождения он вместе со своим сыном Уголино по прозвищу Буццола участвовал в процессе примирения партий Джереми и Ламбертацци. Это позволило Манфреды ненадолго вернуться в родной город. После очередного изгнания из Болоньи Ламбертацци поспешили укрыться в Фазнце, вызвав новый исход Манфреды.

Уголино Буццола (Буччола) был ближайшим помощником отца. Он прославился не только как неукротимый воитель партии гвельфов, но и как поэт. Свое прозвище он унаследовал от деда. Оно происходило от слова, означающего деревянный шар для игры в бочке, разновидность кеглей. Впервые упоминание об Уголино встречается в июле 1279 г., когда он выступил в качестве поручителя при ратификации мира между гвельфами и гибеллинами Болоньи и их последователями в Романье.

13 ноября 1280 г. гвельфы Джереми совместно с Манфреды ночью вошли в Фазнцу благодаря некоему Тебальделло де Замбрази, изготовившему слепки с ключей от городских ворот и вручившему их болонским гвельфам, которые, ворвавшись ночью в город, устроили в нём погром.

Между тем, влияние Альберико внутри Фазнцы возрастало. Под договором с архиепископом Равенны от 27 марта 1281 г. о том, что жители Фазнцы обязуются прекратить на-

падения на замок Ориоло, его автограф находится в числе трех подписей представителей его родного города. Его сын Уголино был избран подестой в Баньякавалло во втором семестре 1282 года.

Активное участие Манфреди в жизни Болоньи и их тесное сотрудничество с болонскими гвельфами может вызвать удивление. Однако их поведение находит объяснение, если принять во внимание, что в документах этого города упоминается некий Уголино де Манфредис, предоставивший в органы городского управления сведения о своих доходах в 1283 г. Если это не однофамилец, значит, сын Альберико Манфреди владел землями, домами и скотом в окрестностях Болоньи [2].

Противостояние между партиями гвельфов и гибеллинов, в котором в жизни Альберико дополнялось борьбой внутри самой партии Манфреди. Главным его соперником стал двоюродный брат Манфредо Манфреди. Их личное противостояние дополнялось семейной обидой: их брат Альберетто, умерший в 1275 г., поручил заботу о своем сыне Франческо и его имуществе опеке Альберико.

В затянувшемся конфликте Альберико не нашел другого решения, кроме физического устранения соперника. Притворившись, что ищет примирения, 2 мая 1285 г. он пригласил Манфредо Манфреди с его сыном Альберетто на роскошный обед в замок Чезата, который находился на северо-востоке от Фазнцы. В конце пиршества хозяин громко произнёс: «Внесите фрукты!» Эта фраза была сигналом для убийц, в число которых входили сын хозяина Уголино, прозванный в честь деда Буццола, и его другой кузен Франческо Манфреди, которые, ворвавшись в зал, закололи гостей кинжалами. [5, р. 54] Дополнительный резонанс убийству придало членство Альберико в ордене братьев-гаудентов, которые, согласно уставу, были обязаны заниматься примирением враждующих сторон и защитой обездоленных. Заочно убийцы были приговорены ректором Романьи Гийомом Дюрандом к выплате большого штрафа в 6000 лир. Альберико и его сторонники укрылись сначала в землях Пратовеккио, а затем во владениях своего давнего врага графа Магинардо (Майнардо) Пагани из Сузиньяны (1243 – 1302). В августе 1286 г. Альберико с сыном и племянником совместно с хозяином участвовал в неудачной попытке овладеть городом Имоллой, отняв его у правившей семьи Нордильи. Таким же неудачным был набег на город Форли [3, р. 125].

После того, как Магинардо Пагани стал подестой Фазнцы в 1286 г., Манфреди смогли вернуться в город. Дальновидный Альберико заключил мир с противоположной партией Аккаризи, скрепленный 25 ноября 1286 г. браком его сына Уголино с Патрицией, дочерью Гвидо де Глауксано дельи Аккаризи. В феврале 1287 г. он примирился с графом Альберико ди Кунио, женатом на Беатриче, дочери убитого им Манфредо Манфреди [5, р. 56, 57, 79]. Казалось бы, Альберико мог спокойно наслаждаться плодами своей политики, однако честолюбие привело его к очередному резкому повороту судьбы.

В 1292 г. папская армия под руководством графа Романьи Ильдебрандино Гвиди ди Ромена вела военные действия в районе города Форли. Они оказались неудачными из-за вмешательства Магинардо Пагани, занимавшего должность капитана народа в гибеллинской на тот момент Фазнцы. Альберико и его сын Уголино на тот момент снова разошлись с графом в политических взглядах и участвовали в вооруженных столкновениях на стороне папских войск. В частности, Уголино подбивал окрестные замки на мятеж против Фазнцы. В конечном итоге Манфреди и их сторонники оказались вынуждены отступить к замку Ронтана. Замок был осажден силами гибеллинов и 23 июня сдался городскому ополчению [3, р. 125].

Альберико с сыном нашли убежище в Болонье. Уже 29 июля имя Уголино всплывает под актом об избрании капита-

на народа в Перудже. В дальнейшем он укрылся в Болонье, где, вероятно и проживал, поставив свои военные таланты на службу партии Джереми, до августа 1293 года.

В 1295 г. новый граф Романьи Пьетро Гуэрра, архиепископ Монреале, возложил обязанности капитана народа на Магинардо Пагани, а также 15 мая организовал выборы в главный Совет Народа и главный Совет Коммуны Фазнцы. Он оставил в своих руках достаточно власти, чтобы принудить враждующие партии к заключению нового перемирия, утвержденного в замке Ориоло и публично подтвержденного клятвой на городской площади [3, р. 125; 5, р. 79]. Перед этим наиболее видные деятели обеих сторон предоставили графу Пьетро своих детей в заложники, которых отправили в Кастрокаро. В монастыре кларисс Изола ди Сан Мартино ди Фазнца состоялась дополнительная процедура примирения между Альберико Манфреди, его сыном Уголино и племянником Франческо с одной стороны и графом Альберико ди Кунио и его женой Беатриче с другой стороны [5, р. 78-79].

Мир продержался недолго. Уже 2 августа сторонники Манфреди, а среди них Уголино Буццола и Франческо Манфреди, графы Кунио, члены семьи Рогати и другие их сторонники попытались силой взять город против воли графа Романьи. Большой отряд гвельфов захватил Равеннские ворота Фазнцы, но был вынужден отступить под напором Магинардо Пагани, силы которого составляли частично папское ополчение, частично городское ополчение из числа гибеллинов [5, р. 80-81; 13, р. 340].

Это событие вызвало выдвижение серьезных обвинений против Манфреди, которым вменялось нарушение подписанных договоров и провокация гражданских столкновений. Уголино Буццола Манфреди и Франческо Манфреди бежали сначала в Кунио, а затем в Равенну, где их настиг приговор об изгнании. В конце концов, Буццола и члены его семьи снова оказались в Болонье и проживали в «капелле» Святой Цецилии. [14, р. 76-77] В 1298-1299 гг. Буццола в качестве коннетабля участвовал в военных действиях болонской армии в войне против маркиза Адзо (Адзо) VIII д'Эсте (после 1263 – 1308) из Феррары. Поскольку в армии д'Эсте находились гибеллины из Романьи, Уголино считал возможным обратиться в Совет Народа в Болонье с просьбой провести обмен пленными: таким способом он хотел добиться освобождения своего родственника Уголино ди Меццо Манфреди, попавшего в плен к противнику. Умер Буццола в Равенне в 1301 году [2].

Завещание Альберико Манфреди было составлено 1302 г. в период тяжелой болезни, в Равенне. Вероятно, вскоре он умер, оставив своим наследникам мечту о завоевании власти над Фазнцей [1].

Великий итальянский поэт Данте Алигьери (1265 – 1321) увековечил образ Альберико Манфреди в своем произведении «Божественная комедия», описывающем путешествие по загробному миру. Брат Альберико благополучно здравствовал, когда в 1300 г. поэт в 33 песне «Ада» заочно «наказал» его за убийство Манфредо Манфреди. Он описал загробные муки организатора преступления, «приговорив» его к заточению во льдах адской реки Коцит, где, неподвижный, он страдает от тяжести застывших на холоде слез в глазных впадинах. Чтобы объяснить явно затянувшееся промедление со стороны божественного правосудия, поэт вкладывает в уста грешника речь, из которой вытекает, что сразу по совершении преступления его душа попала в Ад, а в тело, до конца его земного срока, вселился бес, который и создаёт видимость жизни в пустой оболочке.

Поэтическое наследие Уголино Буццола до нас практически не дошло. Сохранилось несколько сонетов. Известно, что он был автором поучительной поэмы «De salutandi modis», ныне утраченной. Данте Алигьери упоминает Уголино Манфреди в сочинении «О народном красноречии»,

Мечту Манфреди о власти над Фазнцей суждено было

воплотить самому молодому участнику знаменитого убийства Манфредо Манфреды – Франческо. Оказавшись с родственниками в изгнании в середине 1290-х гг., он распространил свою власть на некоторые территории Фазнцы, заняв Луго и Баньякавалло в 1307 г. и часть замков графов Кунио в 1309 г. Одновременно он принял меры для укрепления своих владений в Бризигелле и Валь ди Ламоне [9].

В данный период вновь обострились отношения между папством и германскими императорами. Опорой папы Климента V (1305 – 1314), который со своим двором обосновался во французском городе Авиньоне, и главой всех гвельфов Италии стал неаполитанский король Роберт Анжуйский (1277 – 1343). В это же время император Священной Римской империи был избран под именем Генриха VII граф Люксембургский (1275 – 1313). Поднять престиж империи и утвердить свой авторитет он решил проверенным способом, а именно отправиться в поход в Италию. В 1310 г. гибеллины Романьи, среди которых были представители семьи Аккаризи из Фазнцы, подняли восстание против папы. Под влиянием этих событий Климент V назначил Роберта Анжуйского на восемь лет ректором Романьи. В свою очередь ректор управлял всеми делами провинции через своего викария. Первым викарием стал Николо Караччиоли, а следующим с 1311 г. – Николо Гильберто Сантилло из Каталонии, человек суровый и строгий. В задачу викария входило подавление всех врагов папы, заключение под стражу вождей гибеллинов, недопущение всяческих бунтов. Франческо Манфреды и его сторонники рассматривались новой властью как союзники. Благодаря этому Манфреды в 1313 г. был избран капитаном народа Фазнцы и переехал во дворец городской Коммуны. Отныне в его руках были все военные силы города, а также все решения по вопросам войны и мира. Ещё не называясь синьором, он сосредоточил в своих руках власть над Фазнцей. В апреле 1314 г. умер папа Климент V. Поскольку выборы нового папы затянулись, Романья осталась без законного верховного правителя, так как полномочия ректора, назначенного прежним папой, тут же подверглись сомнению [13, р. 385]. 9 ноября Франческо Манфреды поднял восстание в Фазнце и Имоле против власти церкви, короля Роберта и назначенного им викария и графа Романьи Николо Гильберто Сантилло, находившегося в это время во Флоренции [6, р.87]. Чиновники, поставленные викарием, были изгнаны. Сантилло спешно вернулся в Фазнцу, запретив Манфреды появляться в городе.

В это же время Франческо совместно с союзниками, в число которых входили даже представители семей гибеллинов, пострадавших от чиновников викария, с 500 конниками и 1000 пехотинцев совершил неожиданное нападение на город Форли, попытавшись выбить оттуда ставленников викария. Эффект неожиданности не сработал. Форлийцы оказались начеку, удар был отбит. Желая взять реванш, Манфреды напал на замок Ориоло, занятый форлийцами, и захватил его. За это равеннский архиепископ отлучил его и представителей Коммуны Фазнцы от церкви.

По-видимому Франческо Манфреды удалось наладить хорошие отношения в королем Робертом, так как в 1216 г. его сын Риккардо был с почестями принят при неаполитанском дворе [3, р. 126].

Рост политического значения семьи Манфреды дополнился расширением их владений. В 1317 г. с согласия графов Кунио Франческо построил замок Гранароло, а его сын приобрел в 1320 г. замки Каламелло, Ферначчяно, Кавина и другие [13, р. 389,392].

К 1322 г. Франческо Манфреды был настолько уверен в своем положении, что стал открыто называть себя господином Фазнцы (*dominus Faventie*). В этом же году его сын Риккардо был избран капитаном Имолы на пять лет [13, р. 394-395]. Впоследствии он занял там должность подесты, а затем объявил себя синьором этого города [13, р. 127]. Когда папа Иоанн

XXII (1316 – 1334) призвал синьоров Романьи платить военный налог (*tallea militum*), Франческо счел, что может отказаться. Его влияние в этот период охватывало территорию, в которую, кроме Фазнцы, входили г. Имола на западе, Луго и Баньякавалло на северо-востоке и долина реки Ламоне на юго-западе. [9] Он даже начал вмешиваться в события за пределами своей провинции, послав в 1326 г. в помощь флорентийцам 200 конников для участия в их борьбе в тираном Лукки Каструччо Кастракани [13, р. 394-395].

В 1327 г. папа, обеспокоенный ростом влияния семьи Висконти в Милане и необходимостью подчинить мятежную Феррару, отправил в Италию кардинала-легата Бертрана де Поджетто. 5 февраля тот прибыл в Болонью, где должен был присягнуть на верность местным синьорам. Франческо Манфреды решил, что поступит благоразумно, если поедет вместе с сыном Риккардо к легату и подчинится его требованиям. Воспользовавшись отсутствием отца и брата, второй по старшинству сын Франческо, Альбергеттино, – в ночь с 9 на 10 июля со многими вооруженными людьми вошел в Фазнцу, сверг подесту и провозгласил себя синьором города. Он опасался, что отец договорится с легатом о тайной передаче ему города. Ближайшим его помощником был Чекино Манфреды, сын Уголино Буццолы (ум.1336) [3, р.126-127; 13, р. 398].

Джованни Виллани (1274/1280 – 1348), банкир, государственный деятель и автор флорентийской хроники, увидел в этих событиях наказание Франческо Манфреды за давний грех соучастия в убийстве. Он написал, что Альбергеттино своим поступком «показал, что не хочет отойти от традиций, имени и дел брата Альберико, своего дяди, который предложил «дурные фрукты» своим родичам, зарезав и убив их в свой праздник, так что Франческо Манфреды, который в этом участвовал, получил частично за этот грех возмездие от сына» [7, р. 309].

Слух о поступке Альбергетто спровоцировал восстание во втором по значению городе, находившемся в поле влияния Манфреды – Имоле. 8 сентября население Имолы поднялось под лозунгом «Смерть Риккардо, смерть тирану!» против папского ополчения, пришедшего принять город под свой контроль. Однако ополчение, при поддержке людей Риккардо, среди которых находились представители рода Алидози, и сил 500 конников, смогло отбиться. В жестоком столкновении погибло до 400 горожан, а сам город был окружен, пока не согласился покориться.

Кардинал-легат 20 мая 1328 г. послал армию под Фазнцу, чтобы вырвать её из рук Альбергеттино. Восемь дней город стойко выдерживал осаду, после чего Бертран дель Поджетто увел своих солдат к восставшей Равенне, но затем вернулся, усилив войска новым ополчением. В его войсках находились Франческо с Риккардо и младшим сыном Малатестино Манфреды. Через 25 дней город капитулировал. В соответствии с договором, Альбергетто удалился в Болонью, где в следующем году был схвачен с другими видными болонцами за участие в заговоре против викария папы в пользу императора Священной Римской империи Людовика Баварского, которому они собирались передать власть над Болоньей. Узнав от предателя о грозящей опасности, кардинал-легат тайно вызвал военную помощь из Флоренции. Войдя ночью в город, этот отряд обеспечил молниеносный арест всех заговорщиков, которые, включая Альбергетто Манфреды, уже следующим утром (18 ноября 1329 г.) были обезглавлены. Франческо Манфреды, вернувшись в Фазнцу, удалился от управления городом и даже уступил первенство в своей семье сыну Риккардо.

Риккардо Манфреды, находясь на службе у кардинала-легата, в 1331 г. участвовал в осаде Форли, который пал через семь месяцев. В 1333 г. он находился на службе у короля Иоанна Богемского (1296 – 1346), который воевал против тиранов Ломбардии, мечтая сделаться королем Ломбардии и Тосканы. Римский папа не мешал ему, мечтая его руками

убрать своих врагов, а затем и самого вытеснить из Италии. Риккардо Манфреди участвовал в операции по оказанию помощи моденской крепости Сан Феличе, осажденной враждебными папе тиранами итальянских городов. Он был одним из ведущих капитанов в войне против Ринальдо II д'Эсте (1290 – 1235), правителя Феррары. 13 апреля 1333 г. военные силы осажденной Феррары дали бой в открытом поле. Жестокая битва, сначала склонявшаяся в пользу армии папы, внезапно изменила свой ход и закончилась её полным разгромом. Риккардо, Чекино Манфреди, Остасио Полента, Галеотто Малатеста, Франческо Орделаффи и другие папские капитаны попали в плен. Многие знатные пленники были впоследствии использованы для выгодного обмена.

Папа принял меры, чтобы придать воодушевления своей партии и укрепить верность преданных синьоров. В частности, Риккардо Манфреди был даровано право возобновить власть над Фазнцей и Имолой [Риги, V.2. р. 132].

Поскольку папа Иоанн XXII находился в Авиньоне, посылая управлять делами в Италии иноземных чиновников, преимущественно гасконцев и французов, совершавших немалые злоупотребления на местах, в Италии нарастало недовольство сложившимся положением. Особенно много недовольных было кардиналом-легатом Бертрамом де Поджетто и его приближенными. 17 марта 1334 г. в Болонье, бывшей ставкой кардинала-легата, вспыхнуло восстание под лозунгом: «Народ! Народ! Смерть легату и лангедокцам!» Преследованиям подвергались все, кто говорил на французском языке. Движение перекинулось на всю провинцию Романья. Поджетто укрылся в цитадели и спасся лишь благодаря заступничеству флорентийцев, взявшихся сопровождать его через восставшие земли. В этой обстановке Риккардо Манфреди не только сохранил власть над синьорией в Фазнце и Имоле, но и проявил благодарность по отношению к кардиналу-легату. Он лично вместе с отрядом фазнтинских солдат обеспечивал его охрану до границы Франции. Прибыв в Авиньон, Поджетто не преминул рассказать об этом папе, который послал Манфреди благодарственное письмо. [13, р.403]

Владения Манфреди расширились не только благодаря службе папе. 4 апреля 1334 г. младший брат Риккардо Малатестино (Тино) Манфреди ночью занял Баньякавалло и объявил себя синьором. Там он сразу возвел сильную кре-

пость, но внезапно умер в 1337 г., оставив пятерых детей. В 1338 г. уже пожилой Франческо Манфреди, будучи подестой Кастрокарро, купил его у бывшего владельца за 6000 флоринов. 22 июля 1340 г. Риккардо так же ночью вошел в Луго, восстановив свою власть, но 23 августа внезапно ушел из жизни. От жены Дилетты ди Альберико, дочери графа Кунио у него осталась одна законная дочь Ренгарда, а также двое узаконенных незаконнорожденных сыновей от Зефирины Нордилли из Имолы – Джованни и Гульельмо [3, р. 405-407].

Смерть детей вынудила старого Франческо Манфреди вновь вернуться к вмешательству в дела управления Фазнцей. Вероятно, он приложил много усилий, чтобы 27 декабря 1341 г. его внук Джованни ди Риккардо был избран капитаном народа и стал новым синьором Фазнцы.

Франческо Манфреди умер 29 мая 1343 г. Он пережил своих законных детей, Альбергеттино, Риккардо и Малатестино, рожденных от жены Ренгарды Малатеста. Кроме них он имел двух незаконнорожденных сыновей – Бельтрано Прекрасного и Насчимбене. Первый из них был казнен по приказу папской власти как заговорщик в пользу своего племянника синьора Фазнцы Джованни ди Риккардо. Перед смертью он призвал к себе детей и жену Аньезину дельи Аккаризи и велел им, если не оставят наследников, построить на семейные деньги госпиталь для приюта пилигримов. Насчимбене был епископом Тривенто в Неаполитанском королевстве и умер в 1344 году. Также Франческо оставил четырех дочерей – Катерину, Онестину (жену Аригетто Рогати из важной семьи Фазнцы, бывшей в разногласиях с Манфреди в последние годы жизни её отца), Маргариту (жену графа Кунио) и Лизу (жену Руджеро ди Гвидо Сальватико Гвиди, уже вдову в 1341 г.) [9].

Франческо Манфреди оставил след в архитектурном облике Фазнцы. Он приложил много усилий для воздвижения церкви Сервитов, где построил семейную капеллу, заболел о ремонте городских стен [3, р.129].

Идеализированный образ первого синьора Манфреди был увековечен в «Трёхстах новеллах» Франко Саккетти (1333 – 1400), флорентийского писателя.

Франческо Манфреди умер, заложив прочную основу для экономического и политического роста значения своей семьи, которой суждено было править Фазнцей до начала XVI века.

References

1. Antonelli Armando. Alberigo Manfredi. // Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 68 (2007). – Режим доступа: [http://www.treccani.it/enciclopedia/alberigo-manfredi_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/alberigo-manfredi_(Dizionario-Biografico)).
2. Antonelli Armando. Ugolino Manfredi. // Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 68 (2007). Режим доступа: [http://www.treccani.it/enciclopedia/ugolino-manfredi_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/ugolino-manfredi_(Dizionario-Biografico)).
3. Adzurrinio Bernardino. Chronica Breviora. // Raccolta degli storici italiani. T. XXVIII, p.III. – Città di Castello, coi tipi casa editrice S.Lapi, 1905.
4. Aldimari Biagio. Memorie storiche di diverse famiglie nobili, così napoletane, come forastiere. – In Napoli, nella stamperia di Giacomo Raillard, MDCXCI.
5. Cantinelli Petri Cyronicon.(AA.1238 – 1306). // Raccolta degli storici italiani. T. XXVIII, p.II. - Città di Castello, coi tipi casa editrice S.Lapi, MDCCCCII.
6. Cobelli Leone. Cronache Forlivesi. Dalla fondazione della città sino all'anno 1498. – Bologna, regia tipografia, 1874.
7. Croniche di Giovanni, Matteo e Filippo Villani. Vol.1. – Trieste, sezione letterario-artistica del Lloyd Austriaco, 1857.
8. Federici D.M. Istoria de cavalieri gaudenti. Volume primo. – In Vinegia. Nella stamperia Coleti, MDCLXXXVII.
9. Lazzarini I. Manfredi Francesco. // Dizionario Biografico degli Italiani. Vol. 68 (2007). – Режим доступа: http://www.treccani.it/enciclopedia/francesco-manfredi_res-79003fb0-394c-11dd-904a-0016357eee51_%28Dizionario-Biografico%29/.
10. Magistri Tolocani Chronicon Faventinum. // Raccolta degli storici italiani dal cinquecento al millecinquecento ordinate da L.A. Muratori. Tomo ventottesimo. – Bologna, Nicola Sanicelli.
11. Righi Bartolomeo. Annali della città di Faenza. Vol. I-II. – Faenza, per Montanari e Morabini, 1840.
12. Sansovino Francesco. Della origine, et de fatti delle famiglie illustri d'Italia. Libro primo. – In Vinegia, pressi Altobello Salicato, MDLXXXII.
13. Tonduzzi Giulio Cesare. Historie di Faenza. – In Faenza, per Gioffesso Zarafagli, MDCLXXV.
14. Zaccagnini Guido. Per la storia letteraria del Duecento. Notizie biografiche ed appunti dagli archive bolognesi. – Milano, casa editrice L.F. Cogliati, 1912-1913.

НЕНИЛИН В.А.

архивариус общего отдела, Тульский государственный университет
E-mail: vasil-nenili@yandex.ru

NENILIN V.A.

The general department archivist, Tula State University
E-mail: vasil-nenili@yandex.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КУРСЫ В ТУЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА
КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ**

**TEACHER-TRAINING COURSES IN TULA PROVINCE IN THE MID-TO-LATE 19TH CENTURY
AS A FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS**

До появления земских учреждений ситуация в начальном народном образовании в Тульской губернии была неудовлетворительной. Низкий уровень обучения существенно влиял на отношение крестьян к школе. В связи с этим со второй половины 1860-х годов земство начинает проводить меры по повышению профессионального уровня учителей. Одной из таких мер стали педагогические курсы.

Ключевые слова: народное образование, школы, учителя, квалификация, земство, педагогические курсы.

Before the advent of Zemstvo institutions the situation in primary public education in Tula province was not satisfactory. The peasants attitude towards school was greatly affected by the low level of teaching. In this regard, since the second half of the 1860s the zemstvo had been applying measures in improving level of professional development of teachers. Teacher-training course was one of such measures.

Keywords: public education, schools, teachers, qualification, zemstvo, teacher-training course.

Вторая половина XIX века – один из наиболее сложных и противоречивых периодов истории развития российского образования. Реформы Александра II, затронувшие все сферы жизни Российской империи, коснулись и образования. Земские учреждения, введенные реформой 1864 года, начинают играть существенную роль в организации школьного дела. Одним из факторов начавшегося процесса перемен стала организация педагогических курсов, проводившихся в целях повышения квалификации учителей.

Теме народного образования в Тульской губернии посвящали свои работы разные авторы с начала XX века и до современности. Как минимум, это – А.Г. Дружинин [1], В.В. Куликов [2], С.С. Охендушко [10], Г.П. Присенко [11], Е.И. Самарцева [12][13], С.О. Серополко [15], Л.П. Фролова [16] и некоторые другие.

До появления в России земских учреждений ситуация в начальном народном образовании в Тульской губернии была неудовлетворительной. К середине 1860-х годов учителей в начальных сельских школах не хватало, жалование они получали крайне незначительное (оно колебалось от 10 до 100 рублей в год). Зачастую обучали детей грамоте случайные люди, не имевшие ни малейшего представления о педагогике: отставные солдаты, крестьяне, люди низшего духовного звания, волостные писари и т.п. Многие из них отличались «крайней неразвитостью и малограмотностью» [17, с. 10]. Обучение в школах было основано на зубрёжке, учителя нередко были грубы и жестоки с детьми, применялись физические наказания в виде рукоприкладства и порки розгами. В течение учебного года учителя часто менялись, что также не способствовало успешному усвоению изучаемого материала. При таких обстоятельствах грамотными становились очень немногие. Низкий уровень обучения сильно влиял на отношение крестьян к школе [17, с. 10 - 11].

Постепенно ситуация с учительскими кадрами в народном образовании начинает меняться. Со второй половины 1860-х годов земство начинает проводить меры по повыше-

нию профессионального уровня учителей. С этой целью в конце 1860-х – начале 1870-х годов в России начинают открываться так называемые учительские школы. В 1869 году были открыты Новгородская учительская школа и Рязанское Александровское училище; в 1870 году – Черниговская земская учительская семинария. Тульское губернское земство поднимало вопрос о создании учительской семинарии в 1869 году, но это намерение не было выполнено [17, с. 18-19].

Еще одним способом повышения уровня образования учителей являлись так называемые образцовые школы, целью которых было улучшение методов преподавания. Вопрос о таких школах поднимался тульским губернским земством. Существовала образцовая школа в Туле на средства тульского уездного земства. В ней преподавала всего одна учительница. Также была попытка основать образцовую школу в Богородицком уезде [17, с. 24].

Важным фактором расширения кругозора учителей и знакомства их с новыми педагогическими приемами были педагогические библиотеки и выписка книг и журналов [17, с. 26-30].

С целью повышения профессионального мастерства и квалификации учителей с конца 1860-х годов начинают проводиться педагогические курсы. В 1868 году были организованы Рязанские курсы в Рязани и Рязске, проводившиеся до 1875 года, и Новгородские в Череповце, проводившиеся до 1883 года. С 1873 по 1876 годы и в 1879 году проводились Московские летние курсы, на которые губернское земство расходовало 22500 р. В 1872 году открылись Курские курсы, продолжавшиеся в течение шести лет [17, с. 19].

В Тульской губернии педагогические курсы проводились с 1869 года. Одни из первых педагогических курсов устроило Богородицкое земство в 1870 году на свои средства. На эти курсы явились двадцать учителей уезда. В результате они приобрели хорошие знания по педагогике и трое из них были определены в Орловскую волость. Грамотность среди крестьян постепенно распространялась все больше. Осознавая

пользу грамотности, крестьяне уже в 1877 году открыли земскую школу в деревне Черная Грязь [17, с. 13].

В том же 1870 году педагогические курсы проходили в г. Новосиль. На этих курсах их руководитель, инспектор народных училищ Крачковский, выступил с речью, в которой определил значение курсов: «...Пока нет у нас в скольконибудь достаточном количестве учительских семинарий или институтов, педагогические курсы могут служить единственным живым источником, откуда дело народного образования будет получать более или менее правильное направление, свет и силу» [17, с. 23].

В Туле первые краткосрочные педагогические курсы проходили осенью 1884 года. Они были открыты по предложению директора тульских училищ. Комиссия, избранная Тульским губернским земским собранием для обсуждения этого предложения, признала устройство курсов в Туле «весьма полезным, необходимым и своевременным» [4, с. 3], а управляющий Московским учебным округом дал разрешение на их устройство [4, с. 3].

Главным наблюдателем над курсами был назначен директор училищ М.Т. Яблочков, а их руководителем – инспектор училищ К.С. Еленевский. Открытие курсов было запланировано на 10 сентября. Объявления о курсах были напечатаны в «Тульских губернских ведомостях» и «Тульских епархиальных ведомостях»; кроме того, отдельные объявления были расклеены на видных местах в Туле и во всех уездных городах губернии. Также об устройстве педагогических курсов было сообщено во все уездные училищные советы с предложением командировать на курсы учителей с выдачей им денежного пособия. Уездные училищные советы отнеслись с сочувствием к этому предложению. Тульский училищный совет постановил прервать с 10 по 20 сентября учёбу во всех училищах Тулы и Тульского уезда и отправить на курсы всех учителей [4, с. 3-4].

Для обучения на курсах приехали учителя практически из всех уездов Тульской губернии. Венёвский училищный совет прислал 7 учителей, выдав им пособие по 45 р. Богородицкий совет командировал на курсы 18 учителей, выдав им пособие в 200 р. на всех. Ефремовский совет предоставил возможность всем желающим учителям быть на курсах с пособием по 25 р., в результате на курсы добровольно явились 11 учителей. Новосильский совет в связи с недостатком денежных средств вследствие неурожая прислал только двух учителей с пособием по 25 р. каждому. Крапивенский и Епифанский училищные советы хотели воспользоваться курсами, чтобы подготовить для своих уездов образцовых учителей, у которых учителя-новички могли бы узнать нужные сведения, и поэтому прислали: Крапивенский совет – только одного учителя с пособием в 50 р. и Епифанский училищный совет – двух учителей с пособием по 25 р. Каширский училищный совет отправил трёх учителей с пособием по 25 р., Одоевский – двух учителей с пособием по 25 р., Алексинский совет прислал 9 учителей. Чернский и Белёвский училищные советы не сделали распоряжений об отправке учителей на курсы. Тем не менее и из этих уездов прибыли учителя – добровольно и за свой счет [4, с. 4 - 5].

Всего на курсах присутствовало 63 учителя и 66 учительниц, итого 129. Из них командированных на курсы училищными советами – 61 и явившихся на курсы добровольно – 68. Кроме того, курсы посещали кандидаты на учительские места – 35 и кандидатки на эти же места – 71, итого 106. Всего учителей и кандидатов было 235 [4, с. 8].

Открытие педагогических курсов состоялось 10 сентября, и продолжались они пять недель, с 10 сентября по 13 октября. Сначала занятия проходили в здании Земско-Городского училища, но вследствие большого наплыва слушателей это помещение оказалось слишком тесным и неудобным, поэтому с разрешения губернского предводителя дворянства с 24 сентября курсы стали проводиться в малом зале Дворянского со-

брания. Это помещение было просторно и вполне удобно для проведения курсов [4, с. 9].

Занятия проходили ежедневно, кроме воскресных и праздничных дней, с 9 часов утра и до 2 часов дня и состояли из 4-часовых уроков. Послеобеденные занятия невозможно было проводить, так как слушатели разместились в разных концах Тулы, некоторые на большом расстоянии от того места, где проводились курсы, и для большинства было бы крайне обременительно собираться для занятий после обеда. Кроме того, потребовалось бы освещение на курсах, чего нельзя было сделать [4, с. 11].

Свободное время после обеда слушатели посвящали подготовке самостоятельных работ и чтению педагогических сочинений. С этой целью на курсах была составлена библиотека из разных педагогических книг; кроме того, директор предоставил свою довольно большую педагогическую библиотеку для чтения слушателям [4, с. 11].

При курсах состояла так называемая образцовая школа. Учеников в ней было 30 человек, по 10 в каждом отделении. Ученики первого отделения присутствовали только на трех уроках, после чего отпускались домой. Ученики второго и третьего отделений оставались на четвертый урок. Занятия на курсах ежедневно начинались общей молитвой [4, с. 12].

Первые дни занятий на курсах, с 10 по 20 сентября, были посвящены изучению так называемого училищеведения, т.е. всего, что касается устройства и существования правильно организованной школы; методики преподавания всех предметов курса начальных училищ: Закона Божия, чтения, письма и арифметики; практической педагогики, куда входили: а) все педагогические приемы, употребляемые при изучении каждого из предметов курса начальных училищ; б) общие вопросы практической педагогики. Ученики образцовой школы в эти дни не присутствовали на курсах постоянно. Чаще всего их отпускали и приводили в класс только тогда, когда нужно было показать слушателям на практике какой-либо метод преподавания или педагогический прием [4, с. 13-16].

После 20 сентября начались занятия с учениками образцовой школы, которые велись следующим образом: образцовые уроки давал директор или руководитель курсов, а по Закону Божию – законоучитель, священник Глаголев. Среди пройденных тем были ведение предварительных бесед с учениками-новичками, установление классной дисциплины, изучение русского языка, обучение церковно-славянскому языку, изучение чисел. По Закону Божию – изучения понятия о Боге, о трех лицах Святой Троицы, о молитве, события из Священной истории Ветхого и Нового Заветов, изучение карты Палестины, семь таинств православной церкви, богослужение [4, с. 17-20].

Кроме того, с первых же дней занятий начались пробные уроки слушателей курсов. Они давались следующим образом: после методических объяснений или образцового урока по одному из предметов директора или руководителя курсов несколько лиц назначались для дачи пробного урока в тот же день или на следующий день, если требовалась особая подготовка. Директор или руководитель давал им предварительные разъяснения, а во время пробного урока указывал последовательность педагогических приемов. Продолжительность пробных уроков была различна: иногда в течение часа занимались только один или двое учителей, иногда от пяти до семи учителей. Во время пробных уроков учителя остальные слушатели записывали свои замечания относительно ведения пробного урока. На переменах эти замечания высказывались и происходило обсуждение достоинства пробного урока. Окончательное мнение высказывал директор или руководитель [4, с. 21-22].

Первое время на пробных уроках учителя-новички отличались неумением обращаться с учениками и даже говорить с ними; во всем была видна их неопытность. У таких учителей

приходилось вырабатывать на курсах способы обращения с учениками. Впоследствии, под влиянием методических указаний директора и руководителя курсов и образцовых уроков, учителя становились раскованнее и их пробные уроки были более удачными. Многие опытные учителя, практиковавшие уже несколько лет (иногда от 10 до 17 лет), настолько хорошо давали пробные уроки, что их уроки были признаны образцовыми, и таким учителям предлагалось давать образцовые уроки вместо руководителя [4, с. 23].

Большое значение на курсах придавалось религиозно-нравственному воспитанию и развитию верноподданнических чувств [4, с. 26-28].

Курсы были закрыты 13 октября [4, с. 23-25]. После их окончания многие кандидаты на звание учителя получили учительские места, так как училищное начальство при определении на места отдавало предпочтение именно слушателям педагогических курсов [4, с. 30]. Результатом курсов стало существенное повышение профессионального уровня опытных учителей и получение необходимых знаний начинающими учителями [4, с. 29].

Следующие краткосрочные педагогические курсы в Туле состоялись по решению Тульского губернского собрания через два года, в 1886 году. На устройство курсов земское собрание ассигновало 1000 рублей. Курсы проходили с 24 августа по 1 октября. Слушателей было 100 человек, из них 49 учителей и 51 учительница. При курсах вновь была организована образцовая школа с тремя отделениями. Занятия проводились ежедневно в будние дни с 9.00 до 15.00. Послеобеденные занятия не проводились по тем же причинам, что и на предыдущих курсах [5, с. 3-7].

В послеобеденное время слушатели писали сочинения. За время обучения они должны были написать два сочинения. В начале курсов – описание состояния училища, в котором служит слушатель, и те методы преподавания, которые он использовал. В конце курсов – описание образцового училища, каким оно должно быть согласно указаниям, полученным на курсах, и правильных образцовых методов преподавания. Кроме того, при курсах была создана достаточно обширная педагогическая библиотека. Слушатели брали книги для чтения на дом и таким образом получали возможность познакомиться с педагогическими сочинениями, остававшимися недоступными для сельских учителей [5, с. 8].

Некоторым учителям давалось задание прочитать какое-либо педагогическое сочинение, руководство или учебную книгу и изложить на курсах содержание прочитанного сочинения, а также составить отзыв о его достоинствах и недостатках. Наиболее умело и обстоятельно это задание выполнили учителя из окончивших курс в духовной семинарии. Так как у слушателей ежедневно были практические занятия, то накануне объявлялись фамилии тех, кого назначили практикантом на следующий день. Эти слушатели должны были вечером готовиться к ожидаемому на следующий день уроку [5, с. 8].

Утренние занятия на курсах были двух видов: практические и теоретические. Практические проходили с 9.00 до 13.00, теоретические – с 13.00 до 15.00 [5, с. 7-10]. Так же, как и на предыдущих курсах, практические занятия состояли из «образцовых» и «пробных» уроков [5, с. 11-19]; на теоретических занятиях преподавались сведения по училищеведению, практической педагогике и методике преподавания всех предметов курса начального училища [5, с. 19-22].

Еще через два года, в 1888 году, в Туле состоялись третьи краткосрочные педагогические курсы. Как и прежде, главным наблюдателем был назначен директор училищ М.Т. Яблочков. Занятия продолжались с 22 августа до 1 октября и проходили по той же схеме, что и на предыдущих курсах [6, с. 3-19]. К предметам преподавания добавились гимнастика [6, с. 48-54].

В 1897–1899 годах в селе Никитском организовывались преподавательские курсы для взрослых девиц, преи-

мущественно воспитанниц Никитской воскресной школы. Попечителем этих курсов был граф В.А. Бобринский [14, с. 18]. В 1899 году курсы открылись 30 апреля и закрылись 20 сентября. На момент открытия курсов было 58 слушательниц, но в течение первой недели их число возросло до 71. С 1898 года курсы делились на старшую и младшую группы; с 1899 года к ним добавилась средняя группа. В старшей группе было 12 слушательниц, в средней – 28 и в младшей – 31. Все курсистки, за исключением восьми, принадлежали к Никитскому приходу. Классные занятия проходили в здании местного земского училища; обедали и ночевали курсистки в специально приспособленных хозяйственных строениях [14, с. 22].

Предметы на курсах изучались следующие: Закон Божий, церковное пение, церковнославянский и русский языки, арифметика, география, русская история и пробные уроки в практической школе. Обычно классные занятия продолжались 6 часов ежедневно, кроме праздников. Свободное от занятий время использовалось для написания сочинений, спевков к церковным службам, чтения книг и бесед по поводу прочитанного [14, с. 22-23].

Вознаграждение преподавателей, питание, учебные пособия и письменные принадлежности, наём и приспособление помещений, их отопление и освещение проводились исключительно на средства графа Бобринского. Граф лично принимал участие в выработке программ и порядка занятий, поиске учителей, постоянном непосредственном руководстве слушательницами в учебном и воспитательном отношениях. Также граф сам давал уроки по некоторым предметам, приезжая для этого в Никитское два раза в неделю [14, с. 27-28].

В результате итогового испытания в 1899 году 11 воспитанниц старшей группы были удостоены учительского звания. Четыре из них поступили учительницами в церковно-приходские школы, столько же – в школы грамоты и три – в земские [14, с. 27].

В том же 1899 году с 20 августа по 20 сентября в шести пунктах Тульской губернии: Богородицке, Крапивне, селах Богородицком Алексинского уезда, Черняеве Каширского уезда, Тургеневе Чернского уезда и Мансурове Новосильского уезда, – проводились педагогические курсы, организованные на средства Священного Синода. Общее число слушателей всех курсов, включая также и курсы в Никитском, доходило до 380 человек, преимущественно крестьян. На устройство курсов Святейшим Синодом было отпущено 3400 рублей [14, с. 14-15]. Курсы в Богородицке и Тургеневе имели попечителей: первые – в лице графа В.А. Бобринского, а вторые – в лице местного помещика А.А. Лаурица [14, с. 18].

Предметами занятий являлись церковное пение и методика школьного обучения. Занятия велись по программе, которая была также принята в двухклассных школах; местом проведения курсов также являлись двухклассные школы. Преподавателями и руководителями курсов почти везде были заведующие и учителя этих школ, при этом заведующему курсами было назначено вознаграждение 50 рублей, а каждому из трех учителей – по 40 рублей. На питание слушателей полагалось по 20 копеек в день на человека, а на их проезд к месту курсов и обратно – в среднем по одному рублю. На отопление и освещение, на учебные принадлежности и разные мелкие расходы отпущено было по 50 рублей «на каждый пункт» [14, с. 15].

Занятия проводились как утром, так и вечером. При этом до обеда велись в основном практические занятия в образцовой школе и систематические – по церковному пению, а вечером происходили беседы по поводу данных уроков и репетиции хора к текущим церковным службам. В Богородицке по вечерам курсисты, кроме того, занимались по Закону Божию, изучая подробно Священную историю и кратко катехизис и церковный устав. В Тургеневе на знание катехизиса было обращено особое внимание [14, с. 15-16].

По Закону Божию слушатели ознакомились со способами обучения молитвам, преподавания Священной истории и катехизиса, по русской грамоте – со звуковым методом, ведением объяснительного чтения и диктанта, по арифметике – с упражнениями над числами первого десятка и со способами решения задач на все действия, по церковно-славянскому языку – с методом чтения и перевода священного текста. По церковному пению слушатели, за редким исключением, научились петь всенощную и литургию. Обо всем этом говорилось в сочинениях на тему «Что я узнал на курсах», которые были написаны слушателями в конце обучения [14, с. 16].

Педагогические курсы проводились также с 1890 года в Ефремовском уезде в селце Плоском – имении директора училищ М.Т. Яблочкова. Первоначально это были курсы садоводства и огородничества под руководством помощника заведующего Воронежским помологическим садом Бартольда Людвиговича Богхейма и курсы военной гимнастики под руководством инспектора В.А. Савельева и фельдфебеля Я.Д. Соколова. В 1890 году курсы слушало 52 учителя [8, с. 56], а в 1891 году – 59 [3, с. 49]. В 1895 году число слушателей курсов увеличилось до 71 человека, из них было 57 учителей и 14 учительниц [6, с. 6]. Многие учителя, посещавшие курсы, устроили при своих училищах сады, питомники и огороды [8, с. 56-57][3, с. 54]; если до курсов 1890 года занятие садоводством проводилось только при пяти училищах Тульской губернии, то после курсов число училищных садов начало быстро увеличиваться [3, с. 54]. С 1892 года по предложению сельскохозяйственной комиссии к курсам садоводства добавились курсы сельского хозяйства под руководством выдающегося русского агронома профессора Ивана Александровича Стебута и курсы лесоводства под руководством преподавателя лесной школы Одоевского лесничества Василия Дмитриевича Максименко-Огиевского [9, с. 1-31].

Еще одни новые педагогические курсы открылись в 1892 году. Это были первые курсы пчеловодства, плодоводства

и огородничества с практическими занятиями. Курсы были устроены Русским обществом пчеловодства при поддержке Министерства государственных имуществ в селце Понизье Каширского уезда для учителей народных училищ «с целью проведения в народ знаний правильного и прибыльного пчеловодства». Руководителем курсов был назначен член общества Владимир Иванович Писарев. Министерство государственных имуществ выделило на курсы 300 рублей [9, с. 65].

Курсы начались 26 мая и закончились 16 июня. На них присутствовало 19 учителей и 4 учительницы, а также три посторонних слушателя. Порядок занятий был следующий: с 9.00 до 12.00 шли теоретические занятия по пчеловодству с часовым перерывом на завтрак; с 14.00 до 16.00 – практические занятия по пчеловодству и с 17.00 до 20.00 шли занятия по плодоводству и огородничеству, также делившиеся на теоретические и практические, и занятия в мастерской по ремонту ульев и пчеловодных принадлежностей. Занятия по пчеловодству велись по программе, утвержденной Русским обществом пчеловодства. При курсах находилась библиотека, в которой имелись почти все изданные лучшие отечественные и зарубежные пособия по пчеловодству [9, с. 65-72]. После окончания курсов при многих народных училищах Тульской губернии были устроены пасеки. Они устраивались как самими учителями, так и попечителями училищ. В Каширском уезде пять пасек было создано Каширским обществом сельского хозяйства [9, с. 85-86].

Таким образом, во второй половине XIX века в Туле и уездах Тульской губернии стали проводиться педагогические курсы, организованные земством, но получавшие поддержку, в том числе и финансовую, частных лиц и церкви. Такие курсы были необходимы по причине отсутствия достаточного количества учительских семинарий или институтов. Они имели огромное значение для народного образования в целом как форма повышения педагогического мастерства учителей начальных школ.

Библиографический список

1. Дружинин А.Г. Начальное образование в Тульской губернии с 1800 по 1900 год. Тула: Типография И.Д. Фортунатова, 1901. 164 с.
2. Куликов В.В. Первые школы Тульского края // Тульская школа. 1994. С. 52 – 53.
3. Отчет о вторых курсах садоводства и огородничества и вторых курсах военной гимнастики, устроенных тульским губернским земством в селце Плоском Ефремовского уезда, в 1891 году. Тула, 1892. 82 с.
4. Отчет о краткосрочных педагогических курсах, происходивших в г. Туле с 10 сентября по 13 октября 1884 года. Тула, 1884. 30 с.
5. Отчет о краткосрочных педагогических курсах, происходивших в г. Туле с 24 августа по 1 октября 1886 года. Тула, 1886. 65 с.
6. Отчет о курсах духовного пения, происходивших в Туле с 7 августа по 1 октября 1888 года, и третьих краткосрочных педагогических курсах, происходивших в г. Туле с 21 августа по 1 октября 1888 года, устроенных Тульским уездным земским собранием. Тула, 1889. 96 с.
7. Отчет о курсах садоводства для народных учителей с 23-го мая по 10-е июня 1895 года в селце Плоском, Ефремовского уезда, Тульской губернии. Тула, 1896. 18 с.
8. Отчет о первых курсах садоводства и огородничества и военной гимнастики, устроенных тульским губернским земством в селце Плоском Ефремовского уезда, в 1890 году. Тула, 1891. 77 с.
9. Отчет о первых курсах сельского хозяйства и лесоводства, третьих курсах садоводства и огородничества и третьих курсах военной гимнастики, устроенных тульским земством в селце Плоском Ефремовского уезда, в 1892 году. Отчет о первых курсах пчеловодства, плодоводства и огородничества, устроенных Русским обществом пчеловодства в селце Понизье Каширского уезда, в 1892 году. Тула, 1893. 86 с.
10. Охендушко С.С. Сельский учитель Тульской губернии середины 19 – начала 20 века. Социально-политический портрет // Тульская школа. 1995. № 4. С. 52 – 53.
11. Присенко Г.П. Проникновение в былое. Тула: Приокское книжное издательство, 1984. 144 с.
12. Самарцева Е.И. Встреча через столетие. Монография. 2-е изд., перераб. и доп. Тула: Изд-во ТулГУ, 2005. 279 с.
13. Самарцева Е.И. Народное образование в Тульской губернии XVIII - нач. XX вв. // Известия ТулГУ. Серия: История и теория государства и права. Вып.2. Тула, 2000. С.12-17.
14. Священник Н. Князев. Наши церковно-учительские курсы минувшего лета // Тульские епархиальные ведомости. 1900. № 1. С. 14 – 28.
15. Серополко С.О. Краткий обзор тридцатипятилетней деятельности тульского земства в области народного образования. – Тула: Типо-литография Е.И. Дружининой, 1902. 12 с.

16. *Фролова Л.П.* Тульское земство 1864-1890 гг.: Дис...канд. ист. наук / Тульск. гос. пед. ин-т им. Л.Н. Толстого. Тула, 1981 161 с.
17. *Шереметев П.С.* Народные учителя и учительницы в Тульской губернии. Историко-статистический очерк. Тула, 1892. 64 с.

References

1. *Druzhinin A.G.* Primary education in Tula province from 1800 to 1900. Tula: Printing-office by I.D. Fortunatov, 1901. 164 p.
2. *Kulikov V.V.* The first schools of the Tula region // Tula school. 1994. Pp. 52–53.
3. Report on the second horticulture courses and second courses of military gymnastics arranged by the Tula province Zemstvo in Ploskiy settlement, Efremov district in 1891. Tula, 1892. 82 p.
4. Report on short-term teacher-training courses that took place in Tula from 10 September to 13 October 1884. Tula, 1884. 30 p.
5. Report on short-term educational courses that took place in Tula from August 24 to October 1, 1886. Tula, 1886. 65 p.
6. Report on ecclesiastical singing courses, which took place in Tula from 7 August to 1 October 1888, and third short-term teacher-training course that took place in Tula from 21 August to 1 October, 1888, arranged by the Tula district Zemstvo assembly. Tula, 1889. 96 p.
7. Report for horticulture courses for the national teachers which took place from 23rd may to 10th of June 1895 in Ploskiy settlement, Efremov district, Tula province. Tula, 1896. 18 p.
8. Report on the first horticulture courses and the third courses of military gymnastics arranged by the Tula province Zemstvo in Ploskiy settlement, Efremov district in 1890. Tula, 1891. 77 p.
9. The report on the first agriculture and forestry courses, the third horticulture and third courses of military gymnastics arranged by Tula Zemstvo in Ploskiy settlement, Efremov district, in 1892. Report on the first year of beekeeping, fruit- growing and horticulture organized by Russian community of beekeeping in Ponziye settlement Kashirsky district, in 1892. Tula, 1893. 86 p.
10. *Ohendushko S.S.* A rural teacher of the Tula province of the mid-19th - early 20th century. Socio-political portrait // The Tula school. 1995. № 4. Pp. 52–53.
11. *Prisenko G.P.* Insight into the past. Tula: Prioksky book printing-office, 1984. 144 p.
12. *Samartseva E.I.* After century meeting. Monograph. 2nd ed., Revised. And additional. Tula: Tula State University book printing-office, 2005. 279 p.
13. *Samartseva E.I.* Public education in the Tula province of the XVIII – early XX centuries. // Proceedings of Tula State University. Series: History and theory of state and law. Issue 2. Tula, 2000. P.12-17.
14. *Priest N. Knyazev.* Our church teacher-training courses of last summer // Tula diocesan bulletin. 1900. No. 1. Pp. 14–28. Report on short-term teacher-training courses that took place in Tula from 10 September to 13 October 1884. Tula, 1884. 30 p.
15. *Seropolko S.O.* A brief review of the thirty-five-year activity of the Tula zemstvo in the field of public education. Printing-office by E.I. Druzhinina, 1902. 12 p.
16. *Frolova L.P.* The Tula Zemstvo of 1864-1890: Dissertation in support of candidate of historical sciences/ Tula State Pedagogical Institute by L.N. Tolstoy. Tula, 1981. 161p.
17. *Sheremetev P.S.* The national male-teachers and female- teachers in the Tula province. Historical-statistical essay. Tula, 1892. 64 p.

ПОПКОВА О.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
E-mail: ovaks@yandex.ru

POPKOVA O.V.

Candidate of History, associate professor, department of foreign languages of professional communication, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs
E-mail: ovaks@yandex.ru

РУССКИЕ ЖЕНЩИНЫ В ЗАПИСКАХ ИНОСТРАНЦЕВ О РОССИИ XVI-XVII ВЕКОВ

RUSSIAN WOMEN IN THE FOREIGNERS' SKETCH BOOKS ABOUT RUSSIA OF THE XVI-XVII CENTURIES

В статье рассматривается видение русских женщин представителями Западной Европы, посетившими Россию в XVI-XVII веках. Наиболее подробно и достоверно им удалось описать брачные обряды. Частная жизнь русских женщин в семье, наблюдать которую они практически не имели возможности, затронута в значительно меньшей степени. Суждения иностранцев о красоте русских женщин носят субъективный характер.

Ключевые слова: иностранцы, русские женщины XVI-XVII веков, брачные обряды, частная жизнь, внешность, костюмы.

The article deals with the vision of the Russian women by the representatives of Western Europe who have visited Russia in the XVI-XVII centuries. They managed to describe the marriage ceremony in the most detailed and authentic way. Private life which they almost had no opportunity to observe is touched upon in a much less degree. The foreigners' judgments about the Russian women's beauty are of subjective nature.

Keywords: foreigners, Russian women of the XVI-XVII centuries, marriage ceremony, private life, appearance, costumes.

По-разному могут складываться взаимоотношения между государствами. В настоящее время связи между Россией и Западной Европой переживают кризис, но вопрос о том, как формировались представления англичан, немцев, французов о России и русском народе, не становится от этого менее актуальным.

Многие историки занимались изучением записок иностранцев о России XVI-XVII столетий под разными ракурсами. Однако вопрос об образе русских женщин, который формировался в глазах представителей Западной Европы, посетивших Россию, недостаточно изучен. В частности эта проблема затрагивалась в работах Н.Л. Пушкаревой, Т.В. Лабутинной, О.В. Дмитриевой. В данной статье предпринята попытка рассмотреть, как иностранцы воспринимали русских женщин в XVI-XVII веках, и проанализировать, насколько их восприятие соответствовало действительности.

В качестве источников были использованы записки о России английского посла Дж. Флетчера, немецких послов С. Герберштейна и А. Олеария, французского офицера-наемника Ж. Маржерета и французского дипломата де ла Невилля, побывавших в России в XVI-XVII веках, а также сочинение подьячего Посольского приказа Г.К. Котошихина «О России в царствование Алексея Михайловича». Методологической основой исследования послужил сравнительный анализ.

Все авторы подробно описывают русские брачные обряды. По словам иностранцев, о заключении брака договаривались родственники невесты и жениха. Брак, заключенный «без ведома и согласия родителей» считался незаконным [9]. Женщина не только не имела права самостоятельно выбирать будущего мужа, но даже не видела жениха до замужества. Жених тоже не видел невесту до свадьбы, посмотреть на неё приходила его мать или другая родственница [7, с. 347]. Эти свидетельства иностранцев подтверждает Г.К. Котошихин, следовательно, они соответствуют действительности. Однако тот же Котошихин упоминает, что по просьбе жениха роди-

тели могли показать ему невесту. Значит, в реальной жизни случалось и так, что жених и невеста все-таки виделись до свадьбы.

За невесту давалось приданое в виде лошадей, платья, оружие, денег, скота, вотчин и дворовых людей [1, с.67; 4]. Если муж умирал, не оставив детей от жены, то она возвращалась домой со своим приданым. Если же жена умирала бездетной, то муж должен был вернуть приданое ее родственникам [6, с. 243; 4].

В XVI-XVII веках родственники будущих жениха и невесты заключали договор, обязывавший стороны совершить брак в назначенный день. [9; 1, с. 67] Нарушившие договор платили штраф (условленную сумму денег) другой стороне [6, с. 243; 4; 8]. То есть формально, и жених, и невеста имели право отказаться от выбранного родственниками будущего супруга, но на практике это случалось крайне редко. Если родители невесты узнавали нечто, порочащее жениха, то они имели право обратиться к патриарху с целью расторжения договора. Если невеста собиралась вступить в брак впервые, то ее отец и родственники должны были поручиться в ее непорочности. Если у мужа возникали сомнения насчет честности жены, то он мог обратиться в суд, требуя от её родственников уплатить штраф, вследствие чего возникали ссоры и тяжбы, как свидетельствует Флетчер. Однако, по словам Котошихина, если жена девственности не сохранила, жених пеняет об этом её родителям «потиху», а не выносит этот вопрос на суд посторонних людей [4].

Как женщины, так и мужчины могли вступать в брак во второй и даже в третий раз. Жениться в четвертый раз строго запрещалось [1, с. 68; 7, с. 347; 4]. Женщины, выйдя замуж повторно, имели больше возможности извлекать собственную волю при выборе будущего мужа [8].

У Флетчера встречается упоминание о том, что накануне свадьбы «невесту отвозят в дом жениха с приданым и кроватью, на которой будут спать молодые» [9]. Невеста ночует со своей матерью и другими женщинами в доме жениха, но

с женихом по-прежнему не встречается. Более правдоподобным кажется описание А. Олеария, который пишет, что в день свадьбы брачную постель в доме жениха устраивает сваха [7, с. 348].

Венчание совершалось в церкви, куда невеста и жених отправлялись в сопровождении родственников. Формально бракосочетание происходило с согласия женщины. Олеарий описывает, как поп в церкви трижды спрашивает жениха и невесту, «желают ли они друг друга» [7, с. 349]. Однако, на самом деле, женщина в подавляющем большинстве случаев не участвовала в выборе жениха.

Флетчер отмечает следующую деталь брачного обряда: после обмена кольцами невеста падает жениху в ноги, «прикасаясь головой к его обуви в знак ее покорности и послушания, а жених накрывает ее полой кафтана, или верхней одежды, в знак обязанности своей защищать и любить ее» [9]. То есть в семейной жизни жене вменялось в обязанность повиновение мужу и признание его главой семьи.

По словам Флетчера, невеста проводила ночь в доме отца жениха, не снимая покрывала с головы. За всю эту ночь она не должна была произносить ни одного слова. Также в продолжение трех следующих дней невесте позволялось произнести только несколько «определенных слов за столом, которые она должна сказать жениху с особенной важностью и почтительностью» [9]. По прошествии трех дней супруги отправлялись в свой собственный дом и устраивали пир для своих родных с обеих сторон. Однако, согласно описаниям Олеария, жених впервые видел новобрачную с открытым лицом во время первого брачного ужина [7, с. 350]. По словам Г.К. Котошихина, невесте открывали лицо, после того как жених и невеста приезжали после венчания в дом отца жениха и садились за праздничный стол.

После первой брачной ночи было принято, что муж и жена моются в бане порознь. В общей сложности праздничные торжества по случаю свадьбы продолжались в течение трех дней.

Не имея возможности наблюдать частную жизнь замужних женщин, иностранцы, посещавшие Россию, ограничивались лишь общими фразами о взаимоотношениях супругов в семье. Флетчер полагал, что в России мужа обращаются со своими женами как с прислужницами, а не как с равными. Однако дворяне уважают своих жен больше, чем простолюдины.

Герберштейн называет положение русских женщин «плачевным», потому что мужа держат их взаперти [1, с. 68]. Посторонним запрещалось смотреть на женщин. Маржерет отмечает, что женские покои отделялись от мужских [6, с. 243]. Олеарий пишет, что «знатные люди воспитывают своих дочерей в закрытых покоях, скрывают их от людей» [7, с. 347].

По словам Герберштейна и Олеария, женщинам редко разрешали ходить в церковь [1, с. 69; 7, с. 351]. Олеарий считает, что русские женщины редко ходят в гости, потому что мужа «из подозрительности их редко выпускают из дому» [7, с. 351]. Летом самые знатные женщины ездят в закрытых каретах, обтянутых красной тафтой, а зимой этой же тафтой обтягивают сани [7, с. 352].

Действительно, дома знатных лиц были разделены на две половины: женскую и мужскую. Соответственно женщины принимали на своей половине исключительно гостей женского пола, мужчины – мужского, о чем свидетельствует подьячий Посольского приказа Г. Котошихин. Иностранцы посла редко видели знатных женщин, потому что их не допускали к мужскому застолью.

По словам иностранцев, знатные женщины хозяйством занимались мало, в основном пряли, сучили нитки, шили и вышивали. У людей победнее жены занимались домашними делами и стряпали. На практике, рукоделием занимались все женщины, как знатного, так и незнатного происхождения.

Но в отличие от свидетельств иностранцев, в реальной жизни русские помещицы активно управляли хозяйством в отсутствие мужей, отправлявшихся на государеву службу [8]. С мнением своих матерей, сестер, жен и дочерей относительно ведения хозяйственных дел знатные мужчины неизменно считались. Недостоверные свидетельства иностранцев о данном аспекте жизни русских женщин можно объяснить неосведомленностью иноземцев. Из-за поверхностного знакомства с семейными традициями русских иностранные подданные не смогли понять, что русская женщина – это, прежде всего, хозяйка в доме, которая пользуется всеобщим уважением. В термах скрывали от посторонних глаз только женщин из знатных семей. В крестьянских семьях женщины много работали наравне с мужчинами и поэтому не могли находиться взаперти. Из развлечений на долю женщин выпадало лишь катание на качелях и пение песен.

Если супруги не могли жить в мире и согласии и желали развестись, то выходом из положения мог стать уход одного из супругов в монастырь. Негодование Флетчера вызывает возможность мужа, разлюбившего жену или по какой-либо другой причине, постричься в монахи и таким образом оставить свою жену, снимая с себя бремя по обеспечению и заботе о ней. Это отчасти соответствовало действительности. Г.К. Котошихин объясняет уход мужа в монастырь следующими причинами. Муж мог постричься в монахи, если жена у него оказалась увечной или неуживчивой. То есть женщина с сильным характером могла «подвести мужа под монастырь» [4]. Была и еще одна причина ухода мужа в монастырь. Если муж бил свою жену, она могла пожаловаться на него своим родным, которые подавали челобитную властям. В случае подтверждения фактов мучений и побоев со стороны мужа, последнего ссылали в монастырь на полгода или год. Если же и после этого муж продолжал бить жену, то супруги могли развестись, разделив имущество пополам. То есть в России XVI–XVII вв. закон защищал женщину от произвола мужа в семье.

На практике расторгнуть брачную сделку могли и муж, и жена. Основной причиной для развода считалось прелюбодеяние, но определялось оно для супругов по-разному [8]. Жена имела право развестись с мужем, если он имел на стороне наложницу и детей от нее. Муж имел право развестись с женой, если он уличил её в измене. Просьбы мужа о разводе из-за измены жены, как правило, заканчивались прошением о разрешении нового брака (иногда с вполне конкретной избранницей), это заставляет заподозрить авторов грамот в преднамеренном оговаривании жены.

По свидетельствам иностранцев, муж мог развестись с женой по уважительной причине, например, вследствие отсутствия детей. При этом жена заключалась в монастырь, в том числе и насильственным образом, а муж спустя шесть недель мог жениться на другой [1, с. 68; 7, с. 353]. Случалось и так, что муж, желая избавиться от неугодной жены, мог оговорить её, заявив, будто бы он застал свою жену при каком-либо проступке или прелюбодеянии. После чего женщину заставляли надеть монашескую одежду, и она уже больше никогда не могла выйти замуж. Г.К. Котошихин свидетельствует о том, что неугодных жен, действительно, могли отправить в монастырь: если по доброй воле жена не хочет стать монахиней, то муж «её бьёт и мучит всячески, и вместе с нею не спит, до тех мест, что она похочет постричься сама» [4].

Иностранцы наблюдали вольности, которые позволяли себе женатым мужчинам по отношению к другим женщинам. Герберштейн пишет, что знатные вельможи нередко «пятнают себя позорной похотью на стороне» [1, с. 68]. Олеарий отмечает случаи измены как со стороны мужей, так и со стороны жен. За измену мужу женщину били кнутом. Она должна была провести несколько дней в монастыре на хлебе и воде, затем её вновь отправляли домой, где муж еще раз бил её кнутом за запущенную дома работу. Случаи неверности жен и мужей,

действительно, имели место в обыденной жизни [8].

Что касается внешности русских женщин, то Флетчер считает их некрасивыми. Он отмечает их темный, болезненный цвет лица, который он связывает с тем, что «они постоянно сидят в жарких покоех, занимаются топкой бань и печей и часто парятся». По его мнению, женщины слишком сильно белятся и румянятся, «стараясь скрыть дурной цвет лица» и превратиться «в красивых кукол» [9]. Но от краски морщится кожа, и женщины становятся еще безобразнее, когда ее смывают.

В отличие от англичанина Флетчера, немец А. Олеарий отмечает, что русские женщины «красиво сложены, нежны лицом и телом» [7, с. 335], но чересчур «густо и жирно» румянятся и белятся [7, с. 352]. Однако они так поступают, согласно заведенному обычаю, а не потому, что им не присуща естественная красота. Также у русских женщин принято красить брови [2, с. 518].

Иностранцы с интересом рассматривали и описывали костюмы русских женщин. По словам Флетчера, зимой благородные женщины на голове носили повязку, поверх нее шлык и шапку из золотой парчи с богатой меховой опушкой и жемчугом [9]. Маржерет уточняет, что расшитый жемчугом головной убор надевали только замужние женщины, тогда как незамужние носили высокий головной убор из черной лисы [6, с. 243]. Летом на голову надевали тонкое белое покрывало, унизанное жемчугом. Верхняя одежда (опахень) широкая, обычно красного цвета, застегивалась золотыми, серебряными или оловянными пуговицами. Сверху к ней пришивался широкий воротник из дорогого меха. Под опашнем носили платье с длинными широкими рукавами [9; 6, с. 243]. На ногах сапожки на каблуках из цветной кожи, вышитые жемчугом. Летом женщины надевали широкие туфли [2, с. 518]. В

ушах знатные женщины носили длинные золотые серьги с рубинами, сапфирами или другими драгоценными камнями. На шее – толстые ожерелья из жемчуга, на руках – жемчужные запястья.

Флетчер пишет, что жены простолюдинов одевались бедно. Летом надевали две рубахи, одна на другую, а зимой меховую шубу. На голове носили цветные шапки или повязки. Все простые русские женщины носили серебряные или медные серьги.

Итак, основную часть жизни русской женщины XVI-XVII вв. занимала семья. Выбор брачного партнера осуществлялся родственниками невесты. Отношение общества ко второму и третьему браку женщин было терпимым. Требование сохранения девственности до брака не всегда соблюдалось. Развод был возможен по причине ухода одного из супругов в монастырь. Основным занятием русских женщин в XVI-XVII вв. было рукоделие. В отличие от свидетельств иностранцев, женщины также нередко принимали активное участие в управлении хозяйством.

Таким образом, большая часть описаний иностранцами русских женщин XVI-XVII вв. соответствовала действительности. Приезжавшие в Россию англичане, французы, немцы с интересом изучали обычаи и нравы русских. Наиболее подробно и достоверно описаны брачные обряды. Лишенные возможности наблюдать за частной жизнью женщины в семье иностранцы практически не оставили свидетельств об этом аспекте. Суждения о том, красивы ли русские женщины и насколько уместен используемый ими яркий макияж, субъективны и носят сугубо личностный характер. Восприятие авторов в данном случае сильно зависит от традиций и обычаев их родных стран.

Библиографический список

1. Герберштейн С. Записки о московитских делах // Россия XV-XVII вв. глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1986. С. 31-150.
2. Де ла Невилль Любопытные и новые известия о Московии // Россия XV-XVII вв. глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1986. С. 471-529.
3. Дмитриева О.В. Затворницы или искусительницы. Московитки глазами англичан XVI века // De mulieribus illustribus. Судьбы и образы женщин средневековья. СПб.: Алетейя, 2001. С. 184-206.
4. Котошихин Г.К. О России в царствование Алексея Михайловича. СПб., 1884. <http://www.adjudant.ru/lib/kotoshihin13.htm>
5. Лабутина Т.В. Представления британцев о русском народе в XVI-XVII вв. // Вопросы истории. 2009. № 8. С. 13-25.
6. Маржерет Ж. Состояние Российской империи и великого княжества Московии // Россия XV-XVII вв. глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1986. С. 225-286.
7. Олеарий А. Описание путешествия в Московию // Россия XV-XVII вв. глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1986. С. 287-470.
8. Пушкарёва Н.Л. Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X-начало XIX). М.: Ладомир, 1997. <http://www.booksite.ru/fulltext/life/ofw/oman/>
9. Флетчер Дж. О государстве Русском // Проезжая по Московии (Россия XVI-XVII веков глазами дипломатов) М.: Международные отношения, 1991. http://az.lib.ru/f/fletcher_d/text_1591_of_the_russe_common_wealth.shtml

References

1. Gerbershtein S. A sketch book about Muscovite affairs // Foreigners' vision of the XV-XVII centuries Russia. Leningrad: Lenizdat, 1986. Pp. 31-150.
2. De la Nevill Curious and new information about Muscovy // Foreigners' vision of the XV-XVII centuries Russia. Leningrad: Lenizdat, 1986. Pp. 471-529.
3. Dmitrieva O.V. Recluses or temptresses. Englishmen's vision of women-muscovites in the XVI century // De mulieribus illustribus. Fates and images of medieval women. St.Petersburg, Aleteiya, 2001. Pp. 184-206.
4. Kotoshikhin G.K. About Russia during the reign of Aleksey Mikhailovich. St.Petersburg, 1884. <http://www.adjudant.ru/lib/kotoshihin13.htm>
5. Labutina T.V. The British perception of the Russian people in the XV-XVI centuries // History issues. 2009. № 8. Pp. 13-25.
6. Marzheret Zh. Position of the Russian Empire and Moscow principality // Foreigners' vision of the XV-XVII centuries Russia. Leningrad: Lenizdat, 1986. Pp. 225-286.
7. Oleariy A. Description of the Trip to Muscovy // Foreigners' vision of the XV-XVII centuries Russia. Leningrad: Lenizdat, 1986. Pp. 287-470.
8. Pushkareva N.L. Private life of a Russian woman: a fiancée, a wife, a lover (X-the beginning of XIX). Moscow: Ladomir, 1997. <http://www.booksite.ru/fulltext/life/ofw/oman/>
9. Fletcher G. Of the Russe Common Wealth // Going through Muscovy (Diplomats' vision of Russia in the XV-XVII centuries). Moscow: International relations, 1991. http://az.lib.ru/f/fletcher_d/text_1591_of_the_russe_common_wealth.shtml

УДК 94(430).086+94(450).094+94(47).084.6]321.64

UDC 94(430).086+94(450).094+94(47).084.6]321.64

СВЕЧНИКОВА С.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: siyanova_s@mail.ru

SVECHNIKOVA S.V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of General History and Area Studies, Orel State University
E-mail: siyanova_s@mail.ru

ТОТАЛИТАРИЗМ И ПРОПАГАНДА

TOTALITARIANISM AND PROPAGANDA

В статье исследуются характерные черты и особенности тоталитарной пропаганды, рассматривается специфика функционирования и воздействия пропагандистских систем в тоталитарных государствах (нацистская Германия, фашистская Италия, СССР в сталинскую эпоху, маоистский Китай). В том числе речь идет об особых тотальных возможностях тоталитарной пропаганды, возникающих в связи с контролем государства и партии над средствами массовой информации, системой массовых организаций. Рассматривается также проблема использования тоталитарной пропагандой «образа врага» и «образа друга».

Ключевые слова: пропаганда, тоталитаризм, «образ врага», «образ друга».

The article investigates the outstanding characteristics and features of totalitarian propaganda, considers the specifics of functioning and impact of propaganda systems in totalitarian countries (Nazi Germany, Fascist Italy, the Soviet Union in the Stalin era, Maoist China). In particular, the point at issue is about the special total possibilities of totalitarian propaganda arising in relation to the control of the state and the party over the mass media, the system of mass organizations. The problem of using the «image of the enemy» and the «image of the friend» by totalitarian propaganda is also considered.

Keywords: propaganda, totalitarianism, «image of the enemy», «image of the friend».

Одним из наиболее ярких феноменов XX в. стали тоталитарные режимы. Причем показательно, что хотя у тоталитарной теории среди специалистов огромное количество не только сторонников, но и противников, сам термин тоталитаризм не теряет ни исторической, ни политической актуальности. Хотя последнее скорее вредит исторической науке.

Одной из характерных черт тоталитарных режимов, причем ключевой и определяющей во многом грань между тоталитаризмом и авторитаризмом, стала успешная система пропаганды, обеспечившая тоталитарным режимам уникальную массовую базу, завербовавшая им максимальное количество сторонников, то есть фактически позволившая завоевать и удержать власть. Причем тоталитарные вожди четко понимали данную ценность пропаганды как явления. Адольф Гитлер в «Майн Кампф» четко определял пропаганду как одно из двух главных средств нацистской «коричневой революции»: «первейшая задача пропаганды – завоевать симпатии тех людей, из числа которых впоследствии составит организация. Первейшая задача организации завоевать тех людей, которые пригодны для дальнейшего ведения пропаганды. Вторая задача пропаганды подорвать веру в существующий порядок вещей и пропитать людей верой в новое учение» [2, с. 490].

Фактором, определившим такую весомую роль пропаганды в тоталитарных движениях и режимах стало то, что XX век стал в истории человечества веком «восстания масс». Естественно, сразу же возник вопрос о том как можно управлять массами? В итоге, одним из наиболее продуктивных способов прихода к власти стало стремление возглавить массы и повести их за собой: как в прямом смысле данного выражения, продемонстрированном многими тоталитарными и авторитарными движениями, так и в косвенном, проявившемся в борьбе за электорат демократических сил. Для этого и необходима была пропаганда, по словам Х. Арндт, пропагандистское воздействие было единственной возможностью организовать массы и повести их за собой [1, с. 451]. Пропаганда позволила

завоевать массы и их мобилизовать их на построение нового мира.

Выгоды ведения пропаганды заметили и оценили не только тоталитарные движения, демократические силы также активно ее использовали. Но именно тоталитарные режимы сумели продемонстрировать наибольшие успехи в деле пропагандистского воздействия.

Термин «пропаганда» возник в 1622 г., когда римский папа Григорий XV создал миссионерское общество «Конгрегация пропаганды верой» [6]. Но в современном виде пропаганда возникла только в период Первой мировой войны, когда великие державы за долгие военные годы впервые столкнулись с проблемой создания и поддержания необходимых патриотических (причем довольно агрессивных) умонастроений среди собственного населения, а также с проблемой пропагандистской работы в рядах населения и армий противника. Тогда впервые стали создаваться специальные пропагандистские органы, профессионально нацеленные на внедрение в сознание общества определенных идей и мнений. В это же время революция средств информации позволила пропагандистам обратиться к каждому человеку, донести до него свои идеи. Радио, кино и фотография предоставили новые возможности для воздействия на массы, и тоталитарные режимы, искавшие новые способы вербовки союзников, заметили это первыми. Новые возможности для влияния на массы предоставило появление массовой культуры, после чего искусство, литература, музыка также становятся пропагандистским средством.

До сих пор единого определения термина пропаганда нет. На наш взгляд, «пропаганда – это распространение и внушение взглядов, идей и мнений с целью позитивно или негативно настроить аудиторию и стимулировать ее реакцию в желательном для пропагандиста направлении» [6, с. 37]. В связи с этим, «главная функция пропаганды – это целенаправленное формирование особой картины мира, которая побудит общество на требуемые от него конкретные действия» [6, с. 37].

Тоталитарная пропаганда, очевидно, имеет ряд специфических особенностей. Тоталитарное государство с его мощной идеологией, однопартийной системой во главе с харизматическим вождем и активно действующим репрессивным аппаратом создает чрезвычайно благоприятные условия для пропагандистского воздействия.

Прежде всего, это связано с возможностями для транслирования информации. Характерной особенностью тоталитарной пропаганды является обладание режимом монополии на средства массовой информации. Государство и партия получают полный контроль над источниками информации, то есть небывалые возможности для безальтернативного транслирования своих ценностей. Поэтому понятие «железного занавеса» в информационном аспекте так или иначе можно отнести ко всем тоталитарным государствам. Хотя подобная ситуация была возможна прежде всего в I половине-середине XX в., когда средства массовой информации лишь начали свое развитие. Собственно массовым средством информации могла считаться лишь пресса, которую тоталитарные режимы подчинили своим целям. Радио, кино и телевидение как средство информирования масс только начали развиваться, и тоталитарные государства, оценив их как перспективные каналы распространения пропагандистской информации, не зависящие от уровня образованности людей (а иногда и от их желания получать информацию – вспомним знаменитые нацистские радиоприемники VE 301, не имевшие возможности переключения радиостанции, или не менее знаменитые советские, не имевшие еще и кнопки выключения), сразу же поставили под свой полный контроль. Именно из-за необходимости контролировать поступающую населению информацию нынешний Китай, пусть уже и переживший трансформацию от тоталитарного к авторитарному режиму (как и СССР после смерти Сталина) пытается сохранять контроль над социальными сетями и в целом над распространением информации в сети интернет. Собственно говоря, именно контроль над информацией и каналами ее распространения позволяет тоталитарной пропаганде быть тотальной.

Другим элементом обеспечения тотальности и специфической чертой тоталитарной пропаганды выступает то, что в тоталитарном государстве функционирует лишь один субъект пропаганды – партийно-государственный аппарат, причем он дополняется системой массовых организаций, создающий особые условия для тиражирования информации. Так как в тоталитарном обществе пропагандистское воздействие осуществляется не только через средства массовой информации и сферу культуры, пропаганда становится важным элементом политической, социальной, экономической и, что особенно важно, образовательной и досуговой деятельности, что обеспечивается уникальной системой массовых организаций (партийных, профессиональных, молодежных, досуговых и т.д.) Таким образом, объектом пропагандистского влияния становятся все сферы жизнедеятельности государства, общества и человека. А понятие политической информации – важным элементом практически любого мероприятия.

В итоге, поступление пропагандистской информации не зависит только от СМИ и погруженности индивида в новостной фон, она вдвигается в человека в ходе его ежедневной обыденной жизни. Причем в рамках данного канала получения информации индивид выступает не только как пассивный субъект, впитывающий информацию, но очень часто и как активный элемент пропагандистской деятельности, присутствуя в профсоюзном или партийном собрании, массовом митинге; распевая партийный гимн или проходя по площади со знаменем, выступая на конкурсе художественной самодеятельности или участвуя в спортивном состязании. Высокая степень эффективности подобной пропаганды доказана, прежде всего, молодежными организациями, сумевшими воспитать новое идейное поколение в рамках практически всех тоталитарных

систем (спорить можно только об Италии, но она всегда была примером наиболее мягкого тоталитарного режима).

В итоге, именно в тоталитарном государстве благодаря вышеперечисленным особенностям была возможна подобная результативная пропагандистская деятельность, направленная на формирование и эволюцию в нужном направлении как сознания индивидов, так и их поведенческой деятельности, в том числе ее мотивации. Только в тоталитарном обществе свободных от воздействия пропаганды групп практически не остается. Поэтому можно говорить о том, что в любом тоталитарном государстве реализуются принципы геббельсовской пропаганды, традиционно известные как «размах» и «концентрация», поскольку одни и те же пропагандистские идеи поступают в сознание индивида перманентно по различным каналам, дублирующим друг друга.

Еще одной чертой тоталитарной пропаганды является то, что она имеет централизованную организационную структуру и действует как единое целое. Хотя стоит отметить, что из данного правила существуют определенные исключения, связанные с борьбой за власть и влияние внутри государственно-партийного аппарата. Но данные противоречия в публичной пропагандистской сфере обычно проявляются лишь постфактум или как отдельный политический и пропагандистский прием, создающий иллюзию присутствия альтернативных точек зрения или имеющий иные четкие цели вроде знаменитой китайской компании «пусть расцветают сто цветов». Тоталитарная пропаганда, несмотря на некоторые исключения, функционирует как единый, четко отлаженный механизм. Кроме того, даже борьба за власть и влияние, в том числе в информационном поле, малозаметна на уровне конкретных идей, поскольку идеологическая база любой тоталитарной пропаганды довольно монолитна и должна соответствовать «Майн Кампф», или «Доктрине фашизма», или «Краткому курсу истории ВКП(б)», или «красным книжкам» Мао и решениям партсъездов.

Несмотря на различные идеологические разновидности тоталитарная пропаганда в своей практической деятельности имеет ряд характерных особенностей или традиционных элементов.

Во-первых, поскольку XX век – это эпоха науки и техники, то во многом идеология тоталитарных режимов, а также их пропаганда в своей деятельности апеллировала к науке, пытаясь доказать правильность своих утверждений. Поэтому весьма характерной особенностью тоталитарной пропаганды является ее особая научная доказательная база, в СССР, например, во многом обеспечивавшаяся в рамках институтов марксизма-ленинизма, которые в свою очередь обеспечивали подготовку новых пропагандистских кадров. Нацистская Германия прославилась не только переписыванием учебников в связи с достижениями расовой теории, но и отдельной наукой арийской физикой. Во многом это было возможно, так как в рамках тоталитарного государства с его жесткой идеологической монополией и наука, и система образования оказались поставленными на службу режиму. И свою очередь доминирование в данной сфере позволило тоталитарным режимам не просто распространять свои идеи и ценности, но и внедрить в массовое сознание идеологизированную, сформированную режимом картину мира. Именно процесс мифотворчества являлся характерным элементом распространения нового мировоззрения. Причем речь шла отнюдь не только о формировании политического мифа («превращенной формы политического сознания, в которой знание и понимание фактов подменяется символами, вымыслами, легендами и верой в них» [5, с. 84]), но фактически о создании нового идеологического мировоззрения. В итоге, как отмечал О. Ю. Пленков, значение мифа в XX в. сильно увеличилось, так как «миф» и «идеология» стали практически идентичными понятиями [4, с. 36].

Во-вторых, несмотря на то, что тоталитарная идеология и пропаганда апеллировали к науке, другой характерной их особенностью являлся религиозный компонент. В тиражируемую пропагандой идеологию надо было именно верить, причем фанатизм и религиозный экстаз были определенно желательными элементами. Во многом это представление опиралось на то, что в конце XIX – начале XX вв. большое распространение получили взгляды на человеческое сознание как явление иррациональное, мистическое, религиозное; требующее не рационального объяснения, а идеологизированных мифов (о чем уже шла речь выше), религиозных переживаний. В этом отношении многие пропагандисты восприняли идеи Густава Лебона. Лебон утверждал, что все убеждения толпы имеют религиозную форму и над толпой «довлеют внушенные идеи», а от типа внушения зависит, будет толпа преступной или героичной [3, с. 152-168]. Так что тоталитарная пропаганда во многом имела квазирелигиозный характер, а тоталитарные режимы видели в религиозных учреждениях своих конкурентов. Вместе с тем показательно, что Гитлер и Геббельс среди своих учителей кроме Ленина и Муссолини называли Христа, Будду и пророка Мухаммеда [10, р. 41-49].

Во многом поэтому среди средств пропаганды в тоталитарных режимах так были так популярны массовые мероприятия, позволявшие объединять толпу в едином духовном порыве, многие речи так напоминали проповеди, а требования к поведению – заповеди.

В-третьих, характерной особенностью любой пропаганды является то, что она оперирует определенными образами (и стереотипами), воздействуя не только и не столько на разум, сколько на эмоции, но в системе тоталитарной пропаганды данная черта проявляется особенно ярко. С одной стороны, поскольку тоталитарные режимы имели возможности для создания подобных полноценных мифологизированных образов, о чем речь уже шла выше, с другой стороны обращение к образу именно в первой половине-середине XX было наиболее популярным (сразу оговоримся, что китайский режим не совсем хронологически совпадает с остальными, но поскольку воздействие, пусть и позднее осуществлялось на гигантские массы необразованного китайского крестьянства, все эти характерные черты относятся и к нему). Тоталитарная пропаганда в рамках создания мифологизированной картины мира максимально часто оперирует именно новыми идеологизированными образами и стереотипами, внедряя их в человеческое сознание или заставляя модифицироваться под влиянием пропагандистской обработки уже существующие. Спецификой тоталитарной пропаганды является то, что благодаря тотальности воздействия она внушает новые образы концентрированно и максимально результативно, обладая столь мощными ресурсами воздействия, что способна уничтожить прежние эмоциональные установки и привязки. Причем стоит особо выделить три типичных образа: образ героя (или культ героев) – мучеников и борцов за режим, а также «образ врага» и «образ друга».

Популярность последних связана с тем, что человеку редко свойственна объективность, зато преобладает стремление к упрощению сложного окружающего мира и выделения в нем черного и белого, доброго и злого, хорошего и плохого, соответственно деля людей на врагов и друзей. Естественно представления о добре и зле редко бывают чисто индивидуальными, в массовом сознании любого народа существуют и подобные установки общественного уровня, связанные с историческим опытом, религиозными и моральными установками, географическим окружением и т.д.

Для тоталитарных режимов, стремящихся к уничтожению старого мира и созданию нового (проще всего это выразили коммунисты с бессмертных строчках Интернационала: «Весь мир насилья мы разрушим до основанья, а затем, мы наш, мы новый мир построим...»). необходима была смена ориентиров «хорошего» и «плохого». Причем необходимостью

во время строительства «светлого будущего» мобилизации населения на модернизационный рывок просто требовала максимального использования образов врага и друга для облегчения мобилизации или объяснения объективных трудностей процесса построения нового мира. Вместе с тем «образ врага» позволял подчеркнуть ценность нового мира могуществом врагов, противодействующих идее. Поэтому тоталитарная пропаганда всегда четко определяет «врагов» и «друзей» режима.

В связи с этим «образ врага», в принципе, является ключевым компонентом пропаганды любого тоталитарного движения. Традиционно можно выделить образ внутреннего врага, будь то евреи, масоны, коммунисты, наймиты мировой буржуазии, каппутисты, фашисты, и внешнего – это вновь в зависимости от режима коммунисты/большевики или фашисты/нацисты, или американские капиталисты и евреи. Также образ внешнего врага может быть связан с конкретными государствами, например, Францией или Россией у немцев (название России в данном случае используется, чтобы подчеркнуть, что советское государство выступает как старый геополитический противник, а не новая Страна Советов). Хотя стоит подчеркнуть, что данное деление на внутреннего и внешнего врага во многом является искусственным. «Образ врага» всегда носит комплексный характер, обычно проявляясь и на внешнем, и на внутреннем уровне. Один из лучших примеров – это образ американского еврейского-большевистского капитализма в нацистской пропаганде как некоей многоголовой гидры [8].

«Образ друга» чаще всего дублирует в обратном порядке данную схему внутреннего и внешнего врага. В рамках внутреннего компонента это традиционно сотрудничество национальных/расовых бесклассовых сил или трудовых классов (рабочий и колхозница, или народная общность всех представителей арийской расы), а во втором – это образ собрата на международной арене (другого фашистского государства или пролетариев всех стран).

«Образ врага» играет большую роль не только тоталитарной пропаганде, но и в реальной политике. Иногда он являлся и объединяющим началом для создания внешнеполитических союзов. Так, например, против гитлеровской Германии сплотились бывшие непримиримые противники – демократии Запада и Советский Союз. «Образ друга» не столь яркий, но также постоянно присутствует в мифологизированном сознании и политической практике тоталитарных режимов. Так национал-социалисты приложили гигантские пропагандистские усилия для формирования представлений о новом фашистском итальянском собрате вместо образа Италии – предательницы Тройственного союза эпохи Первой мировой войны. Советский Союз прилагал не меньшие усилия для пропаганды Коминтерна как союза мировых коммунистических сил, а затем для формирования образа социалистического лагеря. В ряде случаев, например, с Польшей и ГДР, меняя прежние географические образы и стереотипы на противоположные.

Причем обычно образы врага и друга работают в паре, объясняя и внутренние и внешние реалии необходимой модернизации государства и общества. Хотя очевидно, что «образ врага» более популярен и заметен, но «образ друга» также необходим. Так «образ друга» призван доказывать правильность выбранного пути, которому успешно следуют и другие народ, кроме того, наличие союзников всегда убеждает в силе режима и его способности победить врагов.

Образ героя режима, очевидно родственен образу друга в его внутреннем компоненте и призван создать надежный и действенный идеал, который будет выступать в качестве нравственного ориентира для нынешних сторонников и будущих поколений. Причем зачастую реальное содержание событий к пропагандистскому представлению имело очень малое отношение, что продемонстрировал печально знаменитый образ

Хорста Весселя, духовного примера нацистской молодежи. В рамках создания образов героев одними из наиболее популярных средств пропаганды были плакат, кино и иные средства культуры (живопись, скульптура, художественная литература, театр). Одним из наиболее ярких примеров является итальянский фильм «Марио» или немецкий «Ханс Вестмар – один из многих» (излагающий историю Хорста Весселя). Сюда же в качестве примера можно привести исторические фильмы, посвященные великим историческим деятелям, например, зна-

менитый советский фильм «Александр Невский».

Таким образом, пропаганда в рамках тоталитарного режима получает небывалые возможности для своего развития и успешного выполнения своих функций. Поэтому пропаганда неслучайно считается одним из признаков существования тоталитарного режима (в паре с унитарной идеологией). И во многом успех или неудача внедрения с помощью пропаганды тех или иных идеологических штампов определяет насколько успешным будет движение или режим.

Библиографический список

1. *Арендт Х.* Истоки тоталитаризма. М.: ЦентрКом, 1996. С. 451.
2. *Гитлер А.* Моя борьба. Каунас, 199_. С. 490.
3. *Лебон Г.* Психология народов и масс. СПб.: «Макет», 1995. С. 152–168.
4. *Пленков О.Ю.* Мифы нации против мифов демократии: немецкая политическая традиция и нацизм. СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 1997. С. 36.
5. *Почепцов Г. Г.* Пропаганда и контрпропаганда. М.: Центр, 2004. С. 84.
6. *Свечникова С.В.* Образ фашистской Италии в национал-социалистической пропаганде: механизм воздействия на немецкое общество. 1933-1939. Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М., 2006.
7. *Свечникова С.В.* Пропагандистская машина Третьего рейха. 1933-1939 гг. // Вестник Орловского государственного университета. Серия: «Новые гуманитарные исследования». 2011. № 2 (16). С. 48-51.
8. *Свечникова С.В., Бойцова Д.* Антикоммунизм как ключевой элемент нацистской пропаганды в контексте формирования образа «оси Берлин-Рим-Токио»// Россия и Запад. Идеи, политика, культура. Конфликт-диалог-взаимовлияние. Вып. 2. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ», 2017. С. 15-24.
9. *Bussemer T.* Propaganda. Konzepte und Theorien. Wiesbaden, 2005.
10. *Goebbels J. P.* Erkenntnis und Propaganda// Goebbels J. P. Signale der neuen Zeit. 25 ausgewaelte Reden. Muenchen, 1934. S. 41–49.
11. *Hadamovsky E.* Propaganda und nationale Macht. Die Organisation der oeffentlichen Meinung fuer die nationale Politik. Oldenburg, 1933.
12. *Thamer H-U.* Verfuehrung und Gewalt. Deutschland 1933–1945. Berlin, 1986. S. 41.

References

1. *Arendt H.* Origins of Totalitarianism. M.: TsentrKom, 1996. P. 451.
2. *Hitler A.* My Struggle. Kaunas, 199_. P. 490.
3. *Le Bon G.* The Crowd: A Study of the Popular Mind. Saint-Petersburg: "Maket", 1995. P. 152–168.
4. *Plenkov O. U.* Myths of the Nation against the Myths of Democracy: The German Political Tradition and Nazism. Saint-Petersburg: Publishing House of the Russian Christian Humanities Institute, 1997. P. 36.
5. *Pochepstov G. G.* Propaganda and Counterpropaganda. M.: Tsentr, 2004. P. 84.
6. *Svechnikova S. V.* The Image of Fascist Italy in the National Socialist Propaganda: The Mechanism of Influence on German Society. 1933-1939. Thesis for the degree of Candidate of Historical Sciences. M., 2006.
7. *Svechnikova S. V.* Propaganda Machine of the Third Reich. 1933-1939. // Bulletin of the Orel State University. Series: «New Humanitarian Studies». 2011. № 2 (16). P. 48-51.
8. *Svechnikova S. V., Boytsova D.* Anti-communism as a Key Element of Nazi Propaganda in the Context of the Formation of the Image of the Rome-Berlin -Tokyo Axis // Russia and the West. Ideas, Politics, Culture. Conflict-Dialogue-Interaction. Issue 2. Orel: Orel State University, 2017. P. 15-24.
9. *Bussemer T.* Propaganda. Konzepte und Theorien. Wiesbaden, 2005.
10. *Goebbels J. P.* Erkenntnis und Propaganda// Goebbels J. P. Signale der neuen Zeit. 25 ausgewaelte Reden. Muenchen, 1934. Pp. 41–49.
11. *Hadamovsky E.* Propaganda und nationale Macht. Die Organisation der oeffentlichen Meinung fuer die nationale Politik. Oldenburg, 1933.
12. *Thamer H-U.* Verfuehrung und Gewalt. Deutschland 1933–1945. Berlin, 1986. P. 41.

ЧУВАРДИН Г.С.

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: wodantag@mail.ru

CHUVARDIN G.S.

Candidate of historical sciences, associate professor department of history of Russia, Orel State University
E-mail: wodantag@mail.ru

**ОФИЦЕРСКИЙ КОРПУС ГЕНЕРАЛЬНОГО ШТАБА РОССИЙСКОЙ АРМИИ НАКАНУНЕ
ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ: СОЦИАЛЬНЫЙ ОБЛИК «ВОЕННОГО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛА»**

**THE OFFICER CORPS OF THE GENERAL STAFF OF THE RUSSIAN ARMY ON THE EVE
OF THE FIRST WORLD WAR: A SOCIAL APPEARANCE OF THE «MILITARY-INTELLECTUAL»**

Важное место в изучении комплекса проблем, связанных с Первой мировой войной, занимает анализ причин поражения русской армии в первые годы войны. При этом наряду со слабой материально-технической частью армии встает вопрос о качестве командного состава, в первую очередь, генералов Генерального штаба. В статье анализируется генералитет Генерального штаба накануне войны. Делается вывод о степени его готовности к ведению боевых действий.

Ключевые слова: Генеральный штаб, офицерский корпус, генералитет, Первая мировая война, военная элита.

An important place in the study of the complex problems associated with the First World War is the analysis of the reasons for the defeat of the Russian army in the first years of the war. At the same time, along with the weak material and technical part of the army, there is a question of the quality of the command staff: first of all, the generals of the General staff. The article analyzes the General staff of the General staff on the eve of the war. The conclusion is made about the degree of its readiness to conduct combat operations.

Keywords: General staff, officer corps, the generals, the First World War, the military elite.

Свою историю Корпус офицеров Генерального штаба (далее по тексту – ГШ) российской имперской армии ведет с эпохи «великих реформ». 31.12.1865 г. произошло воссоздание упраздненного в 1832 г. Главного штаба, к компетенции которого были отнесены следующие управления: вооруженными силами, делами по личному составу, вопросами комплектования войск и военных учреждений.

Представление об особенностях эволюции структуры Главного/ГШ дает таблица 1.

Общего положения о штатном составе ГШ не существовало. Все законоположения находились в «Приказах по военному ведомству» и в «Своде военных постановлений» (1859 и 1869 гг.).

Деятельность ГШ может быть разделена на 3 основные направления:

1. служба при войсках (полевая и в штабах): ГШ выступал как вспомогательный орган при начальниках и командирах по всем отраслям управления войсками и преимущественно по строевой части;

2. военно-учёная служба – занятия военно-учёными работами, необходимыми для подготовки к войне;

3. военно-административная служба – ведение дел в Военном министерстве, которые по своему характеру требовали особой подготовки или высшего образования.

Обязанности офицеров ГШ состояли в следующем: «1) в составлении дислокаций, маршрутов и диспозиций для боя и для движения; 2) в производстве военных обозрений, съёмок, рекогносцировок; 3) в вождении колонн на театре войны вообще и на поле сражения, в особенности; 4) в избрании, совместно с военными инженерами, позиций и пунктов для крепостей и укреплений; 5) в выполнении военно-статистических, военно-исторических и военно-административных работ» [8, с. 123]. Уровень подготовки офицеров ГШ и круг выполняемых ими работ делали возможным занятие «[...]самых разнородных и разнохарактерных должностей» [2, с. 1].

В 1914 г. в ГШ числилось 422 генерала (далее по тексту – г.) и 454 полковника. Основной интерес в данном случае составляет совокупность генералов, «причисленных к ГШ». Анализ распределения количества офицеров по отдельным генеральским званиям позволил получить следующие статистические данные: полных генералов 82 чел. (57 г. от инфантерии, 25 г. от кавалерии), г.-лейтенантов 115 чел. и г.-майоров 225 чел.

К началу 1914 г. в Списках ГШ значилось 2 великих князя: Николай Николаевич-младший (главнокомандующий войсками Гвардейского и СПб. военных округов) и Николай Михайлович.

Общее представление о титулованной аристократии, причисленной к ГШ, дает таблица 2.

Из 422 генералов рассматриваемой статистической совокупности мы выявили только двух великих князей и 14 представителей титулованной аристократии: 3 князей, 2 графов и 9 баронов, преимущественно «остзейской принадлежности». Если исключить великих князей, то данная группа составляла всего 3%.

Карьеры офицеров ГШ незначительно разнятся в зависимости от степени их «знатности», но их объединяет отсутствие «боевого опыта» (при достаточно высокой теоретической подготовке). Катастрофическая нехватка практических знаний, растерянность в экстремальной ситуации скоротечного боя, неумение проявлять психологическую устойчивость и самообладание стали визитной карточкой поведения штабных офицеров высшего ранга в условиях Первой мировой войны.

Практически во всех округах мы сталкиваемся с однотипной ситуацией: офицеры ГШ завалены канцелярской работой, являющейся для них «первостепенной» («сидят в штабах за канцелярской перепиской» [6, д. 1257; л. 123]; «много канцелярской работы – мало практики» [6, д. 1257; л. 60]) и оторваны «от войска». Составители отчета по СПб. военному округу подчеркивают, что ни один из офицеров ГШ в округе на отрез-

Таблица 1.

Особенности эволюции структуры Главного/Генерального штабов

Наименование структуры	Время создания
1.Свита Е.И.В. по квартирмейстерской части	1796 г.
2.Создание Главного штаба Его Императорского Величества	1815 г.
3.Свита Е.И.В. по квартирмейстерской части переименована в Генеральный штаб (ГШ).	27.06.1827 г.
4.Руководство Генеральным штабом вверено г.-квартирмейстеру Главного штаба Е.И.В.	1828 г.
5.Упразднение Главного штаба (наименование указанной структуры распространяется на «особую» категорию военно-административных чинов): управление полностью сосредоточено в руках военного министра	1832 г.
6.Генеральный штаб переименован в «Департамент ГШ» и введен в структуру Военного министерства	1.05.1832 г.
7.Преобразование «Департамента ГШ» (с Военно-Топографическим Депо) в «Главное управление ГШ» (в составе Военного министерства).	27.09.1863 г. [11; с. 2, 4]
8.Слияние Гвардейского ГШ с ГШ	1864 г.
9.Объединение «Инспекторского департамента Военного министерства» с «Главным управлением ГШ» и воссоздание Главного штаба [3; с. 32], при этом НШ Главного штаба являлся НШ Генерального штаба; звание г.-квартирмейстера упразднено	31.12.1865 г. – 8.05.1918 г.
10.Восстановление должности г.-квартирмейстера в Главном штабе и штабах пограничных ВО.	1900-1902 гг.0
11.Выделение ГШ в качестве «Главного управления ГШ» (ГУГШ) в самостоятельную структуру, возглавляемую полностью автономным от военного министра начальником ГУГШ (в результате реформ СГО)	1905 г.
12.ГУГШ возвращено в состав Военного министерства. Нач. ГШ снова подчинен военному министру	1908 г.

Таблица 2 [11].

Титулованная аристократия, причисленная к ГШ

Ф.И.О.	Воинское и свитское звание	Титул	Занимаемая должность
1.И.И. Воронцов-Дашков	Г. от кавалерии, г.-адъютант	граф	Наместник на Кавказе; член Государственного Совета
2.А.В. Каульбарс	Г. от кавалерии	барон	Член ВС
3.Л.А. Фредерикс	Г. от инфантерии	барон	Почетный опекун Опекунского Совета учр. Импер. Марии по СПб присутствию
4.Е.А.Рауш-фон-Траубенберг	Г. от кавалерии	барон	Командующий войсками Иркутского ВО и войсковой наказной атаман Забайкальского казачьего войска
5.А.Ф. фон-ден-Бринкен	Г.-лейтенант	барон	Командир 22-го АК
6.Г.А. Туманов	Г.-лейтенант	князь	Нач. 13-й КД
7.К.С. Бегильдеев	Г.-лейтенант	князь	Нач. 9-й КД
8.П.Н. Енгальчев	Г.-лейтенант	князь	Нач. НАГШ
9.А.А. фон-Таубе	Г.-майор	барон	Начальник военных сообщений Иркутского ВО
10.С.Э. фон-Бер	Г.-майор	барон	Командир 1-ой бригады 32-й ПД
11.Г.И. Ностиц	Г.-майор	граф	Начальник штаба ГК
12.В.Н. Майдель	Г.-майор	барон	Ком. 2-ой бригады 3-й КД
13.А.П. фон-Будберг	Г.-майор	барон	Г.-квартирмейстер штаба Приамурского ВО
14.Н.А. фон-Дистерло	Г.-майор	барон	Правитель дел канцелярии Г.-инспектора кавалерии

ке 1902-1906 гг. не отбыл строевого ценза [6, д. 1257; л. 60об.].

Таким образом, к началу Первой мировой войны офицеры ГШ позиционировались как полностью оторванные от реалий строевой службы «кабинетные бюрократы», «все более чем прежде» [6, д. 1257; л. 123] тратящие свои знания и таланты на бессмысленную «канцелярскую переписку».

А.П. Скугаревский считал, что к началу Первой мировой войны «не выдвинулось ни одного настоящего таланта» [9, с. 291]. При этом генерал дает крайне негативную оценку офицерам ГШ [9, с. 294]. Еще более острой выглядит критика «своих генералов» военного медика В.П. Кравкова («При всем моем неуважительном отношении еще до войны к искусству наших стратегов, приходится теперь еще более разочаровываться в них» [4, с. 124]).

При анализе *конфессиональной принадлежности* спичного состава генералитета ГШ, в статистической совокупности обозначенной как «полные генералы», нами было

выявлено 68 православных (83% – подавляющее большинство), 13 протестантов (данная группа в основной своей массе представлена остзейскими немцами) и 1 католик. Среди *г.-лейтенантов* было 97 православных (то есть 84%), 17 протестантов и 1 католик [7, с. 13].

Анализ совокупности *г.-майоров* (всего 225 офицеров) позволил выявить 208 православных (то есть 92%), 15 протестантов и 2 «магометан». Общее число православных по 3 указанным группам составило 88%. Таким образом, в группе причисленных к ГШ генералов превалировали представители православного вероисповедания.

Если анализировать *семейное положение* рассматриваемой группы членства, то следует отметить, что из 82-х полных генералов 71 состоял в браке, 3 офицера были вдовцами, у 2 брак расторгнут. Средний показатель численности детей в семьях полных генералов равнялся 3. При этом число многодетных семей составляло 55%.

В группе г.-лейтенантов нами было выявлено 103 женатых офицера, то есть 89%. Причем процент этот должен быть выше, так как 5 генералов являлись вдовцами и имели детей. В указанной статистической совокупности было выявлено 5 холостых и 2 разведенных генерала. Среднее количество детей в семьях женатых г.-лейтенантов рассматриваемой группы (всего 86 семей) составляло 2,5 ребенка [10].

Что касается *боевого опыта* рассматриваемой группы офицеров, то среди полных генералов 36 чел. принимали участие в 1 боевом конфликте, 24 – в 2, 9 – в 3 и по одному в 4-х, 6-ти и 7-ми конфликтах.

В г.-лейтенантов нами было выявлено 55 офицеров, принимавших участие в 1 конфликте и 20 – в 2, в совокупности 65%. Таким образом, 45% офицеров, рассматриваемой категории, к началу Первой мировой войны не имели опыта участия в боевых действиях.

В группе г.-майоров мы выявили 71 офицера, участвовавшего в 1 конфликте и 21 – 2, что составляет 41%. Речь идет преимущественно о походе в Китай 1900-1901 гг. и о русско-японской войне 1904-1905 гг., хотя в начале списка встречаются отдельные участники русско-турецкой войны 1877-1878 гг. Участие в данной кампании характерно для группы г.-лейтенантов.

С началом русско-японской войны на ТВД устремились 24 слушателя Николаевской академии ГШ, что составило 8% от всех офицеров, обучавшихся в указанные периоды в академии (300 чел.). Источники позволяют выявить 21 офицера ГШ (из них 5 генералов и 9 полковников), «скончавшегося» и «умершего от ран» в ходе войны с Японией [6, Д.1272. Л.1-2об.]. Таким образом, 59% г.-майоров, причисленных к ГШ, не имели к началу Первой мировой войны опыта участия в боевых действиях.

Нами также было выявлено, что в группе полных генералов 9 чел. получили ранения разной степени тяжести. Абсолютным рекордсменом в данной группе являлся генерал А.Н. Куропаткин [10, с. 5].

В группе г.-лейтенантов 7 офицеров имели ранение, 2 – контузию и 2 – ранение и контузию. В группе г.-майоров 11 офицеров имели ранение, 4 – контузию, 3 – контузию и ранение.

Определенный интерес представляет анализ количества георгиевских кавалеров в рассматриваемой статистической совокупности по ее отдельным группам. Общее представление о данном индексе дает таблица 3.

Таблица 3 [11].

Генералы, числящиеся в списке ГШ, кавалеры ордена св. Георгия IV и III ст.

	Ордена	
	Св. Георгия IV ст.	Св. Георгия III ст.
Полные генералы	13	3
Генерал-лейтенанты	2	-
Генерал-майоры	1	-
Всего:	16	3

Анализ таблицы показывает, что орден св. Георгия III ст. имели всего 3 полных г.: Х.Х. Рооп, А.Н. Куропаткин, П.К. фон-Ренненкампф. При этом, процент георгиевских кавалеров был несоизмеримо высок по сравнению с двумя другими группами: для полных г. – 16%; для г.-лейтенантов – 2%; для г.-майоров – 0,4%.

Для г.-лейтенантов анализируемой категории из весомых боевых наград было характерно награждение орденом Св. Владимира IV или III ст. «с мечами» (или «мечами и бантом»).

По параметру среднего специального *военного образования* нами была проанализирована категория г.-лейтенантов как *наиболее показательная* для демонстрации перехода от

«старой» дореформенной модели к новой. Полученный нами статистический материал представлен в таблице 4.

Таблица 4 [11].

Особенности образования г.-лейтенантов, числящихся в списках ГШ

Средние военно-учебные заведения	Пажеский корпус	Павловское военное училище	Александровское военное училище	Константиновское военное училище	Михайловское артиллерийское училище	Николаевское инженерное училище	Николаевское кавалерийское училище	Императорские ун-ты (Дерптский, СПб. университеты)
Кол-во чел.	10	27	20	15	23	11	5	2

Таблица демонстрирует, что соотношение выпускников, ориентирующихся на инфантерию и артиллерию, было приблизительно одинаково, что на самом деле было не совсем так. Следует учитывать, что Константиновское пехотное военное училище получило статус артиллерийского и было подчинено ГАУ только в 1894 г. Таким образом, процент выпускников пехотных училищ в среде г.-лейтенантов являлся преобладающим (62 чел., или 54%). Процент обучавшихся в «технических» военно-учебных заведениях (с учетом «пехотного» характера 2-го Константиновского военного училища), в свою очередь, составлял 29% (34 чел.). Наконец, самый низкий процент составляли представители кавалерии (всего 4% – 5 чел.).

Весьма показательным является то, что в указанной группе был сравнительно незначительный процент выпускников ПК (около 9% – 10 чел.), которые предпочитали делать карьеру на базе российской императорской гвардии. Примечательно еще и то, что в анализируемой статистической совокупности 12 генералов (10%) при окончании НАГШ получили 2 разряд, что не помешало им впоследствии быть причисленными к ГШ и занимать важные «штабные должности».

Появление «второразрядных» выпускников НАГШ было связано с очередной реформой военного образования 1892 г. Число офицеров, обучающихся в академии на младшем курсе, увеличивалось до 150. На старший курс переводились все, кто выдерживал переходные испытания, но со старшего курса на дополнительный переводилось только 40 чел., при этом к ГШ причислялись все, кто успешно сдавал экзамены. Все, кто выдерживал испытания, но не входил в число 40 (по бальной системе), получали академический значок и считались закончившими Николаевскую академию ГШ по 2-му разряду.

Этой мерой предполагалось поднять образовательный уровень офицерства и способствовать распространению военных знаний. По мнению Лукомского, реформа породила две негативные тенденции: нездоровую атмосферу конкуренции среди старшекурсников и отрицательное отношение к «избранным», попавшим в ГШ. Он подчеркивал: «Эта категория обиженных еще более должна была углубить враждебное чувство строя к Генеральному штабу» [5, с. 68].

В рассматриваемой нами социальной категории целесообразно выделить группу «военных ученых» и преподавателей академии. Процент этой группы был весьма незначительным.

Так, в группе г.-лейтенантов нами были выявлены 8 «военных ученых» и преподавателей академии: Н.А. Орлов (ординарный профессор с 1894 по 1901 г.); А.А. Зейфарт («заслуженный преподаватель» съемки и черчения с 1909 г.); М.В. Алексеев (заслуженный профессор с 1904 г.); почетный член ее конференции (с 1908 г.); Б.М. Коллюбакин (заслуженный ординарный профессор с 1907 г.); Г.Г. Христиани (заслуженный ординарный профессор с 1913 г.); А.А. Гулевич (заслуженный ординарный профессор и почетный член ее конференции с 1913 г.); Н.А. Данилов (заслуженный ординарный профессор и почетный член ее конференции с 1912 г.); Н.Н. Янушкевич (почетный член академии с 1914 г.). Кроме этого, необходимо отметить 2 начальников академии – г.-лейтенантов Д.Г. Щербачева (с 1907 по 1912 г.) и В.Н. Енгальчева (в 1911 г.) [10, л.2].

Следует обратить внимание на то, что офицеры ГШ занимали должность командира полка более короткий срок, чем «армейцы» и «гвардейцы», как правило, 1-2 года [6, д. 4698; л. 2], и шли дальше «на повышение»: либо «по строевой линии», либо по «линии ГШ». Анализ заполнения вакансий, получивший отражение в статистических отчетах Главного Управления ГШ, позволяет определить четкую норму замещения командных должностей применительно к офицерам ГШ. Так, в «Докладной записке» от 13.11.1909 г. подчёркивалось: «Установленная очередь назначений указывает на то, что как в кавалерии, так и в пехоте $\frac{1}{4}$ часть всех командных должностей должна быть предоставлена офицерам ГШ» [6, д. 4698, л. 2]. Подчеркивалось, что «в более привилегированном положении относительно армейских кандидатов находятся не офицеры ГШ, а гвардейские [офицеры], получившие полки несравненно скорее и в более молодом возрасте, чем офицеры ГШ» [6; д. 4698; л. 2].

Средний возраст кандидатов, получивших назначение на командные должности в 1906-1909 гг. «от ГШ» (речь идет о должности командира полка) составлял:

1. по пехоте: 1906 – 41 г. 10 мес.; 1907 – 41 г. 6 мес.; 1908 – 41 г. 5 мес.; 1909 – 41 г. 9 мес.;
2. по кавалерии: 1906 – 44 г. 1 мес.; 1907 – 41 г. 11 мес.;

1908 – 43 г. 11 мес.; 1909 – 47 г. 6 мес. (по кавалерии показатели были хуже, чем в гвардии) [6, д. 4698, л. 4].

Примечательно, что соотношение кандидатов на должность командира полка («норма очередей») по гвардии, ГШ и армии составляло: в 1902 г. – 1:3:3; в 1904 г. – 1:3:3; в 1906 г. – 1:2:3; в 1907 – 1:2:4 [6, д. 4698; Л. 28об.]. Как мы видим, показатели от гвардии были устойчиво стабильны, от армии постепенно росли, а от ГШ, наоборот, упали.

Скугаревский крайне негативно отзывался как о «практической подготовленности» к ведению боевых действий офицеров ГШ, так и к самой практике «цензового» командования частями, воспринимавшейся значительной частью генштабистов как «неприятная повинность», которую следует отбыть как «некое необходимое зло» [9, с. 296].

Тем не менее, отдельным офицерам ГШ удавалось продемонстрировать неплохие профессиональные качества в годы Первой мировой войны. И именно эта группа может быть отнесена к одному из важнейших сегментов военной элиты русской армии.

Э.Э. Шляхтин отмечал, что накануне войны в академии утвердилась «младотурецкая группа» профессоров, впитавших в себя передовые идеи так называемой «военной школы» ординарного профессора полковника Н.Н. Головина, что резко повысило как качество образования, так и её престиж. После «стажировки» во «Французской высшей военной школе», где он познакомился с подполковником Ф. Фошем и преподавателями А. Петеном и Э. Дебени, полковник попытался найти компромисс между отечественной военной школой и лучшими аналогами зарубежного военного образования, предлагал «в корне» изменить подход к образовательному процессу и его содержанию в России. Благодаря Головину, в конечном итоге, сбылась мечта Скугаревского: с 1911 г. в академии стал читаться «Курс службы Генерального штаба» [1, с. 4-6]. Шляхтин подчеркивает: «Если бы она («военная школа» Н.Н. Головина) была введена лет на 30 раньше [...], победа [в Первой мировой войне – прим. моё; Ч.Г.] была бы на нашей стороне» [12].

Библиографический список

1. Вершинина И.А. Жизнь и творчество Н.Н. Головина. // Головин Н.Н. Наука о войне: избранные сочинения / Николай Николаевич Головин; сост. И.А. Вершинин. М.: Астрель, 2008. 1008 с.
2. Газенкамф М. Устройство и служба Русского Генерального Штаба. СПб., 1888.
3. Компетенции Главного штаба и круг решаемых им вопросов оговоривались в Своде военных постановлений (Свод военных постановлений. Ч.I «Военное управление». Издание 2 (по 1 января 1893 г.). Ст. 139-146).
4. Кравков В.П. Великая война без ретуши. Записки корпусного врача. М.: Вече. 416 с., ил. – (Военные мемуары).
5. Лукомский А.С. Очерки из моей жизни. Воспоминания. М.: Айрис-пресс, 2012. 752 с. (Белая Россия).
6. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 2000. Оп. 1.
7. Русский Генеральный Штаб. Состав и служба его. Пособие для офицеров старшего класса Николаевской Академии Генерального Штаба. / Сост. Ф. Макшеев, экстраординарный профессор Николаевской Академии Генерального Штаба. СПб., 1894.
8. Свод Военных Постановлений. Изд. 1891 г. Кн. V. Ст. 123.
9. Скугаревский А.А. Очерки и заметки. // О долге и чести воинской в российской армии: собрание документов, материалов и статей. / Сост. Ю.А. Галушко, А.А. Колесников; под ред. В.Н. Лобова. 2-е изд. М.: Воениздат, 1991. 366 с.
10. Список Генерального Штаба. Исправлен по 1-е Июня 1914 года. (С приложением изменений, объявленных в Высочайших приказах по 18 Июля 1914 г.). Петроград: Военная Типография Императрицы Екатерины Великой, 1914.
11. Четвертое продолжение Свода военных постановлений. По 1-е января 1864 г. СПб., 1864.
12. Шляхтин Э.Э. Императорская Николаевская военная академия. // <http://lepassemilitaire.ru/imperatorskaya-nikolaevskaya-voennaya-akademiya-shlyaxtin/>.

References

1. Verшинina I.A. The Life and work of N.N. Golovin. // Golovin N.N. The science of war: selected writings / Nikolay Nikolaevich Golovin; comp. I.A. Verшинin. Moscow: Astrel, 2008. 1008 p.
2. Hasenkampf M. The Device and service of the Russian General Staff. SPb., 1888.
3. The competence of the Chief of staff and the tasks it matters stipulated in the code of military regulations (code of military regulations. P.I. «Military government». Edition 2 (till January 1, 1893). St. 139-146).
4. Kravkov V. P. The Great War without retouching. Note the body of the doctor. M.: Veche. 416 p., Il. – (War memoir.)
5. Lukomsky A.S. Essays out of my life. Memory lane. M.: Ayris-press, 2012. 752 p. (White Russia).

6. Russian state military historical archive (RGVIA). Fund 2000. Inventory 1.
 7. Russian General Staff. Composition and service his. A manual for officers of the senior class of the Nikolaev Academy of the General Staff. / Comp. F. Maksheev, Professor of Nicholas Academy of the General Staff. SPb., 1894.
 8. The uniform code of Military Decisions. Ed. 1891. Vol. V. Art. 123.
 9. *Skugarevsky A.A.* Essays and notes. // About the duty and honor of military in the Russian army: a collection of documents, materials and articles. / Comp. Y.A. Galushko, A.A. Kolesnikov; under the editorship of V.N. Lobova. 2-nd Ed. M.: Voenizdat, 1991. 366 p.
 10. A List Of The General Staff. Corrected to 1st June 1914. (With Appendix of the changes declared in the Highest orders till July 18, 1914). Petrograd: Military Printing House Of Empress Catherine The Great, 1914.
 11. The fourth continuation of the Code of military regulations. On the 1-st of January, 1864. Petersburg., 1864.
 12. *Shlyakhtin E.E.* Imperial Nikolaev military Academy. // <http://lepassemilitaire.ru/imperatorskaya-nikolaevskaya-voennaya-akademiya-shlyakhtin/>.
-

ШЕСТОПАЛОВ П.И.

аспирант, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: picassopavel@mail.ru

SHESTOPALOV P.I.

Graduate student, Department of History of Russia, Orel State University
E-mail: picassopavel@mail.ru

ОФИЦЕРЫ ГВАРДИИ ПРЕОБРАЖЕНСКОГО РЕЗЕРВНОГО ПОЛКА В ОКТЯБРЕ-ДЕКАБРЕ 1917 ГОДА

OFFICERS OF THE GUARDS OF THE PREOBRAZHENSKY RESERVE REGIMENT IN OCTOBER-DECEMBER 1917

В статье рассматривается вопрос об изменении офицерского состава гвардии Преображенского резервного полка в условиях революционных событий октября 1917 года, а также выявляются некоторые особенности функционирования данного полка в условиях коренного изменения государства, общества и армии.

Ключевые слова: гвардия, Преображенский полк, резервный полк, революция 1917 г. в России.

The article is considered question of changing the officers of the Guard of the Preobrazhensky reserve regiment in the conditions of the revolutionary events of October 1917, and also reveals certain features of the functioning of this regiment in conditions of a radical change in the state, society and the army.

Keywords: guards, Preobrazhensky regiment, reserve regiment, revolution of 1917 in Russia.

Изучение офицерского состава полков 1-й гвардейской бригады 1-й гвардейской дивизии невозможно без обращения к истории резервных полков, которые были сформированы из запасных батальонов соответствующих полков в годы первой мировой войны. Безусловно, гвардейская офицерская корпорация подвергается весьма пристальному изучению, начиная с последнего десятилетия прошлого века, вплоть до настоящего времени. Различные аспекты существования данной элитарной прослойки отечественного офицерства рассматривались и изучались в работах историков С.В. Волкова[2], Е.И. Чапкевича[12], С.Т. Минакова[5], Г.С. Чувардина[13], С.С. Минакова[4]. Однако в отношении гвардейских резервных полков до сих пор имеется ряд неисследованных вопросов. В частности, одним из таких вопросов является офицерский состав резервных гвардейских частей в конце 1917 года.

Сами по себе резервные полки не являлись отдельными боевыми единицами, находясь в подчинении командира действующего (фронтового) полка. Они входили в состав действующего полка в виде запасных батальонов, которые в ходе первой мировой войны были развернуты в полки. В резервные полки переводились многие офицеры действующих фронтовых полков, преимущественно получившие ранения, а также направлявшиеся в тыл для выздоровления в случае обострения различных заболеваний.

Гвардейские резервные полки Петроградского гарнизона стали активными участниками революционных событий февраля 1917 года. Известная русская писательница и поэтесса З. Гиппиус в своих дневниках упоминает о данных событиях: «27 февраля...Все прилегающие к нам улицы запружены солдатами, очевидно, присоединившимся к движению...вчера на Невском стреляла учебная команда Павловцев, которых в это время заперли. Это ускорило восстание полка. Литовцы и Волинцы решили присоединиться к Павловцам»[3, с. 212]. Отец генерала П. Врангеля барон Николай Егорович Врангель также оставил характерные воспоминания о данных событиях: «...Царская гвардия идет, как бывало, на царский смотр... И целый день проходят полк за полком. Вот с красными платками, с красными знаменами идут Преображенский, Измайловский, Московский полки» [1, с. 230]

В этом плане проявилась очевидная противоречивость резервной и фронтовой части полков гвардии. Если «фрон-

товые» оставались более устойчивыми к революционным событиям, то резервные полки оказались на стороне революционной массы и сыграли весьма заметную роль в данных событиях. Уже упомянутый барон Н.Е. Врангель отмечал: «Государь еще царствует, а гвардия уже под красными знаменами спешит к Таврическому дворцу заявить готовность служить Революции»[1, с.231].

По своей сути данные полки являлись кадровым резервом действующих полков, а также использовались как место несения службы для раненых солдат и офицеров соответствующего фронтового полка. Кроме этого, полки выполняли традиционную охранную функцию, а именно несли караульную службу в Петрограде. В частности, Преображенский резервный полк выставлял караулы для охраны следующих объектов: Совет рабочих и солдатских Депутатов, дом Военного министра, в Михайловский манеж, при денежном ящике Главной Полевой Почтовой Конторы, в контрольно-разведывательном отделе Штаба Округа, а также время от времени в Мариинском дворце[6]. Если верить донесениям командующего 1 гвардейской резервной бригадой полковника Назимова, то незадолго до потрясений октября 1917 года, полк исправно нес караульную службу. Из приказа по 1 гвардейской запасной бригаде №49 от 11 октября 1917 года «10 октября я проверял караул в Мариинском дворе от 1 роты гв. Преображенского резервного полка. Обойдя все посты, убедился, что караульная служба назначенной ротой исполняется прекрасно, за что от лица службы сердечно благодарю командующего полком Полковника Шоманского и всех членов караула» [6, Л.32об.].

О добросовестном несении караульной службы военными резервного полка имеются сведения в Парольном приказании по Петроградскому гарнизону от 12 октября 1917 года, за подписью главного Петроградского коменданта, гвардии полковника Кошевого. В ходе проверки караула в доме Военного министра «караульный начальник и часовые свои обязанности знали отлично, в караульном помещении полный порядок и чистота» [6, Л.42об.].

Уже с середины октября в полку начинает появляться информация о возможных вооруженных выступлениях в Петрограде. Приказ по Петроградскому военному округу от 15 октября сообщает, что готовятся подобные акции. В приказе не называются конкретные силы, тем более лица, кото-

рые причастны к данным беспорядкам. Однако сообщается, что лица, пытающиеся подвести страну и народные массы к гражданской войне «безумные слепцы или действуют в пользу Вильгельма» [6, Л.47об.]. Тем не менее, караулы были усилены, получено дополнительное количество боеприпасов: «предписано всем ротам и командам полка иметь боезапас в 30 патронов в расчете на каждую винтовку (по 6000 патронов на роту или команду). Боезапас выдавался лично на руки исключительно перед заступлением в караул и изымался по возвращению в казармы» [6, Л.47об.].

18 октября согласно приказу по гарнизону отмечалось, что призывы к выступлениям только усиливались. Более того, они стали осложняться грабежами и погромами. В связи с этими обстоятельствами, частям приказывалось оказывать содействие властям в обеспечении порядка, организовывать совместные патрули для задержания подозрительных элементов, дезертиров и прочих, арестовывать лиц призывающих к вооруженным действиям и выступлениям, не допускать манифестаций. Выполнялись ли указанные рекомендации в частях в полном объеме сказать трудно. Ссылаясь на данные полковых приказов с большой долей вероятности можно утверждать, что исправно выполнялась караульная служба, сведения о которой упоминались выше. Кроме этого постоянно велась работа по подготовке и обучению личного состава. Так, 17 октября был произведен смотр учебной команды полка. Учебная команда полка, и бывший начальник команды подпоручик Лисов удостоились высокой оценки со стороны начальства за добросовестное и высокопрофессиональное отношение к делу подготовки и воспитанию бойцов полка.

О личности подпоручика Лисова стоит упомянуть отдельно. Немаловажные детали к его характеристике можно найти в более поздних документах, а именно показаниях полковника Зуева, руководителя Ликвидационной комиссии полка весной 1918 года, а также офицера действующего Преображенского полка. Отметим, что характеристики, оставленные Зуевым относятся к событиям, происходившим уже в 1918 году, уже после совершившегося захвата власти большевиками, но тем не менее, являются очень интересными и показательными. «Лисов – порядочная сволочь, нюхает, откуда ветер, но дело иметь можно... Роль и значение Лисова в резервном полку была настолько значительна, что делать какую-либо политику в полку, без связи с ним было невозможно». Данную характеристику Зуев дал Лисову в контексте возможного существования «контрреволюционных организаций» внутри гвардейских полков в начале 1918 года. По словам Зуева, на фоне «безвольного» командира полка Шоманского, Лисов представляется более уверенным и властным офицером [11].

Возвращаясь к вопросу подготовки в резервном полку, следует привести еще один характерный пример. Так, источник сообщает о высшей степени ответственности как солдат, так и офицеров, занимавшихся их подготовкой, в условиях трудности «ведения занятий, когда отжившие формы управления воинскими частями отошли, а новые еще не вполне народились» [6, Л.32об.]. В указанном эпизоде офицер команды пеших разведчиков прапорщик Мосийчук получил весьма лестные отзывы и благодарность от командира полка Шоманского за доблестное несение службы в деле подготовки личного состава. Командир полка в данном обращении выражает благодарность всем офицерам, которые связаны с подготовкой личного состава, а также выделяет солдат «за личное старание обучающихся».

Командование Петроградским военным округом старалось следить не только за боеготовностью солдат, караульных команд, но и отдавало себе отчет о необходимости дополнительной подготовки офицерских кадров. Тем более, что в случае острой необходимости резервные полки должны были оправить часть офицерского состава на фронт в действующий полк. В силу этого, командование Петроградским округом

отдало приказ, согласно которому: во-первых, начальникам резервных бригад округа организовать проведение докладов по современной тактике не менее 2 раз в неделю под непосредственным руководством начальников штабов. На докладах присутствие всех офицеров бригады строго обязательно, кроме того, требовалось присутствие некоторых членов полковых комитетов. Причем строго оговаривалось, что доклады должны носить исключительно военный характер, затрагивать вопросы новой тактики, использования военной техники и прочее. По всей видимости, руководство гарнизоном опасалось, что доклады могут превратиться в политизированные мероприятия, так что заранее была оговорена основная суть и направление выступлений.

Во-вторых, под руководством помощника начальника Петроградского военного округа капитана Козьмина создавались «особые краткосрочные курсы» для офицеров, произведенных из солдат, так как «в боевой обстановке придется быть самостоятельными и ответственными начальниками, а потому их знания практиков необходимо осветить теоретическими сведениями» [6, Л.71об.]. Для данных курсов была разработана специальная программа, включавшая в себя два больших блока. Первый блок, рассчитанный на 40 часов, включавший в себя вопросы современной тактики, фортификации, топографии, артиллерии, а также практические навыки применения знаний в области компетенции командира роты и батальона. Второй блок в количестве 20 часов включал общеобразовательные дисциплины для соответствия моральному облику офицера. Всего каждому из полков 1-й, 2-й и 3-й гвардейских резервных бригад предписывалось откомандировать на означенные курсы по 20 офицеров, произведенных из солдат. Занятия носили строго обязательный характер и приравнивались к служебным обязанностям. Согласно приказу, занятия должны были начаться не позднее 20 октября 1917 года [6, Л.71об.]. К сожалению, достоверно не удалось установить, начались ли занятия для этой группы офицеров и вообще, воплотился ли в жизнь данный приказ Петроградского военного округа, однако попытки повышения уровня подготовки офицеров, в том числе вновь произведенных, командование предпринимало.

В целом, оценивая внутривойсковые взаимоотношения между солдатами и офицерами, можем заметить, что полк до конца октября продолжал нести свою службу без серьезных конфликтов, в том числе между солдатами и офицерами полка.

Исходя из архивных источников, к октябрю 1917 года в составе запасного Преображенского полка находилось 46 офицеров, большинство из них – прапорщики, а также еще 23 вновь произведенных прапорщика, по всей видимости, из солдатского состава [9]. Таким образом, в полку всего с вновь произведенными в чин прапорщика насчитывалось 69 офицеров: полковник – 1, капитаны – 3, штабс-капитаны – 5, поручики – 3, подпоручики – 8, прапорщики – 49. Из офицеров членами полкового комитета сроком на 3 месяца с 1 октября 1917 года являлись: штабс-капитан Путилов, штабс-капитан Яковлев, подпоручик Лисов, прапорщик Волков, прапорщик Хазов, кандидатами являлись: подпоручик Мартынов, прапорщик Симонов [6, Л.77об.].

В полковом суде от офицеров представлены: подпоручик Заринг – председатель суда, подпоручик Ильяшевич – делопроизводитель (до 14 ноября 1917 года), подпоручик Лисов и прапорщик Осадчий – члены суда.

29 октября был опубликован приказ по Петроградскому военному округу за подписью назначенного Главнокомандующего по обороне Петрограда подполковника Муравьева. В приказе содержал требование о продолжении обычной службы всех штабов и учреждений округа. За нарушение общественного порядка могли последовать беспощадные меры для его восстановления [7, Л.7об.].

Однако уже 1 ноября в приказе №1 по обороне Петрограда

начали приниматься меры «для немедленного восстановления нормального порядка в Петрограде и его окрестностях» [7, Л.12об.]. Вообще, стоит обратить внимание на данный документ, полностью сохраненный в полковом приказе резервного Преображенского полка. Во-первых, новое руководство обязанности по восстановлению и наведению порядка в городе возлагало на солдат, матросов и весь «революционный пролетариат». Во-вторых, офицеры освобождались от несения службы по охране домов. В-третьих, приказывалось «выехать из столицы всем офицерам и чиновникам военного ведомства, в законный срок временного пребывания которых в столице истек или которые были задержаны в столице по обстоятельствам настоящего времени. Прочие офицеры, желающие выехать из Петрограда, должны получить на это разрешение в Революционном Полевом Штабе (Смольный)» [7, Л.12об.].

Тем не менее, Преображенский резервный полк продолжал нести караульную службу в Петрограде. В частности, солдаты и офицеры полка несли дежурства в Зимнем Дворце, в контрразведывательном отделе, в Доме военного министра, в Михайловском манеже, в Штабе округа, в следственной комиссии при денежном ящике Главной Полевой Почтовой Конторы, в полевом казначействе, в министерстве иностранных дел. Иногда военнослужащие полка несли караулы при Итальянской военной миссии, в пересыльной тюрьме и прочих объектах г. Петрограда. Командующий полком полковник Шоманский в приказе от 26 ноября выражал искреннюю благодарность чинам 1-го батальона полка за несение караульной службы в Зимнем Дворце по приказанию командующего войсками Петроградского военного округа Антонова: «выражаю от имени службы мою самую искреннюю и сердечную благодарность и твердо верю, что всегда и всюду Преображенцы будут давать пример продуманного и сознательного отношения к возлагаемым на них ответственным поручениям» [7, Л.55об.].

Однако были и отрицательные моменты в послереволюционной жизни, характерные для гвардии резервного Преображенского полка, которые можно обозначить как симптомы окончательного расстройств полковой жизни. Так, в конце ноября 1917 года «в буйстве и бесчинии при обстоятельствах особо увеличивающих вину» был обвинен прапорщик Желудев, который до середины ноября 1917 года был начальником пулеметной команды. В соответствии с нормативными актами, дело офицера передавалось в полковой суд [7, Л.56об.]. К сожалению, подробностей данного разбирательства обнаружить не удалось, но можно утверждать, что процессы окончательного падения дисциплины резервного полка с конца ноября уже начались.

В соответствии с общим собранием офицеров от 15 ноября и полковым приказом №141 от 16 ноября 1917 года был обновлен состав полкового комитета от офицеров. Так в его составе оказались: подпоручик Лисов, прапорщики Хазов, Мишин, Прилипин, и капитан Путилов, и кандидатами: прапорщики Суровцев и Симонов [7, Л.39-39об.].

Изменился и состав полкового суда. Из офицеров в нем остались: председатель – подпоручик Заринг и член – подпоручик Лисов [7, Л.69об.]. Остальные члены суда являлись представителями нижних чинов.

В данный период начинается постепенное исключение части офицеров из списков полка. Так, в параграфе 4 приказа №142 от 17 ноября 1917 года содержится норма, согласно которой все офицеры, врачи и чиновники, которые увольняются в отпуска по болезни более чем на месяц, будут исключаться из списков полка со всех типов довольствия. Вообще, вопрос о движении офицеров не такой однозначный, как может показаться. Конечно, на основе полученных сведений видим, что значительный процент офицеров двигаются в отпуск по болезни, либо просто без указания конкретных причин.

Ряд офицеров в одиночном порядке даже в октябре-

ноябре 1917 года покидают резервный полк для продолжения службы в действующем полку [6, Л.23, Л.55об, Л.75об], так как на фронте была более приемлемая для офицера атмосфера, нежели в революционном Петрограде.

Наиболее серьезные изменения в резервном полку стали происходить с декабря 1917 года. Как отмечено выше, офицерский состав полка начал заметно меняться уже к ноябрю 1917 года, но особенно сильно трансформационные процессы проявились в декабре. Этому есть ряд закономерных объяснений.

В декабре в полку был объявлен приказ по полевому штабу Главнокомандующего Петроградским военным округом №10 от 29 ноября 1917 года, согласно которому значительные изменения происходили в плане формирования и комплектования командного состава полков. Во-первых, необходимо было произвести выборы командного состава во всех частях военного округа. Во-вторых, изменялся штат полка, что приводило к сокращению лиц командного состава. Новый штат выглядел следующим образом: командир полка – 1 или 2 (по усмотрению полкового комитета), помощник командира полка – 2, на батальон – батальонный командир и по усмотрению полкового комитета, помощник батальонного командира [8, Л.6об.]. Далее «соответственное количество ротных, сотенных, эскадронных командиров, по два полуротных в роте и необходимое число взводных и отделенных. Должности адъютанта, фельдфебеля и вахмистров упраздняются» [8, Л.6об.]. Остальные офицеры, то есть те, которые не избраны на командные должности, а также те, кто находился сверх штата оставались в тех же частях, но с переходом на положение солдат.

Также в соответствии с этим приказом с 3 декабря 1917 года упразднялись все чины и звания (остаются только по должности), а также все знаки различия вплоть до орденов, медалей и крестов для всех военнослужащих без исключения. По сути, данные приказы являются прямым продолжением линии нового правительства, так как несколько ранее, а именно 10 ноября 1917 года был принят Декрет об уничтожении сословий и гражданских чинов.

Таким образом, декабрьские изменения становятся наиболее значительными в отношении офицерского состава гвардии резервного Преображенского полка. С этого момента начинается заключительный период существования полка. Стоит отметить, что подобный приказ касался не только резервного полка. В гвардии действующем Преображенском полку, который все еще находился на фронте, также произошли выборы командного состава, однако подавляющее большинство командных должностей заняли действующие офицеры и до января 1918 года ситуация в нем была более стабильной, нежели в Петрограде. Сократилось не только количество офицеров и должностей, но и количество выставляемых полком караулов на данный период: контрразведывательный отдел, дом военного министра, денежный ящик Главной Полевой Почтовой Конторы, Таврический дворец [8].

Вопрос о сокращении офицерского состава диктовался не только изменением, связанным с идеологией новой власти, но и с общим увеличением количества военнослужащих, особенно в резервных полках.

Однако в начале декабря резервный полк все еще относительно стабильно выполнял свои обязанности, а военнослужащие продолжали нести службу. Так, «В ночь с 2 на 3 декабря патрулем из Преображенцев 1 роты в количестве шести человек под начальством тов. Николая Ефимова, во время нападения грабителей на магазин Черепенникова в д. №2 по Бассейной улице, были приняты самые энергичные меры в деле немедленного прекращения разгрома». Всем участвовавшим преображенцам от лица командира полка была выражена благодарность за доблестное и надлежащее выполнение служебных обязанностей [8, Л.21об.].

Другим доказательством исполнения обязанностей военнослужащими полка является пункт из парольного приказа-

ния по Петроградскому гарнизону от 12 декабря за №30, где указывалось, что при проверке караулов при Военном министре от 12 роты и при контрразведывательном бюро Штаба Округа от 10 роты, все часовые и начальники караулов знали свои обязанности на отлично, одеты по форме, караульные помещения содержатся в надлежащем состоянии [8, Л.28об.].

Таким образом, изменения офицерского состава, которые произошли в декабре 1917 года, сильно повлияли на весь резервный полк в целом. Большинство офицеров, в том числе и прапорщиков, были исключены из списков полка как убывшие в отпуск и более в списках не значились, но тенденция на выход из полка отмечается еще в конце октября 1917 года, когда ряд офицеров в одиночном порядке покидают полк для прохождения службы во фронтовом полку. В декабре персональный и социальный состав офицеров полка заметно изменился за счет увеличения доли командиров из солдат и нижних чинов. В функциональном отношении полк продолжал выпол-

нять охранные функции. Без прежнего офицерского состава полк терял свой привычный облик. Не случайно, приехавший в полк для его окончательной демобилизации и расформирования наравне с действующим полком, бывший полковник Д. Зуев охарактеризовал резервный полк следующим образом: «Гвардии Преображенский резервный полк к этому времени представлял разлагающийся кусок Петроградского гарнизона» [11].

Однако, несмотря на все происходящие внутривойсковые изменения, в условиях новой власти Преображенский резервный полк ожидала закономерная судьба бывших гвардейских полков императорской армии. 8 марта полковой комитет постановил создать Ликвидационную комиссию для расформирования действующего Преображенского полка, и соответственно резервного полка. [10, Л.103]. История старейшего полка императорской армии закончится окончательно в апреле-мае 1918 года.

Библиографический список

1. Бароны Врангели. Воспоминания. М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. 527 с.
2. Волков С.В. Офицеры российской гвардии. Опыт мартыролога. М.: Русский путь, 2002. 570 с.
3. Гиппиус З.Н. Собрание сочинений. Т.8 : Дневники: 1893-1919. М.: Русская книга, 2003. 576 с.
4. Минаков С.С. Офицеры лейб-гвардии Семеновского полка в повседневности войны и мира 1914 – 1924 гг. Орел., «Орлик». 2013. 320 с.
5. Минаков С.Т. Советская военная элита 20-х годов. Орел: Орелиздат. 2000. 560 с.
6. Российский государственный военно-исторический архив, Ф.2571, Оп.1, Д.15
7. Российский государственный военно-исторический архив, Ф.2571, Оп.1, Д.16
8. Российский государственный военно-исторический архив, Ф.2571, Оп.1, Д.17
9. Российский государственный военно-исторический архив, Ф.2571, Оп.1, Д.35
10. Российский государственный военно-исторический архив, Ф.2571, Оп.1, Д.38
11. Тинченко Я. Голгофа русского офицерства в СССР 1930-1931 годы. Режим доступа: <http://www.xx13.ru/krasnie/tinchenko/tinchenko.htm>
12. Чапкевич Е.И. Русская гвардия в Первой мировой войне. Орел, 2003. 192 с.
13. Чувардин Г.С. Офицеры старой гвардии. Образ жизни, привычки, традиции. Орел, 2005. 264 с.

References

1. The Barons of Wrangel. Memories. Moscow: ZAO Tsentrpoligraf, 2006. 527 p.
2. Volkov S.V. Officers of the Russian Guard. Experience martyrology. M.: Russian way, 2002. 570 p.
3. Gippius Z.N. Collected works. T.8: The Diaries: 1893-1919. Moscow: Russian Book, 2003. 576 p.
4. Minakov S.S. Officers of the Life Guards Semenovskiy Regiment in the daily life of war and peace 1914-1924 gg. Orel, Orlik. 2013. 320 p.
5. Minakov S.T. Soviet military elite of the 1920s. Eagle: Orelisdat. 2000. 560 p.
6. Russian State Military Historical Archive, fund 2571, inventory 1, act 15
7. Russian State Military Historical Archive, fund 2571, inventory 1, act 16
8. Russian State Military Historical Archive, fund 2571, inventory 1, act 17
9. Russian State Military Historical Archive, fund 2571, inventory 1, act 35
10. Russian State Military Historical Archive fund 2571, inventory 1, act 38
11. Tinchenko J. Golgotha of Russian officers in the USSR 1930-1931. Access mode: <http://www.xx13.ru/krasnie/tinchenko/tinchenko.htm>
12. Chapkevich E.I. Russian Guard in the First World War. Eagle, 2003. 192 p.
13. Chuwardin G.S. Officers of the old guard. Lifestyle, habits, traditions. Orel, 2005. 264 p.

УДК 94(470.319).084.8«1941»(093.2)

UDC 94(470.319).084.8«1941»(093.2)

ЩЕКОТИХИН Е.Е.

доктор исторических наук, профессор кафедры истории
России, Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: orelbitva@yandex.ru

SHCHEKOTIKHIN E.E.

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of
Russian History, Orel State University
E-mail: orelbitva@yandex.ru

РОДОВЫЕ ГНЁЗДА ОРЛОВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ, РАЗОРЁННЫЕ НЕОТЕВТОНЦАМИ

GENERIC NESTS OF OREL WRITERS, WHICH WERE RUINED BY NEO-TEUTONS

В статье рассматривается деятельность немецких войск, оккупировавших Центральную часть России в декабре 1941 года. Детально, на основе немецких архивных документов, раскрываются подробности уничтожения жителей и населенных пунктов восточных районов Орловской области, в т.ч. родовых мест лауреата Нобелевской премии Ивана Алексеевича Бунина.

Ключевые слова: Орловский регион, оккупационный режим, «выжженная земля», социальная катастрофа, демографические последствия.

The article examines the activities of the German troops who occupied the Central Russia in December 1941. Based on German archival documents, it discloses details of the destruction of residents and settlements of the eastern regions of the Orel region, including birthplace of the winner of the Nobel Prize Ivan Alekseevich Bunin.

Keywords: Orel region, occupation regime, “scorched earth”, social catastrophe, demographic consequences.

Вместо предисловия

Военная составляющая нашей истории очень богата, скажем так, чрезмерно богата. Кто только нас, коренных вятичей-русичей, не крестил огнём и мечом. Несметные полчища варваров (варвар – негодяй, чужеземец) волнами накатывали на нашу землю: гунны – с востока, хазары, а позже половцы – с юга, монголо-татары – с востока и затем крымские татары – с юга.

На всех стоянках, во всех селищах и городищах (позже – селения и городах), коих у нас великое множество, находят военные артефакты – орудия убийства захватчиков всех мастей. После непрошенных гостей исчезали с лица нашей земли древние поселения, сёла и даже города. И каждый раз мы выживали. Как, каким образом – это уже другая тема.

Среди всех нападавших на наших с вами предков самыми опасными были варвары XX века – неотеутонцы, или нацисты. Над нашей родиной нависла смертельная опасность. Многие из нас, особенно молодёжь, до сих пор не понимают, в какой разрушительный смерч попала наша Родина. Нацисты планировали уничтожить нас за двадцать лет. Думаю, они сделали бы это гораздо быстрее. Доказательство тому: только за два года оккупации Орловская область, самый большой по численности регион страны в 3,5 млн граждан, потеряла одну треть населения: пропал, исчез с лица земли каждый третий человек исконно русской национальности. «Войны кровавый пир» «разлился по Руской земли». Каждый второй дом на нашей земле немецкие захватчики предали огню. И это, повторяю, только за два года.

Осмысливая военные события октября 1941 года, я вдруг осознал, что стальное танковое лезвие Гудериана вспорол землю, где литературный пласт русской культуры необычайно насыщен «тучным чернозёмом» великих имён. Неотеутонцы уничтожали русские города и селения, где прошло детство и отрочество великих писателей и поэтов: Леонида Андреева (Орёл), Николая Лескова (Панино и Гостомль), Алексея Апухтина (Павлодар и Болхов), Ивана Новикова (Ильково), Афанасия Фета (Новосёлки (Козюлькино), Ивана Тургенева (Спасское-Лутовиново), Ивана Бунина (Озёрки и Бутырки),

Фёдора Тютчева (Овстуг), Алексея Толстого (Красный Рог), Василия Жуковского (Мишенское), Антона Дельвига (Покровское), Дениса Давыдова (Денисовка), Льва Толстого (Ясная Поляна). Наши писатели и поэты владели словом так, как владел смычком великий Паганини, играя на скрипке Страдивари. Каждый из них вызывает у нас трепет и уважение не только как светоч русской словесности, но и как гений мировой общечеловеческой культуры.

В 1943 году город Орёл, связанный дотолем с известными всему миру именами, стал героем первой в истории Великой Отечественной войны книги «В боях за Орёл» [1]. Она была создана сразу же, по следам минувших боёв. О том, что представляли собой разорённые родовые гнёзда вышеупомянутых писателей, можно судить по заметкам, которые оставили после посещения этих мест известные советские писатели и поэты. То, что почувствовали здесь Константин Федин, Всеволод Иванов, Александр Серафимович, Борис Пастернак, Павел Антокольский, можно назвать одним словом – потрясение. И они, потрясённые увиденным, зафиксировали для потомков то «наследство», которое оставил нам двухлетний нацистский оккупационный режим. Пролетая над Орловским Полесьем, где когда-то охотился Иван Сергеевич Тургенев, которому была знакома почти каждая деревня, Константин Федин представил для нас и наших потомков вселенскую катастрофу: «Я поднимался на самолёте в районе между Карачевом и Жиздрой. У-2 с беспрепятственным кругозором на все шесть сторон показал мне орловские деревни с воздуха.

Мы с детства помним краску по имени «берлинская лазурь». Это резкая синяя краска, самая ядовитая из холодной лазуревой гаммы. Этой краской, кажется, покрашены синие пожарница наших деревень, пепелища русских крестьянских изб. Селений не осталось, есть только их планы – продолговатые акварельные коробки, все живописные краски в которых подменены берлинской лазурью – мрачной краской Берлина, заливающего весь мир своим мертвящим ядом».

В середине июля 1943 года многие газеты стран антигитлеровской коалиции опубликовали очерк военного корреспондента Евгения Воробьёва «Кладбище танков». Читать его без

волнения и смятения в душе невозможно даже сейчас, спустя семь десятилетий.

«Когда порыв ветра колышет травы, к аромату полевых цветов примешиваются запахи горелого тряпья, мяса, пороха, резины, обожжённой земли и трупный смрад.

Поле, от синеющей на севере дубравы до ярко-зелёной берёзовой рои и до серебряной излучины речки, покрыто унылым, бурым ковром сорняков: пашина одичала. Будто какой-то злой сеятель нарочно засеял её бурьяном, лебедой, осотом, чертополохом.

В последний раз эта орловская земля видела землепашца весной 1941 года. С тех пор землю пололи сапёры, её перепалили снарядами, минами, бомбами, её засеивали осколками и пулями, но она не чувствовала прикосновения плуга, эта орловская земля, истосковавшаяся по тяжёлому семенному зерну. Она слышала моторы танков и бронетранспортёров, но давным-давно не слышала мирного пыхтения трудолюбивого трактора.

Жители деревни Никитинка – за её околицей начинается это одичавшее поле – забыли вкус и запах хлеба. Они стряпали лепёшки из толчёных головок клевера, ели хлеб из лебеды, собирали колосья дикого овса, ржи, пшеницы.

Но пусть заброшены луга, пашни и огороды – природа в этих местах по-прежнему великолепна в своей извечной красоте, она бесконечно мила и дорога русскому человеку. Крутые овраги, поросшие кустарником, дубравы, речки, неторопливо текущие по сочным лугам, перелески, берёзовые рои – вот он, полный очарования, неумирающий орловский пейзаж, который благодаря Тургеневу стал классическим русским пейзажем. Недалеко от этих мест, а может быть, по той самой дубраве, синеющей к северу от деревни, по тому оврагу, по той роице бродил с ягдташем и собакой Иван Сергеевич Тургенев. Отсюда родом Хорь и Калиныч, Касьян с Красивой Мечи и ребята с Бежина луга, все знакомцы, попутчики и компаньоны Тургенева в его охотничьих скитаниях...

Ещё сегодня утром на поле гремел жестокий бой. Десятки немецких танков ступали по этой траве тяжёлой железной походкой и вели огонь с места и с ходу. Они пытались остановить продвижение наших полков.

Но наступающие обрушили на врага все средства борьбы с танками – от авиабомб до зажигательных бутылок, и безымянный холм возле деревни Никитинка, южнее реки Жиздры, стал просторным и обширным кладбищем для немецких танков. Здесь была разгромлена пятая танковая дивизия немцев.

«О поле, поле, кто тебя усеял мертвыми костями?..»

Часть I

Бунина, его поэзию и прозу, я люблю ещё с тех школьных лет, когда на его имя было наложено табу. Он мой учитель и наставник, если иметь в виду его отношение к жизни, работоспособность и творчество

1. Апокалипсис в бунинских местах

Вторая мировая война – крупнейший конфликт в истории, величайшая трагедия, поставленная человеком на её сцене. Для СССР она воплотилась в Великую Отечественную войну, положив начало новому историческому периоду. Это не только новая веха на пути становления национального самосознания, но и начало регресса (здесь и далее, в т.ч. в документах, выделено мною. – **Е. Ш.**), учитывая огромные и невосполнимые демографические и социально-экономические потери, которые понесли наши народы, и прежде всего – славянские.

Политики и историки слишком много и долго говорили о героях и героике войны, т.е. о лицевой стороне медали, забывая об обратной – о жертвах, принесённых на алтарь победы. К сожалению, до настоящего времени не обнародованы точные данные потерь Советского Союза, а также отдельных регионов, подвергшихся нашествию варваров XX века. В сво-

ей работе «Германский нацизм и его последствия для народов СССР» [2] мне удалось в полной мере восполнить этот пробел.

На время абстрагируясь от моря человеческих страданий, которое скрывается за неопровержимыми фактами, займёмся голой арифметикой – цифрами, которые, по утверждению великого экономиста Карла Маркса, «стоят целых томов риторической чепухи».

В самом общем смысле урон граждан в годы войны состоит из потерь личного состава вооружённых сил и жертв среди мирного населения. Тщательно исследуя тему потерь гражданского населения, я пришёл к открытиям, которые находят документальное подтверждение.

Первое открытие. Более всего меня поразило то, что на территории свыше 2 млн км², подвергшейся оккупации, оказалось 92,7 млн, или 46% от довоенной численности населения СССР (на 01.07.1941 г. – 199,9 млн). За вычетом эвакуированных граждан и мужчин, призванных в первые месяцы войны с этой территории, **в зоне оккупации оказалось более 80 млн мирных граждан**, в основном славянского этноса [3].

Второе открытие. Документы отдела демографии Центрального статистического управления Госплана СССР Российского государственного архива экономики, как самый надёжный и достоверный источник, подтверждают, что **потери народов СССР в годы войны составили 40,2 млн человек**. Это на 13,6 млн больше, чем официально навязанная нам цифра потерь в 26,6 млн человек, которая не имеет документального подтверждения [4].

Третье открытие. При сравнительном анализе статистики потерь регионов открылась неопровержимая истина: народы Страны Советов в силу тех или иных обстоятельств заплатили за победу «векселями» с большой суммарной разницей, где цена – это жизнь и изломанные судьбы оставшихся в живых. Сравните: Прибалтика и Грузия, Белоруссия и Казахстан; Орловская и Самарская области; Ленинград и Москва, Сталинград и Новосибирск. Убыль населения десяти российских регионов Поволжья, Урала, а также республик Закавказья, которые не подвергались жестокому насилию оккупационного режима, за годы войны составила **3,8 млн человек, или 14%** от довоенной численности (27,7 млн). В то время как потери оккупированных областей России, Украины и Белоруссии составили **28,6 млн, или 34%** от довоенной численности (83,3 млн чел.). Таким образом, **потери населения трёх славянских республик по прямой вине нацистского режима были на 20% выше, чем в регионах, избежавших нашествия, и составили 17 млн человек, в основном мирных граждан**.

Подтверждением такой жестокой закономерности преступной деятельности оккупантов служит пример Орловского региона. В результате тщательного анализа хорошо сохранившихся многочисленных документов Орловского государственного архива был дан ответ на вопрос: какой урон был нанесён нацистами потомкам древнейшего на земле племени – вятичей? Население Орловской области, насчитывающее до войны 3,5 млн человек, за два года оккупации уменьшилось почти на 1,2 млн человек, или на 34%, т.е. каждый третий житель [5].

2. Крах германского нашествия, или Елец – кость в горле нацистов

3 октября, в день взятия Орла, Гитлер, с 22 июня ни разу публично не выступавший с воззваниями, поднявшись на трибуну берлинского Спортпаласта, завопил: «В эти часы на нашем Восточном фронте вновь происходят громадные события. Уже 48 часов ведётся новая операция гигантских масштабов! Противник разгромлен и больше никогда не поднимется. Позади наших войск уже лежит пространство в два раза большее, чем территория рейха в 1933 году, когда я пришёл к власти, и в четыре раза большее, чем Англия». Печатный орган нацистов «Фёлькишер беобахтер» сообщал: «На обширном

фронте маршируют и катятся на восток наступающие немецкие части. Нет слов для описания размеров советского поражения!»

Интересно, о чём размышлял Гитлер и что писала его газета два месяца спустя, когда в родимых Бунину местах отборные и наиболее опытные части Вермахта оказались в глубоком кризисе.

Во второй половине ноября война вырвалась из лесов на степные русские просторы, рано засыпанные снегом. XXXIV армейский корпус немцев, теряя время, силу и былую мощь в затяжных и вязких боях, стал продвигаться на Ливны, Елец и Задонск. 25 ноября начались бои на подступах к Ливнам. На следующий день наши войска оставили город. 5 декабря 134-я и 45-я дивизии врага, пройдя с боями от Бреста более 2000 км, ворвались в Елец. Это был последний успех Вермахта в 1941 году, когда его солдаты достигли крайнего восточного рубежа. Немцы сначала с остервенением дрались за город, а затем между собой – за оставшиеся от пожарщиков дома. Прижимали морозы, невиданные до сих пор.

Но... дальнейшее наступление на Восток, за Дон, не состоялось. Немецкая мечта о древнем русском городе Задонске, где, казалось, церковью было больше, чем домов, растворилась в лютой морозной дымке. Ртуть термометра продолжала сжиматься и 6 декабря опустилась у отметки минус 38 градусов. Это была самая низкая температура декабря 1941 года и всех зимних дней войны. Перспектива повторения судьбы армии Наполеона, которой так боялись немцы – от солдата до генерала – с начала Восточной кампании, стала реальной.

Из оперативной сводки 45-й пехотной дивизии Вермахта с 5 по 17.12.41 г.:

«Сильный мороз, заморозивший все ухабистые дороги, идущие через поля, привёл к поломке орудий и техники: оси, колёса и другое оборудование раскалывалось на морозе, как стекло.

К тому же почти все моторизованные части были обездвижены из-за недостатка горючего <...>.

Таким образом, уже к 4.12.41 г. в результате больших (кровавых) потерь и обморожений боевая мощь дивизии была значительно снижена. Холод, плохие дороги и невозможность нормального ночлега подорвали дух солдат не меньше, чем недостаток обмундирования: при 30-градусном морозе люди маршировали в тиковых штанах и разбитых ботинках; наушники и перчатки изготавливались вручную. Не давали покоя вши. Ко всему прочему дивизия несла материальные потери, из-за падежа лошадей и поломки машин невозможно было передвигаться.

5.12.41 г. Тяжёлые бои сегодняшнего дня показали:

1) 50% состава ведущих бой частей имеют обморожения из-за нехватки зимнего обмундирования.

2) При температуре минус 31 градус отказали пулемёты.

3) Из-за мороза вышли из строя оружие и машины» [6].

Слово «Елец» в переводе с тюркского означает «кость». Эта крупная кость и стала поперёк горла врага, наступающего на восток – в задонские степи, где гулял ледяной, вымораживающий всё живое ветер. Кость из пасти нельзя было выплюнуть, но и проглотить её не было сил и возможности. Одним словом, здесь – в старинном русском городе – Вермахт задохнулся. Мало того, чуть ниже пасти, у села Россошное, страшному гитлеровскому зверю было перерезано горло. Кровь потомков тевтонских рыцарей на заснеженных полях полилась рекой. Это была первая, пока ещё небольшая, но расплата за восточный авантюризм. Освобождение города, а затем разгром войск XXXIV корпуса генерала Метца, который попал в окружение в треугольнике городов Ливны – Русский Брод – Верховье, стало результатом блестяще проведённой Елецко-Ливенской наступательной операции. Пример безысходности ситуации – смерть генерала Конрада фон Кохенхаузена: когда его 134-я дивизия попала в окружение, он застрелился на до-

роге, по которой Бунин часто ездил в Новосиль.

«В Мягком, – вспоминает ветеран 137-й стрелковой дивизии, писатель Иван Акулов, – была захвачена машина самого генерала Кохенхаузена с его личными вещами: тёплым халатом, одеялом на лебяжьем пуху, коробками сигар «Бремер» и фамильным термосом, в котором под серебряным колпачком-стаканом ещё томился горячий кофе» [7].

Для того чтобы выяснить неизвестные моменты этой первой наступательной операции, проведённой войсками Красной армии, я в 2002 году отправился в Федеральный военный архив Германии, находящийся в г. Фрайбурге. И мне повезло: я обнаружил не только отчётные документы, где по дням и по минутам был расписан ход боевых действий, но и, что было особенно важно, – воспоминания немецких ветеранов, участников бескомпромиссного кровопролитного сражения, развернувшегося в тех местах, с которыми связана жизнь лауреата Нобелевской премии Ивана Алексеевича Бунина.

Особую ценность в смысле восстановления тех страниц войны имеют мемуары капитана Бернарда Графта «Битва на степных просторах глазами командира батальона 482-го полка 262-й пехотной дивизии». Они написаны живым, понятным языком и хронологически иллюстрируют события тех трагических дней.

«6 декабря 1941 г. Минус 40 градусов...»

482-й пехотный полк 2-й армии, находясь в Елецком районе, одним из последних прекратил своё движение на восток. Запланированный отвлекающий манёвр не состоялся. Русские упорно наступают. С большим мастерством русские применяют свои тяжёлые 12- и 18-см миномёты, которым мы можем противопоставить только наши 8-см миномёты, да и то если бы они у нас были.

В Николаевке наши солдаты поджигают пять домов» [8].

В начале второй декады декабря мороз отпустил, пошёл пушистый снег, мягко ласкающий отмороженные и почти бесчувственные щеки бойцов. Для авиации врага наши воины стали невидимыми: они растворились в снежной замети. Особенно лихо продвигались по тылам врага кавалерийские полки. Кто мог подсчитать тогда точно взброс лежащие по степи окровавленные, наискось перерубленные тела вражеских пехотинцев. В удар сверху, наискось разваливающий человеческое тело от плеча до бедер, бойцы с красными звёздами на шапках-ушанках вкладывали всю злость, всю ненависть, всю силу, копившиеся все эти месяцы. Началась расплата за поруганную честь Матери-Отчизны. Ведь куда дошли? **До Куликанов поля!** Дальше, как говорится, уже некуда.

«Когда мы взяли село Медведки, – вспоминал командир взвода разведки 137-й сд капитан В.В. Криворученко, – то нарочно зашёл в тот дом, где стояли, когда в ноябре обороняли это село. Начали спрашивать хозяйку: «Что тут фрицы наделали?» – «Девушку-комсомолку расстреляли, забрали кур, гусей, свиней. Нас называли «русшвайн», а сами что в доме делали, нельзя рассказать, чтобы не плевать, мы блевали, бывало, посмотревшись на эти картины, но чаще выбегали из дому. Вот и поди теперь рассуди, кто из нас «швайн» – русский или немец».

И в каждой освобождённой деревне – сожжённые дома, люди без крова зимой, женщины и старики, повешенные на деревьях...» [9]

О том, как была предотвращена попытка прорыва на запад одной из частей противника, записано в политдонесении 132-й сд: «712-й сп наступал из деревни Чинцово в направлении Васильевки. Противник после шквала огня бросился в контратаку. Рота старшего лейтенанта Н.Г. Севостьянова отразила атаку. Фашисты стали окружать её, но бойцы не дрогнули. Вражеское кольцо сжималось. «Рота, вперёд, взять фашистов на штыки!» – прозвучал приказ командира. Бойцы врзались в боевые порядки. Они пронизывали фашистов

штыками, били прикладами, стреляли в упор. Севостьянов бросился к пулемёту и открыл кинжальный огонь. Пулемёт замолк, когда пуля пробила сердце героя. Из 57 воинов роты большинство погибло, остальные получили ранения». За этот подвиг отважный командир был награждён орденом Ленина (посмертно) [10].

В оборонительно-наступательных боях этого периода бессмертный подвиг совершил башенный стрелок танка 150-й танковой бригады М.М. Крохмаль. Прикрывая отход нашей пехоты, его танк получил восемь пробоин. Механик-водитель и командир танка были убиты, Крохмаль тяжело ранен. Жители с. Озёрки оказали ему помощь. Но гитлеровцам удалось захватить танкиста. Они учинили ему жестокий допрос. Воин молчал. Начались пытки. Гитлеровские изверги расправили ему живот и насыпали в него соль. М.М. Крохмаль, как видели жители, скончался, не произнеся ни слова. Посмертно он был награждён орденом Ленина.

3. Бунинские родовые и родные места – зона выжженной земли

Из мемуаров Бернарда Графта:

«9 декабря 1941 г. Минус 40 градусов... (Это преувеличение, в тот день мороз резко ослабел, и уже 10 декабря температура достигла 0 градусов по Цельсию. – Е. Ш.)

Несмотря на это, сегодня ночью все атаки противника были отбиты. Положение берлинцев час от часу всё хуже. Они отводят свои войска. Отдаю приказ шофёрам: разогревать моторы, мосты и тормоза. В быстром темпе пишу письмо для полевой почты.

Вскоре ко мне прибывает адъютант: «Господин капитан, тактические соображения вынуждают нас занять исходные позиции. И немедленно!»

Сапёры штабной роты и моторизованные роты поджигают дома, которые не удалось поджечь раньше.

Странно видеть солдат, бегающих с факелами от одного дома к другому. Соломенные крыши мгновенно загораются. Возвращается наша пехота. Её последняя машина уже подъезжает. Я сажусь в свою машину. Герингер жмёт на газ. Мне на ум приходят витиеватые слова нашего командира Вахманна: «Тактические соображения вынуждают нас занять исходные позиции». Смешно: каждый из нас боится произносить слово «отступление»...

Я оборачиваюсь: облако дыма застилает горизонт – горит Николаевка.

Горит небо! На юге. На востоке. Это полыхающее зарево, которого мы ещё не видели. Таинственными кажутся дома, ветки деревьев. Три четверти неба охвачены огнём, и запад кажется маленькой чёрной полосой.

Поздно ночью приходит связной. Его лицо в свете настольной лампы кажется почти красным: «После поджога местности оставшийся арьергард отступил. Пехотный батальон передислоцируется в Товарково» [11].

Немецкий историкограф, ветеран 45-й пехотной дивизии **Витин Вег** пишет: «Вечером 10 декабря была получена тревожная весть: передовые отряды Советов на западе обошли наш фланг, одним броском достигли железнодорожной линии Елец – Орёл на севере и собирались отрезать наш отход на запад.

Чтобы хоть как-то сдержать преследование противника, было приказано поджигать каждое село, каждый дом: в такой жуткий мороз русские не будут иметь ни малейшего шанса встретить нас на своём пути какое-либо жилище. Несколько глаз мог охватить бескрайние просторы, повсюду пылали горящие избы. Ночами небо было ярко-красным от зарева пожаров и являлось предвестником, тенью ужасов войны. Русские кавалерия и группы танков днём и ночью следовали за нами по пятам, не отставали от нас ни на километр, окружая и перерезая пути отхода» [12].

Из мемуаров Бернарда Графта:

«10 декабря 1941 г. Движение начали ещё затемно. Уже 20 км до Товарково.

По дороге на Товарково находим в снегу русского без лица: выстрел в затылок...

Штаб полка разместился на старой квартире, и там уже давно топится печь. В нашем тылу горит заревом Ламское. Позади восток, север и юг полыхают красным. Не только жители взволнованы этими пожарами.

В полночь связной приносит приказ по полку. Приказы, которые приносят связные, неоспоримы, будь они из дивизии или из другой части.

Из приказа по 482-му пехотному полку от 10.12.41 г.:

«1. Большая часть сил противника сосредоточена на марше из Ливен на север. <...>

2. Ввиду дальнейшего продвижения в район Софьино может возникнуть вопрос о недостатке места для подразделений полка. 2-й батальон пехоты вместе с полковой артиллерией направляются в Семенецкая. Штабная рота, подойдя через Семенецкая, Ивановская, в 8.30 достигает Большая Кулига. Существует возможность дальнейшего марша в Софьино. Полк входит в Товарково, разрушает её. В 9.00 через Новосёлки, Семенецкая достигает Большая Кулига.

Полное уничтожение близлежащих населённых пунктов должно быть произведено 11 и 12 декабря. 2-й батальон разрушает Новосёловские Выселки.

3. Место сбора для годных к службе молодёжи и пленных в Ульяновка» [13].

Эти документы подтверждают не только приказ об уничтожении деревень и сёл, но и факт начала угона русской молодёжи в Германию. Как видим, этот злодейски продуманный процесс начался сразу же после того, как немцы стали с кровью «отдавать наши пяди и крохи». Немецкое военнополитическое руководство понимало, что наши юноши призывного возраста – потенциал Красной армии, поэтому за немецким солдатом, драпающим на запад, оставалась не только выжженная, но и безмужичья земля.

Оперативная сводка 57-й бригады войск НКВД от 12 декабря 1941 г. свидетельствует о том, что места, где прошли детство и юность Ивана Алексеевича Бунина, были разорены и сожжены дотла: «262-я пд успешно отступает во всей полосе бригады на запад и северо-запад, сжигая на своём пути сёла и грабя местное население. Сожжены Озёрки, Каменка, Каменка-Ремера и Лаухино. Горят: Круглое, Новосёлки, Колодец и др. сёла» [14].

Упомянутые в боевых сводках и архивных документах Елец, Озёрки, Новосёлки, Колонтаевка, Васильевское, Грунин Воргол, Скородное, Измалково и др., – места, где зарождалась плоть великого и непревзойдённого языка лауреата Нобелевской премии Ивана Алексеевича Бунина, подверглись уничтожению огнём и металлом. Знал ли об этом писатель, живя в это время в Грассе, на юге Франции?

В докладной записке «Об итогах нанесения разрушений в Становлянском районе во время оккупации» исполком райсовета сообщает: «Оккупация Становлянского района продолжалась всего лишь 16 дней, т.е. с 24 ноября по 10 декабря 1941 года, и за этот короткий срок немецко-фашистские изверги нанесли району громадные разрушения и произвели неслыханные чудовищные зверства над мирным населением» [15].

По данным Комиссии Становлянского района по установлению злодеяний немецко-фашистских захватчиков, во время отступления немцы сожгли 43 населённых пункта, 2052 дома колхозников. Было расстреляно 68 человек, в т.ч. пятеро детей, угнано в Германию 122 человека. Отобрана или зарезана вся живность: 892 коровы, 2243 овцы, 261 свинья, 13 526 кур и гусей, 529 пчелосемей [16].

А теперь представьте: лютый мороз, белый снег, чёрное пепелище и русская мать с детьми. Не буду скрывать, моя мать, получив похоронку на отца и оказавшись с шестью деть-

ми у своего сожжённого дотла дома, лишилась ума и долгие годы лечилась в психоневрологическом диспансере. Замечу: мы жили в 500 метрах от вокзала ст. Орёл, у нас чудом осталась корова (мать во время облав прятала ее в каменном погребке). Нам было легче. А там, на елецких степных просторах, как выживали люди – уму непостижимо. Сколько выжило и сколько умерло, установить трудно ввиду того, что административные границы районов менялись.

Но в соседнем Ливенском районе точные цифры демографической статистики вопиющие. За время 15-месячной оккупации население самого крупного по численности района Орловской области уменьшилось на 30 тысяч человек – с 72 до 42 тысяч, или на 41%. То есть каждый второй из пяти граждан района в годы войны исчез с лица земли. Для сравнения: в Задонском районе, не подвергшемся оккупации, население уменьшилось с 63 до 51 тысячи, или на 19%. Это в основном мужчины (12 тыс.), которые ушли на фронт и не вернулись домой.

В актах о злодеяниях и ущербе, нанесённом населению Ливенского и Становлянского районов, указывается, что у жителей оккупанты отняли почти всю живность (коров, овец, свиней, гусей, кур), продукты (мясо, сало, мёд, топленое молоко, хлеб печёный, яйца, картофель), а также наиболее ценное имущество (шубы, валенки, сапоги, косы, самовары, швейные машинки, велосипеды, патефоны, сундуки и др.) [17].

Знакомясь с актами районных комиссий по расследованию злодеяний, учинённых немецко-фашистскими захватчиками на территории Орловской области, отмечаешь, что более всего сожжённых деревень и сёл в её восточных районах приходится на первую волну массового нацистского террора. Тогда – в декабре 1941 г. – под напором Красной армии «немецкие изверги, панически отступая, оставляли за собой зону выжженной земли».

Так, комиссии четырёх районов: Верховского, Мценского, Никольского и Новодеревеньковского – подтвердили, что в этих районах полностью сожжено 313 селений из 465, или 67%.

В Воловском районе солдаты и офицеры 2-й армии фельдмаршала барона Максимилиана фон Вейхса зверствовали над мирным населением так же жестоко, как и в Становлянском и других районах Орловской области. Согласно акту комиссии, в Воловском районе немецкие оккупанты истребили и замучили 349 человек, из них 95 детей; сожгли 1362 каменных дома и 654 деревянные избы; угнали в Германию 71 человека, в том числе 18 женщин и 17 детей [18].

Командир XXXXVII танкового корпуса, который вёл боевые действия в районе Епифани, генерал-лейтенант Рудольф Бамлер вспоминал о тех днях с содроганием:

«Соединение неожиданного наступления и морозов, к которым мы не были подготовлены, дало убийственные результаты. Я вспоминаю такие картины: пехотинцы бредут по снежным полям на запад, не желая залезать в окопы и бросая оружие. Даже некоторые офицеры бежали с передовой, крича, что продолжать бой не имеет смысла: всё равно все перемерзнут или будут убиты. Я как сейчас вижу длинные колонны безоружных, оборванных солдат, бредущих по снежной пустыне. Ещё страшнее был вид населения эвакуированных деревень... Впервые был применён приказ о «выжженной земле» [19].

Из мемуаров Бернарда Графта:

«11 декабря 1941 г. Подразделение сапёрного полка уже давно занято уничтожением деревни по обе стороны оврага. Внезапно в небо взлетает красная ракета. Потом ещё и ещё. Это заставляет солдат работать быстрее. Целая цепочка домов уже охвачена огнём.

Мы начинаем движение. Позади нас выгоревшая земля. Красный закат. Горят скирды. Крестьянские дома чёрными пятнами золы чернеют на оплывшем по краям белом снегу.

На восточном ветру проклятия застывают, не успев

А К Т

3

материальных ущербов, причинённых немецко-фашистскими захватчиками в период оккупации оккупации. Верховского района Орловской области.

30. апреля 1943 г. Составлен в составе: председатель комиссии Районный судья: Горюхов Н. С.
Члены: Горюхов Н. С., Горюхов Н. С., Горюхов Н. С.
Районный судья: Горюхов Н. С.
Районный судья: Горюхов Н. С.
Районный судья: Горюхов Н. С.

1. Личные потери, учтённые на территории района (города).

Группы населения	Всего (включая умерших и в т. ч.)		Потеряно		Уничтожено в т. ч.	
	Число	Возраст	Число	Возраст	Число	Возраст
Всего	82	70	61	288	23	415
Семейные	9	1	10	10	1	1
Работники в сельском хозяйстве	1	1	1	1	1	1
В т. ч. женщины, дети, инвалиды	102	71	61	288	23	415

2. Сожжено и разрушено зданий государственных, кооперативных и общественных организаций и учреждений

Виды учреждений	Число учреждений	Число зданий	Число помещений
Число учреждений	12	14	26
Число помещений	1200	2300	4100
Число помещений	180000	230000	410000
Число помещений	180000	230000	410000
Число помещений	180000	230000	410000

3. Промышленность районного подчинения

Виды предприятий	Число предприятий		Число помещений		Число помещений	
	Число	Возраст	Число	Возраст	Число	Возраст
Число предприятий	12	14	26	26	26	26
Число помещений	1200	2300	4100	4100	4100	4100
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000

14. Постройки индивидуального пользования по сельской местности

Виды построек	Число построек		Число помещений		Число помещений	
	Число	Возраст	Число	Возраст	Число	Возраст
Число построек	12	14	26	26	26	26
Число помещений	1200	2300	4100	4100	4100	4100
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000

15. Постройки индивидуального пользования по сельской местности

Виды построек	Число построек		Число помещений		Число помещений	
	Число	Возраст	Число	Возраст	Число	Возраст
Число построек	12	14	26	26	26	26
Число помещений	1200	2300	4100	4100	4100	4100
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000

16. Подсобные предприятия совхозов

Виды предприятий	Число предприятий		Число помещений		Число помещений	
	Число	Возраст	Число	Возраст	Число	Возраст
Число предприятий	12	14	26	26	26	26
Число помещений	1200	2300	4100	4100	4100	4100
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000

17. Подсобные предприятия колхозов

Виды предприятий	Число предприятий		Число помещений		Число помещений	
	Число	Возраст	Число	Возраст	Число	Возраст
Число предприятий	12	14	26	26	26	26
Число помещений	1200	2300	4100	4100	4100	4100
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000
Число помещений	180000	230000	410000	410000	410000	410000

Копия документов Липецкого государственного архива (ГАЛО. Ф. Р-2491. Оп. 1. Д. 8. Л. 3, 9)

сортаться с губ. Мёртвая земля. Выгоревшая земля. Белый саван.

Даль широкая. И русская дальневосточная армия преследует нас по пятам. Подходит. Наступая и угрожая. С новым оружием. Органы. Сталинские органы...

Дрожь, мы поворачиваем спину темноте. И так велико наше удивление: полковой штаб уже в Новосёлках!

Отдел «Б» штаба 482-го пехотного полка 262-й пехотной дивизии Вермахта» [20].

В соседнем селе Грунин Воргол, где покоится прах предков великого русского писателя Ивана Бунина, немецкие оккупанты при паническом отступлении сожгли 27 домов тружеников колхоза «Серп и молот», правление колхоза, 2 свиноводника, угнали 16 и убили 2 коров [21].

Странно, что автор мемуаров Бернард Графт совершенно не говорит о поведении местного населения, дома которого поджигали его рядовые солдаты, специально для этого выделенные, – факельщики. А поджигались все дома в деревнях и сёлах, которые немцы оставляли при отступлении. Он умалчивает о мародёрстве, о том, как отбирали у населения коров, овец, как гонялись за каждой курицей. Он только восклицает: «**На восточном ветру проклятия застывают, не успев сорваться с губ. Мёртвая земля. Выгоревшая земля. Белый саван**».

Трагедия центра России им только обозначена. В то время в каждом доме, который поджигался немцами, жила женщина с кучей детей при немощных стариках. Все мужчины, годные к службе, были призваны в Красную армию. Никакая человеческая фантазия не представит ту реальную действи-

тельность, в которой оказались жители Елецкого и других оккупированных районов в начале декабря 1941 года, и не найдётся тех слов, чтобы описать вселенское горе, которое посетило почти каждую семью, оказавшуюся в 30-градусный мороз на пепелище.

Впервые обнаруженные документы, обнаруженные автором в немецком архиве и переведённые на русский язык, подтверждают, что ещё до приказа Гитлера, который поступил в немецкие части **19 декабря** и предписывал при отступлении сжигать все населённые пункты, эту инициативу ещё раньше взял на себя немецкие командиры среднего звена (полковые и дивизионные). Вышеприведённые документы неопровержимо доказывают злодеяния регулярных немецких частей (и не только эсэсовских) на Русской земле.

Библиографический список

1. В боях за Орёл. Под ред. Н.А. Таленского. М.: Госполитиздат, 1944.
2. *Щекотихин Е.Е.* Германский нацизм и его последствия для народов СССР: факты и свидетельства. Орёл. Изд-во ОГУ им. И.С. Тургенева, 2015. 336 с.
3. Сведения о численности населения СССР на 1.07.1941 г. Российский государственный архив экономики. Ф. 1562. Оп. 20. Д. 241.
4. Сведения о численности населения СССР на 1.07.1941 г. Российский государственный архив экономики. Ф. 1562. Оп. 20. Д. 241; на 1.01.1945 г. Оп. 20. Д. 684–686.
5. Сведения о численности населения Орловской области на 1.11.1939 г. даны: Государственный архив Орловской области. Ф. Р-2583. Оп. 1. Д. 120. Л. 136–136; на 01.05.1944 г. Оп. 1. Д. 239. Л. 44–45.
6. Федеральный военный архив Германии (BA-MA). Hergestellt im Bestand: OIIb/45. Пер. с нем.
7. *Акулов И.И.* Избранные сочинения. В 3 т. Т. 2. Крещение. М.: Современник, 1983. С. 221.
8. Федеральный военный архив Германии (BA-MA). OIIb/262. Р. 292–298.
9. *Киселёв В.П.* Однополчане. Документальное повествование. – Нижний Новгород, ФГУИПП «Нижеполиграф», 2005. С. 138.
10. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 682524. Д. 386. Л. 224.
11. Федеральный военный архив Германии (BA-MA). OIIb/262. Р. 292–298.
12. Vtin Weg. Mit der 45 infanterie-division, 1955. Obero sterichischer langesverlag. S. 202–203. Пер. с нем.
13. Федеральный военный архив Германии (BA-MA). OIIb/262. Р. 292–298.
14. ЦАМО РФ. Ф. 361. Оп. 6079. Д. 6. Л. 125.
15. Государственный архив Липецкой области. Ф. Р-2491. Оп. 1. Д. 8. Л. 1.
16. Государственный архив Липецкой области. Ф. Р-2491. Оп. 1. Д. 8. Л. 1–3.
17. Государственный архив Орловской области. Ф. Р-691. Оп. 2. Д. 78. Л. 1–545; Государственный архив Липецкой области. Ф. Р-2491. Оп. 1. Д. 8.
18. Государственный архив Липецкой области. Ф. Р-2491. Оп. 1. Д. 8. Л. 3, 9.
19. Из письма Р. Бамлера писателю Льву Безыменскому от 3 марта 1959 г. Цит. Безыменский Л.А. Гитлеровские генералы – с Гитлером и без него.
20. Федеральный военный архив Германии (BA-MA). OIIb/262. Р. 292–298.
21. Государственный архив Липецкой области. Ф. Р-2491. Оп. 1. Д. 27. Справка.

References

1. In the battles for Orel. Ed. N.A. Talensky. Moscow: Gospolitizdat, 1944.
2. *Schekotikhin E.E.* German Nazism and its consequences for the peoples of the USSR: facts and evidence. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2015. 336 p.
3. Information on the population of the USSR on 1.07.1941 – the Russian State Archive of Economics. F. 1562. R. 20. C. 241.
4. Information on the population of the USSR on 1.07.1941 – the Russian State Archive of Economics. F. 1562. R. 20. C. 241; on 1.01.1945 g. R. 20. C. 684–686.
5. Information on the population of Orel region on 1.11.1939: The State Archives of Orel Region. F. P-2583. R. 1. C. 120. L. 136–136; on 01.05.1944 – R. 1. C. 239. L. 44–45.
6. Federal Military Archive of Germany (BA-MA). Hergestellt im Bestand: OIIb/45. Translated from German.
7. *Akulov I.I.* Selected works. In 3 v. Vol. 2. Baptism. Moscow: Sovremennik, 1983. P. 221.
8. Federal Military Archive of Germany (BA-MA). OIIb/262. P. 292–298.
9. *Kiselev V.P.* Brothers. Documentary narrative. – Nizhny Novgorod, FGUIPP «Nizhpoligraf», 2005. P. 138.
10. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 33. R. 682524. C. 386. L. 224.
11. Federal Military Archive of Germany (BA-MA). OIIb/262. P. 292–298.
12. Vtin Weg. Mit der 45 infanterie-division, 1955. Obero sterichischer langesverlag. S. 202–203. Translated from German.
13. Federal Military Archive of Germany (BA-MA). OIIb/262. P. 292–298.
14. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 361. R. 6079. C. 6. L. 125.
15. The State Archive of Lipetsk Region. F. R-2491. R. 1. C. 8. L. 1.
16. The State Archive of Lipetsk Region. F. R-2491. R. 1. C. 8. L. 1–3.
17. The State Archives of Orel Region. F. R-691. R. 2. C. 78. L. 1–545; The State Archive of Lipetsk Region. F. R-2491. R. 1. C. 8.
18. The State Archive of Lipetsk Region. F. R-2491. R. 1. C. 8. L. 3, 9.
19. From the letter of R. Bamler to the writer Lev Bezymensky from March 3, 1959. Cit. Bezymensky L.A. Hitler's generals – with Hitler and without him.
20. Federal Military Archive of Germany (BA-MA). OIIb/262. P. 292–298.
21. The State Archive of Lipetsk Region. F. R-2491. R. 1. C. 27. Reference.

АГАБАЛАЕВА СУДАБА АГАБАЛА КЫЗЫ

диссертант филологических наук, старший преподаватель,
кафедра «Азербайджанская филология», Бакинский Славянский
Университет (Баку, Азербайджанская Республика)
E-mail: shemsi_59@mail.ru

AGABALAEVA SUDABA AGABALA KIZI

PhD Candidate in philological sciences, senior teacher, the
chair of «Azerbaijani philology», Baku Slavic University (Baku,
Republic of Azerbaijan)
E-mail: shemsi_59@mail.ru

**РОЛЬ ЖУРНАЛА «АЗЕРБАЙДЖАН» В ПОВЫШЕНИИ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ НАРОДА**

**THE ROLE OF JOURNAL «AZERBAIJAN» IN THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC
AND AESTHETIC THINKING OF THE NATION**

Во все времена художественно-эстетическое мышление людей имело особое значение. Со временем значимость этого фактора все больше возрастала, и в современный период он превратился в один из показателей уровня культурного развития общества. Причина в том, что художественно-эстетическое мышление внедряется в сущность, труд, сознание человека и формирует его творческо-конструктивные приоритеты [Borev 2010: 9]. Естественно, что под национальным художественно-эстетическим мышлением подразумевается мышление людей, формирующих нацию, а под общечеловеческим художественно-эстетическим мышлением – мышление всего человечества, в общем. Существует очень много факторов, влияющих на формирование как национального, так и общечеловеческого мышления. Самый главный из них – это воспитание человека. Со дня возникновения средств массовой информации и ежедневного их внедрения во все сферы жизни, роль этих факторов в данном вопросе с каждым днем продолжает возрастать. Объектом исследования данной статьи является роль журнала «Азербайджан» в развитии художественно-эстетического мышления народа. Именно на примере журнала «Азербайджан» подтверждается значимость средств массовой информации в формировании художественно-эстетического мышления народа.

Ключевые слова: разум, Азербайджан, журнал, художественный, воспитание, литература.

Artistic and aesthetic thinking of people has always been of special importance. Over time, the importance of this factor has increased, and in modern times, it has become one of the indicators of the cultural development of each society. Because, the artistic aesthetics penetrates all fields of activity of a modern man, his/her existence and consciousness and forms creative and productive priorities [Borev 2010: 9]. Obviously, the national artistic and aesthetic thinking implies the thinking of individuals forming the nation, while the artistic and aesthetic thinking of a human is understood as the general mentality of people. There are many factors influencing the formation of both national and general artistic and aesthetic thinking of a human. The human edification is one of the most important factors. Since the mass media has emerged and penetrated all aspects of life, its role in this process is gradually increasing. In this sense, the present article examines the role of the journal «Azerbaijan» in the development of artistic and aesthetic thinking of the Azerbaijani people. Referring to the journal «Azerbaijan», the article proves that the role of mass media is of great importance for shaping the artistic and aesthetic mentality of the nation.

Keywords: cognition, Azerbaijan, journal, artistic, education, literature.

Relevance of the subject: Since the emergence of the civilization, the issue of human education has always been concern. With the spread of religions, the idea that the universe is the result of the God's conscious activity, his will and love has been further acknowledged. Everything in the world moves and is regulated by the command of the God [17, p. 47]. Perfection and excellence are the Divine qualities. Therefore, the world was created perfectly and ideally [15, p. 46]. Islam as the latest religion has brought a new dimension to the world. Since it treats everyone equally, regardless of the race, class or rank they belong to, it considers everyone as the ring of the same chain [16, p. 150]. From this point of view, after the emergence of Islam, the essence of the world and humanity, especially the concept of perfection and the philosophy of achieving it, has been found in the most correct manner in Sufism. In this regard, Sufism is studied as an organizational component of the Muslim spiritual culture [7, p.349]. Sufism sees the divine harmony in human-society-nature and their close interaction. According to Sufism, the whole world is composed of universe (origin Creator) and particles (elements of the universe). The universe is understood as eternity (everlasting), while the "particle" is earthly(momentary and mortal) [6, p. 40].

The "particle" (especially human) can be exempt from all kinds of physical-biological, moral-ethical and psychological problems through perfection and can unite with the universe. This issue has become more and more relevant over time. Because the ongoing globalization process erodes the basic foundations of a traditional society [3, p. 25]. Experts rightly point out that time indicates how important it is to empower people with moral values [8, p.94]. Particularly, after the World War II, the illusions about the happy and prosperous society established by the Western countries were broken up before our eyes. Since the Western countries view the problem of the rights of the personality without estimating and solving the problem of perfection of the individual, and the social progress achieved in this way cannot come to any practical and logical conclusion in the real life [12, p.6]. Therefore, the question of the individual's perfection is of great importance today, especially when the civilization of Divinity is replaced by the society of self-interest and the love for God is replaced by the love for wealth and egocentricity [2, p. 11]. From this point of view, the topic of the article on the "Role of the journal "Azerbaijan" in the development of artistic and aesthetic thinking of the nation" is very relevant. **The usage rate:** Many authors, including [14], [13], [5],

[1], [11], [9; 10] and others have dealt with the history, significance and merit of the journal "Azerbaijan", particularly its role in the formation and development of mass media. Although, the role of the journal "Azerbaijan" in the development of the artistic and aesthetic thinking of the nation" has not been investigated thus far.

Goals and Objectives: The goal of the research is to review the activity of the journal "Azerbaijan" for almost a century. The objective of the research is to explore the role of this journal in the development of the artistic and aesthetic thinking of the people.

The Method of the study: This study is based on the materials related to the topic, personal observations and historical comparative methods.

Whilst briefly describing the main characteristic of the first century of the third millennium, the phrases "irrational speed and unexpectedness" are recalled. This speed refers to the change of essence rather than the events and processes taking place around. Today, we are experiencing not only the change of public relations; we are on the edge of the Great Depression. One of the factors that determine the objective of this phase is the impact of new technologies on both the economic and moral exchange. The world and values have a new content, and this content produces a new arrangement. All these changes represent a long process, and this process is also an opportunity to evaluate history and self-esteem. In fact, the need to protect the diversity of cultures and values is not easily accepted. The dialogue in this regard is inevitable, and it should direct the real possibilities of the parties, including existing mechanisms towards the humanitarian cooperation. One of the prerequisites of persuasion and comparison is to concentrate the sufficient attention on the diversity of cultures, to identify the peculiarities of each culture and moral values, and to ensure their protection and becoming an object of integration.

Nowadays, the notion of Baku Process is being used in the international humanitarian meaning. The Baku Process is against to all forms of discrimination and isolations. It offers the ways and principles of peaceful co-existence with the protection of national self-expression, declaring that the cooperation and mutual understanding is the only right way to live in the world. The basis of this policy that is the kaleidoscope of the natural landscape, geopolitical structure and cultures oblige the development and this position. These factors may also include the preservation of national identity and rich history of culture, despite the fact that they live in the system of the most diverse public relations.

The rapid development of the technology brings the concept of social networking and attempts to formulate the ironic attitudes towards the history and especially the values. Nevertheless, the written texts, as throughout the history, preserve the reliability, confidence and the quality of energy transmission of the period. Even though, these publications were examples of the media during its early period, over the years, they became an example of a complete publicity being an integral part of building and protecting the culture. The polyphonisms of attitudes and views reflecting the socio-political, moral, economic and other problems of the time through the scientific and logical arguments and evidences, imaginative judgments, lyric ideas, specific characters and types, are of the factors empowering the development of society and public opinion [9].

The press plays an important role in the history of every nation and the development of its science and culture. Periodicals shape the common cultural development and generate advanced ideas and aesthetic pleasure to a wide audience. The leading media organizations are closely linked to the life of the people and express their wishes and desires. The journal "Azerbaijan", which has always been an interpreter for our people, is one of such journals. It has been and continues to be a great tribune covering all the creative and theoretical problems of our literature throughout its existence [14, p. 3]. The position and significance of the journal "Azerbaijan" out of other representatives presenting the value of the literal and artistic heritage is not limited to its rich history. The

Azerbaijani literature and literary generations of the twentieth century and nearly one-century-old literary ideas are closely associated with the journal "Azerbaijan". This publication has been the immense and sustainable periodical in the East. The idea of recognizing this publication as the chronicle of literary, artistic and aesthetic, and cultural ideas and cultural history of Azerbaijan is now widely accepted. Because, it is a serious and reliable source that allows to approach the searches for self-presentation with important facts in the background of the attempts of both the East and West to penetrate into the rapidly shaped global values and most diverse forms of synthesis manifestations.

When the journal "Azerbaijan" was published as a literary, artistic, public and political magazine in 1922, it had no analogy not only in Azerbaijan, but also in the entire East. Since its establishment, it has consistently fulfilled the enlightenment mission within in the ideological frameworks. The journal has also published the samples of the world literature and the information about their authors [13, p. 13-14]. Thus, the journal "Azerbaijan" has played a significant role in the promotion of the world literature in Azerbaijan.

The journal "Azerbaijan" is not only a written memory of the literary values, but also a chronicle of the moral values.

The publication of the journal was required by the need for a new literary body in the system of the new public relations during the 1920s. In the early years of the Soviet period, in Azerbaijan, "FugarahFuyuzati" (1920-1922), "Khalgmaarifi" (1920), "Yeniyildiz" (1921-1922), "The news of the Azerbaijan Supreme Economic Council" (1921-1924), "Kooperativish" (1921-1925) and "Galajak" (1922) journals were published. However, these journals did not cover literary, artistic, scientific, educational and moral topics. There was a need for a special literary-scientific and public-political magazine. In this regard, in the first issue of the magazine its goals and objectives were commented in the articles entitled "Education and Culture" and "A couple of Words" by Mustafa Guliyev. The magazine, which aimed to develop education in Azerbaijan and protect the purity of Azerbaijani language, was relying on the literary forces in this regard. The fragments from the play "The Prophet" by Hussein Javid, "Zirrama" by JalilMammadguluzade and "Deceived Hope" by TaghiShahbaziSimurq, the voluminous essay by Salman Mumtazabout Nasimi, the article written by HanafiZeynalli about "Sheida", an article by Mustafa Guliyev, "Mais Night" poem by the French poet Alfred Mussen translated by Abbas Sahhat, Professor Presman's notes and other materials determined the scope of the publication. The expectation of the diversity of styles, trends, styles and trends in the magazine gives a rise to the fact that the publication is not considered as a tribune of political ideology. It would be expressed later, and it would be more appropriate to characterize this period as a period of decision-making rather than laws. The number of magazine's subscribers increased in Georgia, Tatarstan, Turkmenistan, Uzbekistan and other republics, widely spread among Turkish-speaking peoples living in the Soviet Union.

The magazine "Azerbaijan" plays an important role in the literary-cultural life of the Azerbaijani people with ancient history, rich culture and literature. Its name has been changed six times in connection with the events in the socio-political and literary-cultural life of the country. Finally, since 1953 to the present day, it has been published under the name of "Azerbaijan", which is close to the public for its content and objectives [5, p. 6]. Note that it has been published in separate years under the following names:

1923-1927, "Education and culture";
1928-1936, "Revolution and Culture";
1936-1941, "Revolusiya and Kultura";
1941-1946, "For the Motherland";
1946-1952, "Revolution and Culture";
Since 1953 till the present day "Azerbaijan".

It should be noted that, in 1945-1946, a special issue of the magazine "Azerbaijan" was published in the Arabic alphabet in

Baku. Only 17 issues of the journal were printed out and sent to South Azerbaijan. It gave a great impetus to the formation of the national identity of the population of South Azerbaijan [11, p. 3].

Evidently, public and political institutions interfered not only the content and essence of the cultural environment. Revolutions, political variations and transitions always impeded the harmonious development. In other words, moral-cultural balance is damaged in the favor of the active factors. This is represented in the stylistics of art and creative individuals, and in the language system. The 20s of the 20th century were no exception. The ideological power of Soviet literature, which was thought to be an integral part of the foundation of a new Soviet culture, affected the frequent change of the name of the publication in this sense. From the very first issue to the 48th issue, the publication was printed under the title "Education and Culture". From 1928 to the 6th issue of 1936 it was entitled "Revolution and Culture". During these years, the "reactionary" period of socialism has grown stronger, and everything has been mobilized to the full and decisive victory of the revolution. The enjoyable transition of literature from "grief to bliss" (S. Rustam) was admired, and the motto of spreading the art became the principle of activity. An explicit compression of the mother tongue was observed in the title of the journal starting from the 6th issue of 1936 to the 5th issue of 1941; the title "Revolusiya and Kultura" (Revolution and Culture) expressed the attitude of the Soviet ideology to the national-moral values without any explanation. Since the beginning of the Great Patriotic War, which was a part of the World War II, i.e., since 1941, the mission of becoming a "literary warrior" (S. Vurghun) in literature was specified in the title of the journal. Thus, 28 issues of the journal were published with the title "VatanUghrunda" (For the Motherland) until the 4th issue of 1946. The journal was published with the title "Revolution and Culture" starting from the 5th issue of 1946 until 1952, including 12 numbers of that year. Since 1953, the journal has been published with the title "Azerbaijan" as proposed by Samad Vurghun. In spite of multiple titles, the essence of the journal has not changed so far. On the contrary, it has been serving exclusively to the promotion of literature from the very first issue to the present day. It is no coincidence that, over the years, the role and place in our culture have been appreciated as "The Chronicle of the Azerbaijani Literature", "The Mirror of Our Literature", "School for All Our Writers and Poets", and "Writer's Academy" (S. Rahimov). The famous phrase "We all have come out of the overcoat of the journal 'Azerbaijan'" (Nabi Khazri) is not just a publication fact, but, as mentioned above, an integral part and medium of the formation and protection of culture in a different system of public relations. Therefore, the exploration of the history of the journal from a variety of aspects is the study of the way that our literature and culture have passed. It should also be mentioned that, regardless of its title, the journal "Azerbaijan" still remains an important source of information, in terms of preservation, development, simultaneous comparison and study of our literature and culture within different systems. Undeniably, approaching the literary and art journal as a means of reflection is the limited presentation of its functionality. It primarily obeys to the circumstances of the time with its literary and artistic position and platform.

Regardless of the diversity of social and political regimes and ideological and political concepts, the general character of the publication at each historical period can be summarized as follows: attempting to preserve objectivity by maintaining the national consciousness, precisely appreciating the citizenship, scientific character and considering all of these as a criterion of the creative professionalism.

The journal "Azerbaijan", which has become a literary chronicle of life of the people, has remained loyal to its goals and beliefs at all stages of its activity, regardless of its title, reflecting desires and aspirations of the people, and tried to illuminate the literary and cultural life in a consistent manner. During all these

years, every significant event in the life of the Azerbaijani people, literature, enlightenment, and culture has been reflected in the pages of the journal. The study of the classical heritage, contemporary literary process, the development of the literary criticism, theater, music, cinema, including other fields of art, achieving the purity of our language, regular publications about the literary-cultural life of the world peoples have always been in the focus of the publication. Additionally, the journal has always been promoting the social, political and scientific ideas in Azerbaijan.

When we review the bibliographic data of the journal, we face a wide range of literary and cultural events, e.g., many centuries of struggles of our people, a rich history, achievements in literature, culture and various fields of science, the history of ideological and political struggles, the horrors of the 30s, the difficulties of the war, innovations emerging in the human spirituality and consciousness, the struggle of the Azerbaijani people for the sake of independence, and various stories reflecting the Karabakh events [5, p. 7].

Today, not only individuals, but also the state as a whole is a subject matter in Azerbaijan. In other words, the state is not simply a political organization that executes certain administrative functions, but an organization that implements its activity based on a particular idea as an author, bearer and initiator of this idea. That is, the state is not just a political entity, but also a philosophic subject. Developing the strategic concept of the nation, representing and protecting the national interests at the international level, and previously determining the national interests are the main functions of this philosophical entity [8, p. 378]. In this regard, today, the Azerbaijani government pays a special attention to the journal "Azerbaijan" and provides its funding.

Great Mustafa Kemal Atatürk had a famous wisdom: the greatest person is those who think of the happiness of his/her nation more than own happiness [9, p. 379]. One of the main reasons why the journal "Azerbaijan" has achieved great success in its 90-year history is that its authors have always been intellectual patriots.

One of the main reasons why the journal "Azerbaijan" has achieved great success in its 90-year history and been able to continue its mission with dignity due to the intelligent patriots constituting the staff of the journal.

The journal has exceptional service in the organization of writers as a community by bringing together the publishers, who come from different backgrounds, generations and public attitudes in the late 20th century. This is the only event when literary entity has become the core of the organization's foundation; the profile media often starts its performance as a body formed by a well-established body. The activity and popularity of the journal "Maarif ve Medeniyyet" (Education and culture) have been the basis for the attraction of the writers around. After the conquest of Bolshevik revolution in Azerbaijan, the literary societies that the government considered as one of the ideological control of the power did not prove the expectations until the 30s. The Soviet writers aimed at the creation of new literature and the adoption and propagation of new ideology. Jafar Jabbarli, Mammad Kazim Alakbarli, Suleyman Rustam, Mikayil Mushfig, Samad Vurghun, Salman Mumtaz, Gafur Gantemir, Mehdi Hussein, Yusuf Shirvan, Ali Nazim and other members of the delegation representing Azerbaijan at the First Congress of the Union in Moscow have already united around the journal for a long time. Literary generations who had different positions in terms of ideology were equally published. Abdulla Shaig, Suleyman Sani Akhundov, Jalil Mammadguluzade, Abdurrahimbey Hagverdiyev, Salman Mumtaz, Bekir Chobanzade and other intellectuals participated in the determination of the literary policy of the journal together with young literary forces. In fact, irrespective of its ideological purpose, in the context of moral terrorism, literary forces in their artistic creativity, including theoretical views, focused on the national-moral values, folklore, classical heritage, its research, theoretical issues of literature, integration of literary-artistic thought through translation with the same purposeful campaigns

as much as possible. Today, this attention has focused on the integration policy of Azerbaijan.

In the 60-70s of last century, a new concept of reality was formed, and the journal, which has a special focus on young people distinguished by the dominant ideology (and never welcomed!), especially the youth who came to the literature in the 60s, played a crucial role in the national-cultural-moral evolution, with freedom of expression and independent thinking. Since the 1970s, the journal attempted to benefit from the opportunities provided by reconstruction and transparency in the country, to focus on the issues and challenges related to the society, and to give an impetus to the independent thinking.

The principles of the journal have based on highlighting the common values, general or closest features rather than merely emphasizing the comparisons. That is, the qualities that come from the spirituality of the people, respecting all kinds of cultural diversity are presented inseparably as the principle of literary-artistic thought. For example, the poetry calling for the revenge against the German fascism during the war, the separate letters of the poets and writers who fought in the war and the publicist writings do not attempt to identify the German people with the German fascism. The same position of an Azerbaijani writer and Azerbaijani people can be clearly seen in the texts of the journal at the late 20th and early 21st century; applying the concept of Armenian as a whole to a nation has never overcome healthy mentality and humanist thought. Even though this is not correctly understood and received by the Azerbaijani people well enough, it is a manifestation of the noble and humanist nature of the Azerbaijani people under certain circumstances.

Today the national, classical example of progressive literary press, the journal "Azerbaijan" continues its mission to preserve its image and to develop national literature within different public-political relations not as a doctrine, but in a creative manner; it serves to the artistic-aesthetic inclination of the era and strengthens the position and importance of the literary-artistic thought of the new millennium in the context of the world civilization events. In terms of its historical mission and principles, the journal is the successor of the journal "MollaNasraddin" and "Fuyuzat", which began to be published in early twentieth century. Since "MollaNasraddin" and "Fuyuzat", the journal "Azerbaijan" is the expression of the national artistic-aesthetic thinking.

In general, when the history of national and literary thought is evaluated from the point of artistic-aesthetic perception, "Azerbaijan" has not only continued the great mission of its predecessors. Furthermore, the journal "Azerbaijan" still continues its advanced tradition to serve to the new ideological direction by promoting national tradition, national-thinking, national-public consciousness, national self-esteem and national-political independence.

One of the considerable issues on the pages of the journal "Azerbaijan" is the study of the value of classical literary heritage. Care for the literary heritage, study of classics and classical texts, returning back to a new moral values system is one of the main trends of the literary policy of the journal. The joint project of the journal with the Institute of Manuscripts of ANAS, close cooperation with the Institute of Literature, seems to be of this purpose. Literary criticism and philosophy explain ideas and ethical values of the classics as a secret of the classic heritage. It has always been important to direct the spiritual experience of the periods to the solution of universal problems presented in

the context of certain historical material. The ability to perceive people in the experiment of stable moral and social values, and the study of the literary heritage has also been urgent.

The main feature of the performance of the journal "Azerbaijan" is the perception of the professional principles of activity. Just this level and characteristic of the professionalism ensures successful balance in the separation of Trend and Value. Today, it is important to highlight the emphasis of the national-moral content rather than the nature of the exchange of capitalism and to become an example of communication of the transformation of it into a wider area! The journal, which seeks the best manner of national self-expression and self-esteem in the new world order, is also loyal to its highly democratic idea: no rivalry, but healthy and goodwill partnership and cooperation. The authorship and copyright of the journal "Azerbaijan" is solely based on the national and statehood interests, high literary-aesthetic criteria, preservation of national and spiritual values and healthy integration.

The change of the national-moral value of literature contributes to the change of its aesthetic character. Historical experience has repeatedly proven that the literature that does not stand on strong ethno-cultural grounds is not worthy of claiming to be a great literature. Academician NizamiJafarov emphasizes that "ethno-cultural bases" mean moral values of ethnos, in which artistic and aesthetic thinking is of great importance.

In fact, today, moral values are compressed by the thinking that perceived "disease" of rating, "open-mindedness, calling everything by its name" as a freedom of expression. The moral responsibility arising from the censorship is now almost forgotten. In this regard, the "regulation" of morality within the framework of human-technical-human relations rather than the human relationships makes the boundaries of the moral crisis inevitable. The difficulty and incompetence to identify the attitude to the media correctly and to determine the title and boundaries of the principles of activity will not be a benevolent consultant for the literature to overcome the crisis, especially for the literature that has been freed from the censorship. In this regard, the journal "Azerbaijan" has long been an important source for studying the history of our literature and evaluating the modern literary process. Additionally, it has been a publication, which presents the best examples of Azerbaijani literary and artistic thought, including the classical and contemporary literature, folklore and translation samples to the readers. It is also a cultural and social-political event and a medium that enhances the literary and aesthetic thinking of the society. "Azerbaijan" has become an example of our cultural and spiritual wealth and artistic-aesthetic thinking as a phenomenon of Publicity and a Genre. Its evaluation and assessment is equivalent to the metrics of the attitude to the Value. As usual, the goal of the journal "Azerbaijan" is to achieve the development of artistic and aesthetic thinking of the society, to encourage its humanist progress, to increase the moral power of the society members and to ensure the balance and harmony.

Conclusion: Obviously, the journal "Azerbaijan" has always been loyal to its goals and objectives for more than 90 years. It has played an important role in development of the artistic and aesthetic thinking of the society. Almost a century long history of the journal "Azerbaijan" confirms the importance and role of mass media in the development of artistic and aesthetic thinking of the society. Thus, its role can be further increased by implementing certain projects regularly.

Библиографический список

1. Агабалаева С. Заманла уз-уза. Баку: Тахсил, 2013, 159 с. (На Азербайджанском языке).
2. Бабаев Й. Тарикат едебиййаты: Суфизм, хуруфизм. Баку: Нурлан, 2007, 128 с. (На Азербайджанском языке).
3. Бабаишы М. Глобал проблемлери хеллинде Шарк-Гарб емекашлыкынын ехемиййети / Муасир шаркшунаслыкын актуал проблемлери. Баку: Зардаби ЛТД, 2011, 314 с. (На Азербайджанском языке).
4. Боров Й. Естетика. Рус дилинден терсума Рахид С. Улусекиндр. Баку: Тахсил, 2010, 256 с. (На Азербайджанском языке).

5. *Efendiev A.* “Азербайджан”-80 (библиографик гостериджи, 1923-2003). Баку: Чинар публишинг хоус, 2004, 544 с. (На Азербайджанском языке).
6. Араб ва фарс созлари лугаты. Редаксийа хеати: Б.Т.Абдуллаев, А.А.Оруджов, Й.З.Ширвани. Баку: Язычы, 1985, 1035 с. (На Азербайджанском языке).
7. *Гояшов Н.Д.* Ислам суфизми ва санат душунджалари // Шарк филологиясы масалалары. VI нешр. Баку: Баку нешр еви, 2012, 612 с. (На Азербайджанском языке).
8. *Хумматов М.* Манави даярлара сойканан иктисади, малийя, банк ва сыгорта системлери // Стратежи арашдырмалар. САМ. Баку: CBS PP MMC, 2012, 204 с. (На Азербайджанском языке).
9. *Халилов С.* Манавиууат фалсафаси. Баку: Нурлан, 2007, р. 518 (На Азербайджанском языке).
10. *Халилов С.* Шарк зехнийети. Баку: Зардаби ЛТД, 2016, 512 с. (На Азербайджанском языке).
11. *Маммадли П.* Хер ики тайын реал гузгусу-«Азербайджан» нешр еви. Баку: Елм, 2014, 240 с. (На Азербайджанском языке).
12. *Караев Й.* Азербайджан едебийаты: XIX ва XX асрлер. Баку: Елм, 2002, 740 с. (На Азербайджанском языке).
13. *Касумзаде И.* Сабахын хейир, «Азербайджан»! «Азербайджан» 2003, No 13. Баку: Азербайджан, 2013 (На Азербайджанском языке).
14. *Тагиев Р.* «Азербайджан» журналы ва Азербайджан Совет едебийатынын актуал проблемлери (1923-1976). Баку: Елм, 1977, 235 с. (На Азербайджанском языке).
15. *Агзамходжаева С.* Высшая трансцендентальная идея как нравственно-духовный идеал Востока / “Орта есрлер Шаркынын тарихшунаслыкы ва манбашунаслыкы” бейналхалк елми симпозиумун материаллары. Баку: Елм, 2012, 436 с. (На русском языке).
16. *Мухаммед Ж., Сейидрза Б.* Еслха ва хекматхайи дин. Абдулахад Газайи. Тебриз: Сазмани табликатийи еслами. 1390. 252 сайфа (На персидском языке).
17. *Мирфаттах М.* Зартошт чехреие табнаке Иране бастан. Тегеран: Мухаммед. 1387. 315 сайфа. (На персидском языке).

References

1. *Aghabalayeva S.* Zamanla uz-uzе. Baku: Tahsil, 2013, 159 s. (In Azerbaijani).
2. *Babayev Y.* Tarikat edebiyati: Sufizm, hurufizm. Baku: Nurlan, 2007, 128 s. (In Azerbaijani).
3. *Babashli M.* Qlobal problemlerin hellinde Shark-Qarb emekdashlikinin exemiyyeti / Muasir sherkshtunaslign actual problemleri. Baku: Zerdabi LTD, 2011, 314 s. (In Azerbaijani).
4. *Borev Y.* Estetika. Rus dilinden tercume Rahid S. Ulusekindir. Baku: Tahsil, 2010, 256 s. (In Azerbaijani).
5. *Efendiyev A.* «Azerbaijan»-80 (bibliographic gosteriji, 1923-2003). Baku: Chinar-neshriyyat evi, 2004, 544 s. (In Azerbaijani).
6. Arab va fars sozleri lukati. Redaksiya heyeti: B.T.Abdullayev, A.A.Orujov, Y.Z.Shirvani. Baku: Writer, 1985, 1035 s. (In Azerbaijani).
7. *Goyushov N.* Islam sufizmi va sanat dushunjalari // Shark filologiyas; problemleri. VI neshr. Baku: Baku Neshriyyat Evi, 2012, 612 s. (In Azerbaijani).
8. *Hummatov M.* Manavi deyerlere soykenen iqtisadi, maliyye, bank va sigorta sistemleri // Strateji arashdirmalar. SAM. Baku: CBS PP MMC, 2012, 204 s. (In Azerbaijani).
9. *Khalilov S.* Manaviyyat falsafasi. Baku: Nurlan, 2007, 518 s. (In Azerbaijani).
10. *Khalilov S.* Shark zehniyyeti. Baku: Zardabi LTD, 2016, 512 s. (In Azerbaijani).
11. *Mammadli P.* Her iki tayin real guzgusu-“Azerbaijan” Neshriyyat Evi. Baku: Elm, 2014, 240 s. (In Azerbaijani).
12. *Qarayev Y.* Azerbaijan edebiyati: XIX va XX esrlar. Baku: Science, 2002, 740 s. (In Azerbaijani).
13. *Qasimzade I.* Sabahin xeyir, “Azerbaijan”! “Azerbaijan”. 2003, No 13. Baku: 2013 (In Azerbaijani).
14. *Tagiyev R.* “Azerbaijan” jurnali va Sovet Azerbayjani edebiyatinin actual problemleri (1923-1976). Baku: Elm, 1977, 235 s. (In Azerbaijani).
15. *Agzamkhojayeveva S.* Visshaya transsentelnaya ideya kak нравstvenno-duxovniy ideal Vostoka / “Орта есрлер Sharkinin tarixshunasligi va menbeshunasligi” beynalxalk elmi simpoziumun materiallari. Baku: Elm, 2012, 436 s. (In Russian).
16. *Muxammed J., Seyidrza B.* Eslha va hekmethayi din. Abdulaхad Qazayi. Tavriz: Sazmani-tebliqatiyi-eslami. 1390. 252 sayfa (In Persian).
17. *Mirfattah M.* Zartosht chehreye tabnake Irani bastan. Tehran: Muxammed. 1387. p. 315 (In Persian).

АЛЕКСЕЕВ А.В.

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры
русского языка, Московский городской педагогический
университет
E-mail: alsalva@narod.ru

ALEKSEEV A.V.

Candidate of philological Sciences, associate professor, associate
professor of the Department of Russian language, Moscow City
Teacher Training University
E-mail: alsalva@narod.ru

**ПРОБЛЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ И ОПИСАНИЯ МИКРОКОМПОНЕНТОВ ДРЕВНЕРУССКОГО
ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВА ЧОУДО)**

**THE PROBLEM OF SELECTION AND DESCRIPTION OF LEXICAL MEANING COMPONENTS
IN OLD RUSSIAN (BASED ON THE WORD CHOUDO)**

В статье рассматривается возможность описания синкретичного древнерусского значения при помощи структурно-семантического метода. Среди компонентов лексического значения слова чудо разграничиваются понятийные, образные, символические, а также диффузные признаки. Семантические признаки, не входящие в понятие, выявляются путем контекстуального анализа древнерусских текстов – преимущественно произведений XII–XIII вв.

Ключевые слова: лексикология, диахрония, семантика, символ, древнерусский язык.

The article considers the possibility of describing the syncretic old Russian values using the structural-semantic method. Lexical meaning contains a variety of semantic components: the conceptual, image, symbolic, diffuse. The image and symbolic semantic features are revealed by contextual analysis of old Russian texts, mainly works of XII–XIII centuries.

Keywords: lexicology, diachrony, semantics, symbol, old Russian language.

При помощи структурного (структурно-семантического) метода в лексикологии различаются лексические значения (семемы), противопоставленные определенными компонентами. Совпадающая часть значения обычно определяется как интегральная, для различающейся используются термины «дифференциальный» «признак» / «компонент значения» / «микрокомпонент значения» / «сема» / «семантический множитель» и др. Однако сама возможность применения структурно-семантического метода по отношению к древнему слову оспаривалась историками языка, предлагавшими рассматривать «единое значение единого слова в реальном языке» [9, с. 8]. Скепсис по отношению к структурным методам в исторической лексикологии объяснялся тем, что, по наблюдениям исследователей, древнее, в частности древнерусское, слово обладало синкретизмом (диффузностью) лексического значения, что соответствовало особенностям архаичного мышления: «синкретизм, понимаемый как “нерасчлененность”, свойствен мифологическому сознанию» [5, с. 46]. В современной исторической русистике явление семантического синкретизма изучено достаточно подробно, установлено, что «синкретизм является конституирующим явлением, предопределяющим развитие лексического значения» [8, с. 41]. Синкретизм является уже не препятствием к описанию лексического значения, а методом его корректной характеристики. Синкретизм реализуется в речи, поэтому для изучения лексических значений слов-синкрет необходимо развернутое исследование конкретных фрагментов текста, синтагматических особенностей слова.

Для выделения компонентов значения древнерусского слова может использоваться дистрибутивный метод: анализ моделей сочетаемости (синтагменных моделей), анализ актуализаторов (маркеров) лексического значения: «под актуализатором значения ... понимается компонент модели реализованной дистрибуции, осуществляющий процесс выделения данного значения из лексемы» [3, с. 114]. В широком смысле актуализатором может считаться любое слово в преде-

лах микроконтекста, семантически согласованное с анализируемой лексемой; в контексте может быть один или несколько актуализаторов. В древнерусском контексте в результате действия актуализаторов проявлялись компоненты значения, которые в других случаях воспринимались как необязательные, дополнительные, потенциальные и составляли часть синкретичного образа древнерусского слова.

Такие компоненты значения не включались в интенционал, то есть не являлись структурными элементами понятия, дифференциальными семами. В синхронной лексикологии подобные семантические компоненты часто рассматриваются как импликационал, то есть признаки, связанные с основными признаками понятия свойством импликатуры, выводимости: «интенциональные признаки могут с необходимостью или вероятностью предполагать (имплицировать) наличие или отсутствие других признаков у денотатов данного класса» [7, с. 105]. Противопоставление интенционала и импликационала, известное в синхронной лексикологии, может быть соотнесено с противопоставлением содержательных форм лексического концепта, используемым в Петербургской школе исторической лексикологии. В истории слова-концепта принято выделять «образ, понятие и символ как части целого – логоса» [4, с. 5].

Признаки интенционала исторически составляют понятийное содержание слова-концепта. Однако признаки, традиционно понимаемые как импликатурные, выводимые, могут быть разделены на два типа. В одном случае они отражают расширенное знание об объекте, о реальных свойствах артефакта. Можно сказать, что такие признаки отражают объем понятия, образный тип семантики, соответствуют в истории языка синкретичному образу как содержательной форме концепта. Подобным признакам не тождественны семантические компоненты, актуализованные в результате выполнения артефактом знаковой функции. Такие семантические признаки второго типа могут быть названы символическими, в синхронном плане степень их выводимости по отношению к интен-

аналу вызывает у семасиологов сомнения. Сложность состоит в том, что символические признаки, как и образные, не являются обязательными и образуют широкий вариативный фон слова-синкреты. Кроме того, в диахронии соотношение понятийных, образных и символических признаков (интенционала и эмпликационала) может меняться.

Для разграничения импликатур разного типа далее будут рассмотрены контексты с древнерусским словом *чудо*. Современные и исторические словари предлагают выделять, в том числе на архаичном материале, минимум два значения этого слова 'сверхъестественное явление' и 'удивление, восхищение'. Однако в древнерусском языке эти два значения не разграничиваются в пределах единого слова-синкреты (о невозможности в древнерусском языке противопоставить событие и эмоциональную реакцию на него см. [1, с. 123]). Допустимо выделить четыре признака интенционала *чуда*: 'событие' (In1), 'объект наблюдения' (In2), 'нарушение обычного порядка вещей, понимаемого как физический закон ('сверх естества')' (In3), 'эмоциональная реакция удивления' (In4).

Основные импликатурные признаки чуда прототипически представлены уже в раннем переводном житийном тексте – житии Алексия человека Божия (известен на Руси с XI в., список XII в.). В дальнейшем рассмотрении будем исходить из того, что образные признаки (далее – тип В) выводятся непосредственно из признаков интенционала, а символические признаки (далее – тип А) либо определяются знаковой функцией артефакта (чуда), либо опосредуются другими импликатурами типа А. Такое предположение обосновано свойствами символа, который обладает удвоенной семиотической структурой. В рамках данной структуры денотат, означаемое слова (образ артефакта) само становится означающим для признаков символа: «Означающее символа – всё слово: и фонемный ряд, и стоящий за ним чувственный образ (предмет, свойство, действие или состояние). В свою очередь слово-означающее само подвергается символизации и указывает на означаемое – систему символических значений» [10, с. 207].

Укажем актуализацию сем в наиболее характерном контексте из названного произведения [2, т. 2, с. 252]: *Божиею благодатью искипъ ис ковьчега ему миро благая воля. И сему чудеси бывъшу, вси недужнии събѣрашася, и, възимающе, мазахуся, и исцѣлеваху¹, славяще и хваляше Отца², и Сына, и Святаго Духа*. Маркер 1 актуализирует импликатуру ImB1, составляющую образ *чуда* – 'устранение болезни', в то время как маркер 2 актуализирует символический признак ImA1: 'обращение к Богу'. При этом признак ImB1 выводится из признака интенционала 'сверх естества' (ImB1←In3), так как речь идет, разумеется, об излечении неизлечимых болезней. В то же время признак ImA1 не обладает свойством выводимости по отношению к отдельным признакам интенционала – это признак символический, представленный как означаемое по отношению ко всему значению слова (образу артефакта): ImA1≤In(1-4). Иными словами, в древнерусской культуре событие «чудо» является знаком взаимодействия с Богом, и формируется удвоенная семантика символа: *чудо* => {'сверхъестественное, необычное явление, достойное удивления' (прямое значение) => 'обращение к Богу' (значение культурного символа)}.

Конкретное наполнение образных и символических компонентов значения может быть различным. Рассмотрим речевую актуализацию сем в оригинальном древнерусском памятнике «Житие Феодосия» (XI в., по списку Успенского сборника XII–XIII вв.) [2, т. 1, с. 352–433] – контексты даются в сокращении, выводимость см. в таблице 1: *чудесь божиих^{а2}* – ImA2: 'источник в Боге'; *о чудесехъ ... страсотръпныхъ^{а2}* – ImA7: 'источник в святых'; *чудесь твоихъ (Господи)^{а2}* – ImA2; *чудо бысть страшно^{б2}: отъ земля бо възятъся^{б2} църкы* – ImB2: 'вызывает трепет'; ImB3: 'преодоление тяготения';

видѣвъше чудо се, ужасошася^{б2} – ImB2; *чудо о църкви ... видѣ църквъ у облака^{б2}* – ImB3; *пѣльнь суи мукы^{б2} ... тогда же въ ужаси^{б2} бысть, видя таковое прѣславное чудо* – ImB4: 'ненасыщаемость пищевых ресурсов', ImB2; *тому чудо испълнь ужаси^{б2} ... видѣ прѣподобнаго Феодосия ... молитву^{а1} къ Богу прилѣжно творяща* – ImB2, ImA1; *ино чудо ...: пламень великъ^{б2} згъло от върха църквънаго ишѣдъ* – ImB5: 'сверхъестественное пламя'; *молитвами^{а1} благий Богъ ино пакы чудо показа^{а2} ... въ едину бо ноцъ слышаша гласъ^{б6} беисильно поющихъ* – ImA1, ImA2, ImB6: 'голоса'; *прославиши^{а1} Бога, творящаго^{а2} чудеса* – ImA1, ImA2. В представленных примерах символические признаки актуализованы в половине случаев, также можно выделить признак (актуализаторы выделены двойным подчеркиванием), промежуточный между образом и символом, ImAB1: 'церковь как объект чуда'. С одной стороны, это частная импликатура по отношению к In2, так как архитектурный объект «церковь» – один из наиболее ярких и отчетливо выделяемых объектов наблюдения. С другой стороны, церковь связана с Богом (Его волей и молитвами к Нему), поэтому ImAB1←ImA2.

В Сказании о Борисе и Глебе (XI в., по списку Успенского сборника XII–XIII вв.) пять контекстов [2, т. 1, с. 328–351]: *свята^{а2} постави свѣтити въ мирѣ, премногими чудесы сияти въ Русьскѣй сторонѣ величѣй, идеже множество стражующихъ съпасени^{б1} бывають* – ImA7, ImB1; *творимая чудеса ... предивная чудеса ... болѣзни^{б1} въся и недугы отгонити^{б1}* – ImB1; *църкви^{а1} въ имя ею. да и ту тако же многа чудеса посѣщающа съдѣваеа* – ImAB1; *то паче всего чловѣческа ума преходити множествомъ чудесъ и посѣщениемъ немощныхъ^{б1}* – ImB1. Мы видим, что во всех контекстах актуализованы прежде всего образные импликатуры.

В «Сказании о чудесах Владимирской иконы Богородицы» (XII в., по списку XV в.) в самом заглавии присутствует ImA7 (и выводимая из нее в данном контексте ImAB2). Таким образом, макроконтекст определяет ImA7 как импликатуру всего текста. Далее рассмотрим микроконтексты (в сокращении) [2, т. 4, с. 218–225]: *... Богородица ... чудеса и дары исцеления^{б1} истачаетъ^{а2}* – ImA7, ImB1; *Повѣдоша ему икону^{а2} ... и иных чудес* – переходная импликатура ImAB2: 'икона как объект чуда и проявление воли Бога (святых)'. Далее укажем импликатуры в соответствии с нумерацией чудес, представленной в самом памятнике (со второго чуда лексема *чудо* используется в заголовке). Чудо 1: *Яко повинень есмь смерти его: «Госпоже^{а2}, аще не ты избавиши^{б2}». И се бысть намного молящихся^{а1} ему... Се же бысть первое чудо* – ImB7: 'избавление от смерти (воскрешение)', ImA1, ImA7. Чудо 2 – так же ImB7, ImA1. Чудо 3 – ImB1, ImA1. Чудо 4: *князь ... на канонѣ^{а1} стояше ... княгини его боляши дѣтиною болѣзнию^{б8}* – ImA1, ImB8: 'благополучное завершение тяжелых родов'; *омывше водою^{а2} икону* – ImA5: 'освященная (через касание священного предмета) вода как средство трансляции воли Бога'. Чудо 5: *створше чародѣйства^{б2} ... бысть ему изметъ^{б1} золь на очеси ... якоже помазаша и водою^{а2}, и провалися изиде от него болѣзнь* – ImB1, ImB9: 'борьба с бесами', ImA5. Чудо 6 – ImB1, ImA5. Чудо 7 – ImB1, ImA5. Чудо 8 – ImB1, ImA5. Чудо 9: *нѣкаа жена боляше дѣтятеми^{б8} ... посла злата^{а3} косы и усерязи^{а3} [головные украшения и серьги] свои къ иконѣ* – ImB8, ImA3: 'ритуальное украшение объекта чуда'. В последнем случае символическая импликатура возникает на основе исходного архаичного признака: ImA3 ← ImA6 'красота / украшенность объекта чуда' ← In(0): 'яркое впечатление' (признак внутренней формы). Чудо 10 – ImB7, ImA1.

Мы видим на примере трех ранних агиографических произведений, что древнерусский канон чуда, то есть собственно христианское понятие, начинает формироваться в результате преобразования, потенциального расширения общеславянского интенционала: появляются регулярно воспроизводимые признаки, прежде всего A1, A2, B1. Однако эти признаки

импликационала все еще определяются контекстом – нельзя говорить об их переходе в интенционал. Таким образом, обнаруживается семантическая диффузность, уточняемая в контексте, лексическое значение объединяет признаки образа и понятия. В Петербургской школе такие ситуации характеризуются как «синтез образа и понятия, т.е. осознанный образ или, точнее, образное понятие порождает символическое значение» [6, с. 54]. Также следует обратить внимание на признаки А5, А6, которые свидетельствуют об исходном мифологическом характере древнерусского образа: символические свойства чудесного объекта (связь с Богом, необходимость жертвы) напрямую выводятся из его материальных свойств (вода, освященная прикосновением; красота).

В риторических произведениях XII века, Словах Кирилла Туровского [2, т. 4, с. 142–205], интересен пример, в котором транслируется прототипическая ситуация евангельского чуда (Ин 5, 11–14): *Рече бо ми: «Въстани и ходи!» – и въсплдова слову дѣло и сдрави^{bl} телеси. Тѣмже не судите на лица... и Господнемъ^{ab2} чудесѣмъ субботу почтшите, и Бога прославите^{al}* – ImA1, ImA2, ImB1. Прецедентный контекст об исцелении Иисусом Христом в субботу дополнен здесь Кириллом Туровским мотивом восхваления Бога (молитвы). В результате в контексте реализуется образное понятие, рассмотренное выше: '{In 1-4 + ImB1} → ImA1-2'; в контексте представлен культурный символ «исцеление от болезни как знак диалога Бога с человеком».

В целом в Словах Кирилла Туровского регулярно актуализируются признаки А1, А2, например: *беспрестани славящимъ^{al} Христа и чудеса Божию^{ab2} благодатию^{ab2} сътворяющимъ*. Кроме того, обращают на себя внимание контексты с признаком ImA6, в которых нейтрализован признак In3 и актуализован признак In(0), то есть восстановлена дискурсивная общеславянская образно-символическая синкрета. Ср.: *оле чудо ... видите, как житие ... веселится и свѣтлѣ^{ab} внешнихъ внутрення^{ab} сияють^{ab}* – ImA6. В приведенном контексте некий царь называет чудом счастливую жизнь безвестных жителей: нет нарушения физических законов, но есть радость от созерцания удивительного для царя явления. Таким образом, здесь Кирилл Туровский использует языческий образ чуда 'необычайно яркое, прекрасное впечатление' для передачи христианского символа 'красота => мир Божий'. Укажем также импликатуры, не отмеченные прежде: *страшная^{b2} в твари чюдеса: солнце помръкше и землю трясуцуюся^{bl10}* – ImB2, ImB10: 'космические сверхъестественные изменения'; *сиа внутренняя добродѣтели святыхъ катугер жития паче мирской власти сияють^{ab} чудесы, и тѣхъ ради мирьскыя велможы свою покланяють мнихомъ^{ab2} главу* – ImA6, ImA4: 'служители Бога'.

Далее в статье приведены импликатуры слова-концепта *чоудо* на материале более позднего памятника – Киево-Печерского Патерика (начал создаваться в первой трети XIII в., цитаты даны по изданию списка конца XV – начала XVI в.) [2, т. 4, с. 296–489]. Импликатуры образного понятия обнаруживаются здесь достаточно регулярно, например *чюдесь ради бывающихъ от святою^{ab2} Антония и Феодосия* – ImA7; *видѣти такового великого чудеси ... и ту абие здравъ^{bl} бысть молитвами^{al} святою^{ab2} отцу нашею Антония и Феодосия* – ImB1, ImA1, ImA7; *обрѣте его здрава^{bl}, яко николиже болѣвши. и слышавъ от него князь дивнаа чюдеса и ужасеся^{b2}, радости же духовныя исполнився, пришед, поклонися^{al} чюдотворному гробу* – ImB1, ImB2, ImA1.

Приведем контексты из Киево-Печерского Патерика, содержащие новые импликатуры: *дивное чудо ... писци иконни ... рѣша подобие и образъ^{ab3} игумена Феодосия и Антония* – ImAB3: 'взаимодействие с иным миром (почившими святыми)'; *книгы их грѣческыя блудомы^{ab8} в память чудеси* – ImA8: 'сохранение материальных свидетельств чудотворца'; *чудо изрядно ... видѣста свѣт, паче солнца^{b11}, на иконѣ^{ab2} чюдней* – ImB11: 'сверхъестественный свет', ImAB2: *лежат*

честныя мощи^{ab4} его, чудеса творяще – ImAB4: 'нетленные останки чудотворца'; *в томъ въ святемъ монастырѣ^{ab5} Печерскомъ чудеса* – ImAB5: 'монастырь как локализация чуда'; *самовидецъ онѣхъ такового чудеси ... в Печерскомъ святемъ монастырѣ^{ab5} ... бысть ему явленіе^{ab6} от Бога нѣкое* – ImAB5, ImAB6: 'Божественное сообщение'; *тако въ церковь^{ab1} ... принесенъ бысть невидимо^{b12} ... видѣвши же на немъ ... раны^{b13} неисцѣльны* – ImAB1, ImB12: 'сверхъестественное перемещение', ImB13: 'страдание'; *како бѣси^{b9} прогна, и вятичи крести^{b14}, и дождь съ небеси сведѣ^{b15}, и езеро изъсуши^{b10}, и многа чудеса сътворивъ, и по многихъ мукахъ^{b13} усеченъ бысть* – ImB14 (одновременно нейтрализованы признаки In2, In3): 'просвещение', ImB15: 'исправление погоды', ImB10, ImB13, ImB9; *ино дивно чудо скажу, еже сам видѣхъ ... в томъ же святемъ монастырѣ^{ab5} ... «Прости^{ab9} мя, отче, и благослови» ... и обретохом его уже умерша^{b16} ... болный же скоро въставъ^{bl}* – ImAB5, ImA9: 'осознание нравственного закона', ImB16: 'внезапная смерть', ImB1; *о святемъ семъ монастырѣ^{ab5} Печерскомъ и въ немъ бывшихъ святыхъ черноризецъ, и тѣхъ^{ab2} житиемъ и чудесы, иже поминаю радуюся^{b17}* – ImA7, ImAB5, ImB17: 'источник радости'; *бѣсь^{b9} же не смѣ преслушати, и изъмолвъ житю все до свѣта 5 возвѣ^{b4} ... се дивно чудо бысть тогда, и нынѣ слышащимъ, събысть бо ся реченное въ Евангелии^{ab10}* – ImB9, ImB4, ImA10: 'образец в Евангелии'; *в ростъ въ пламени пребываеши, но ни власныи его онь^{ab} прикоснуся^{b18} ... еже сътвори чудо* – ImB18: 'невредимость (в огне)'; *хотяху видѣти бывше чудо, и се изъ устъ пречистыа Богоматере^{ab2} излете голубъ бѣль^{ab7}, и летяше горь ко образу^{ab2} Спасову* – ImA7, ImAB2, ImAB7: 'белый голубь как символ Святого Духа' (символическая часть импликатуры восстанавливается в данном случае по общему культурному контексту); *видѣ икону^{ab2} сияющую на мѣсте своемъ ... нача повѣдати сътворившее чудо, еже о иконѣ ... яко: «Аггелъ есть, — рече, — написа^{b19} ю»* – ImB19: 'сверхъестественное явление', ImAB2; *о бывшемъ чудеси, аще вменитъся, рече, сему въ уставное постриженіе^{ab11} ... церкви^{ab1} заключенъ суици, и власямо ту обрѣтшимся^{b12} на гробѣ святого Феодосия^{ab7}, и свѣща^{ab8}, доволна единого дѣни горѣнью, за 40 дѣни и ноци непрестанно горѣ^{b11} и не изгорѣ* – ImA11: 'монастырский ритуал (постриг)', ImAB1, ImB12, ImA7, ImAB8: 'атрибуты церковной жизни', ImB11; *дивно чудо, яко за два лѣта не вкуси хлѣба и воды^{b20}* – ImB20: 'нет телесных потребностей'.

Результаты контекстуального анализа обобщены в таблице 1 (учтены также контексты, не приведенные в статье).

Проведенный анализ актуализаторов лексико-семантической импликатуры позволил применить структурно-семантический метод к описанию древнерусского слова-концепта. Подтверждается исходный синкретизм древнерусского символического образа *чоуда*. В XII веке образ и символика *чоуда* формировались под влиянием греческих переводных житий и прототипических, прецедентных текстов, указывающих на исцеление как на необходимый атрибут чуда. При этом само событие исцеления и его мистическая трактовка не отделялись друг от друга, что подтверждается регулярной актуализацией признаков ImB1, ImA1, ImA2.

Проведенное при анализе разделение признаков импликационала на два класса позволило уверенней говорить о реализации различных форм лексического концепта (образа и символа), выделяемых Петербургской школой исторической лексикологии. Наличие диффузных признаков переходного класса АВ – еще одно подтверждение синкретизма значения древнерусского слова *чоудо*. Нейтрализация в ряде контекстов понятийных признаков (In) свидетельствует о неполном формировании понятийной формы концепта.

Древнерусское слово *чоудо* обладало единым значением с отчетливой исторической динамикой. В диахроническом плане наблюдается увеличение числа уникальных и редких им-

пликатур (не более двух реализаций): 17,7 % от общего числа употреблений в произведениях XI–XII вв. и 30,3 % от общего числа употреблений в Киево-Печерском Патерике. Вместе с тем в КПП резко сокращается по сравнению с ранними текстами реализация импликатур ImA1 и ImB1, связанных с

передачей исходного символического значения. Подобное соотношение позволяет утверждать, что в древнерусском языке происходило уточнение содержания понятия *чуда* и одновременно расширение его объема (образа) – формировался собственно древнерусский концепт.

Таблица 1.

Образные, символические и диффузные импликатуры.

тип	выводимость	толкование	XI–XII вв.	КПП
ImA1	(In1-4)	‘обращение к Богу’ (человек – к Богу)	13	4
ImA2	(In1-4)	‘источник в Боге’ (воля Бога – к человеку)	12	10
ImA3	←ImA6	‘ритуальное украшение объекта чуда’	1	–
ImA4	←ImA2	‘служители Бога’	1	5
ImA5	←ImAB2	‘освященная (через касание священного предмета) вода как средство трансляции воли Бога’	5	1
ImA6	←In(0)	‘красота / украшенность объекта чуда’	2	–
ImA7	←ImA2	‘источник в святых’	5	15
ImA8	←ImA7	‘сохранение материальных свидетельств чудотворца’	–	1
ImA9	←ImA1	‘осознание нравственного закона’	–	4
ImA10	←ImA2	‘образец в Евангелии’	–	2
ImA11	←ImAB5	‘монастырский ритуал (постриг)’	–	1
ImB1	←In1	‘устранение болезни’	12	4
ImB2	←In4	‘вызывает трепет’	6	10
ImB3	←In3	‘преодоление тяготения’	2	1
ImB4	←In3	‘сверхъестественный источник пищи’	1	3
ImB5	←In3	‘сверхъестественное пламя’	1	1
ImB6	←In2	‘голоса’	1	2
ImB7	←In3	‘избавление от смерти (воскрешение)’	4	3
ImB8	←In1	‘благополучное завершение тяжелых родов’	2	–
ImB9	←In3	‘борьба с бесами’	1	2
ImB10	←In3	‘космические сверхъестественные изменения’	1	1
ImB11	←In2	‘сверхъестественный свет’	1	2
ImB12	←In3	‘сверхъестественное перемещение’:	–	2
ImB13	←In1	‘страдание’	–	2
ImB14	←In3/-	‘просвещение’ (замена субкомпонента ‘физический закон’ на ‘нравственный закон’)	–	1
ImB15	←In3	‘исправление погоды’	–	2
ImB16	←In3	‘внезапная смерть’	–	1
ImB17	←In4	‘источник радости’	–	1
ImB18	←In3	‘невредимость (в огне)’	–	2
ImB19	←In3	‘сверхъестественное появление’	–	1
ImB20	←In3	‘нет телесных потребностей’	–	1
ImAB1	←ImA2 ←In2	‘церковь как объект чуда’	5	6
ImAB2	←ImA2/A7 ←In2	‘икона как объект чуда и проявление воли Бога (святых)’	3	8
ImAB3	←In3 ←ImA7	‘взаимодействие с иным миром (почившими святыми)’	–	1
ImAB4	←In3 ←ImA7	‘нетленные останки чудотворца’	–	2
ImAB5	←In2	‘монастырь как локализация чуда’	–	4
ImAB6	←ImA2 ←In4	‘Божественное сообщение’	–	1
ImAB7	←ImA2 ←In3	‘белый голубь как символ Святого Духа’	–	1
ImAB8	←In2 ←ImA2	‘атрибуты церковной жизни’	–	1
всего маркеров актуализации импликационала			79	109

Библиографический список

1. *Алексеев А.В.* Семиотические категории языка и культуры при диахроническом анализе лексики. М.: МГПУ, 2013. 164 с.
2. Библиотека литературы Древней Руси / под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексеева, Н.В. Понирко. СПб.: Наука, 1997–1999. Т. 1–4.
3. *Гришанина Е.Б.* К вопросу о влиянии дистрибуции слова на его значение // Проблемы исторической лексикологии и семасиологии русского языка, вып. 8. М.: 1977. С. 112–123.
4. *Колесов В.В.* Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское востоковедение, 2007. 619 с.
5. *Колесов В.В.* Семантический синкретизм как категория языка // Вестник ЛГУ. Л.: 1991. Сер. 2. Вып. 2. С. 40–49.
6. *Колесов В.В.* Философия русского слова. СПб.: Юна, 2002. 444 с.
7. *Никитин М.В.* Курс лингвистической семантики. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 819 с.
8. *Пименова М.Вас.* Лексико-семантический синкретизм как проявление формально-содержательной языковой асимметрии // Вопросы языкознания. М.: 2011. № 3. С. 19–48.
9. *Трубачев О.Н.* Реконструкция слов и их значений // Вопросы языкознания. М.: 1980. №3. С. 3–15.
10. *Якушевич И.В.* Когнитивно-семиологическое моделирование символа «дверь» // Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (60). 2014. С. 206-210.

References

1. *Alekseev A.V.* Semiotic categories of language and culture in diachronic analysis of vocabulary. M.: MGPU, 2013. 164 p.
 2. Library literature of Ancient Russia / ed. by D.S. Likhachev and L.A. Dmitriev, A.A. Alekseev, N.In. Ponyrko. SPb.: Science, 1997-1999. T. 1-4.
 3. *Grishanina E.B.* To the question about the impact of the distribution of the word on its importance // Problems of historical lexicology and semasiology Russian language, vol. 8. M.: 1977. C. 112-123.
 4. *Kolesov V.V.* the Russian mentality in language and text. SPb.: Petersburg Oriental studies, 2007. 619 p.
 5. *Kolesov V.V.* Semantic syncretism as a category of language // Vestnik LGU. L.: 1991. Ser. 2. Vol. 2. P. 40-49.
 6. *Kolesov V.V.* Philosophy of the Russian word. SPb.: Yuna, 2002. 444 p.
 7. *Nikitin M.V.* The Course of linguistic semantics. SPb.: Publishing house RGPU im. A. I. Herzen, 2007. 819 p.
 8. *Pimenova M.Vas.* Lexical-semantic syncretism as a manifestation of the formal-substantive language asymmetry // Questions of linguistics. Moscow: 2011. No. 3. C. 19-48.
 9. *Trubachev O.N.* Reconstruction of words and their meanings // Questions of linguistics. M.: 1980. No. 3. C. 3-15.
 10. *Yakushevich I.V.* Cognitive-semiological modeling of the character “door” // Scientific notes of Orel state University. No. 4 (60). 2014. C. 206-210.
-

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующий
кафедрой истории русской литературы, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavrila05@yandex.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, head of Department of history of
Russian literature, Orel State University
E-mail: gavrila05@yandex.ru

НАРОДНАЯ ДЕМОНОЛОГИЯ В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «БЕЖИН ЛУГ»

FOLK DEMONOLOGY IN THE STORY OF TURGENEV "BEZHIN LUG"

В статье анализируются образы народной демонологии и характер их представления в быличках, включенных И.С. Тургеневым в рассказ «Бежин луг». Доказано, что сведения о домовом, лешем, русалке, водяном, «заложных покойниках» соответствуют представлениям орловских крестьян, зафиксированным в этнографических материалах XIX в.

Ключевые слова: Тургенев, «Бежин луг», народные верования, низшая демонология.

The article analyzes the images of folk demonology and the nature of their representation in the Proverbs included by I. S. Turgenev in the story "Bezhin Lug". It is proved that the information about the 'domovoj', 'leshij', 'rusalka', 'vod'anoj', 'zaloznyj pokojnik' correspond to the ideas of the Orel peasants, recorded in ethnographic materials of the XIX century.

Keywords: Turgenev, "Bezhin Lug", folk beliefs, lower demonology.

Проблема фольклоризма И.С. Тургенева, по мнению современных исследователей творчества писателя, является достаточно хорошо исследованной, и ее постановка давно не вызывает дискуссий. Еще в статье М.К. Азадовского, посвященной рассказу «Певцы» из цикла «Записки охотника» (1954 г.), было убедительно доказано, что «Тургенев был прекрасным знатоком русского фольклора, в его произведениях очень часто встречаются упоминания о русских песнях, былинах, сказках, пословицах с цитатами и примерами из них» [1, с.146]. С.М. Петров в монографии «И.С. Тургенев. Творческий путь» (1961 г.) указывал: «Тургенев в начале 50-х годов с большим интересом читает исследования И.П. Сахарова "Сказания русского народа", А.В. Терещенко "Быт русского народа", И.М. Снегирева "Русские простонародные праздники и суеверные обряды". Сборник древних русских былин Кириши Данилова вызывает восхищение Тургенева» [5, с. 155]. Многие произведения писателя основаны на его личных впечатлениях, которые он получил в общении с народом в Спасском, в своих охотничьих походах по просторам Орловской, Тульской, Калужской губерний. В рассказы и повести Тургенева естественно включаются элементы фольклоризма, связанные с жизнью, бытом, верованиями и представлениями русского народа.

В задачу настоящей работы входит обзор образов низшей демонологии в соотношении с народными представлениями в рассказе И.С. Тургенева «Бежин луг» (1851 г.).

В рассказе «Бежин луг» мальчики в ночном у костра рассказывают страшные истории, среди которых мы находим суеверные мемораты о домовом, русалках, лешем, водяном, заложных покойниках.

По уверению Ильюши домовый водится на бумажной фабрике в старой рольне (то есть в строении рядом с плотиной, под колесом, где из чанов вычерпывают бумагу). Мальчик, отвечая на вопрос Феди, говорит, что домового он не видел, но слышал:

«— Ну, и что ж ты, так и видел домового?

— Нет, я его не видал, да его и видеть нельзя, — отвечал Ильюша сиплым и слабым голосом, звук которого как нельзя более соответствовал выражению его лица, — а слышал... Да и не я один» [6, т. 3, с. 92].

Как сообщает С.В. Максимов в книге «Нечистая, неведомая и крестная сила», «Видеть домового нельзя», «можно слышать голос домового <...> его тихий плач и глухие сдержанные стоны» [4, с. 34]. Аналогичные сведения приводятся в статье А.И. Иванова «Верования крестьян Орловской губернии» (1900 г.): «Что касается домового, то почти все крестьяне верят, что он существует и живет невидимкою в каждом доме и непременно один, но каков внешний вид его — никто не сказал, потому что никто его не видал: он — невидимка» [2, с. 86].

Мальчики, ночевавшие в рольне, слышали звуки, сопровождающие движения домового и видели странные явления, когда двигались те или иные предметы: «...как вдруг кто-то над головами у нас и заходил; но а лежали-то мы внизу, а заходил он наверху, у колеса. Слышим мы: ходит, доски под ним так и гнутся, так и трещат; вот прошел он через наши головы; вода вдруг по колесу как зашумит, зашумит; застучит, застучит колесо, завертится; но а заставки у дворца-то спущены. Дивимся мы: кто ж это их поднял, что вода пошла; однако колесо повертелось, повертелось да и стало. Пошел тот опять к двери наверху да по лестнице спускаться стал, и этак спускается, словно не торопится; ступеньки под ним так даже и стонут... Ну, подошел тот к нашей двери, подождал, подождал — дверь вдруг вся так и распахнулась. Всполохнулись мы, смотрим — ничего... Вдруг, глядь, у одного чана форма зашевелилась, поднялась, окунулась, походила, походила этак по воздуху, словно кто ею полоскал, да и опять на место. Потом у другого чана крюк снялся с гвоздя да опять на гвоздь; потом будто кто-то к двери пошел да вдруг как закашляет, как заперхает, словно овца какая, да зычно так...» [6, т. 3, с. 93].

Домовой, живущий на бумажной фабрике, невидим, его можно только услышать: звуки шагов, кашель, скрип ступеней. Кроме того, в соответствии с народными представлениями, он выполняет действия, которые характерны именно для того пространства, где он обитает: запускает водяное колесо, открывает дверь, двигает форму, чан. Обратим внимание, что события происходят непременно ночью, а дети находятся в пограничном психологическом состоянии между сном и явью, что определяет их восприятие действительности, отразившееся в меморате, рассказанном Ильюшей.

Следующий демонологический персонаж, упоминаемый

в «Бежином луге», – это русалка, которая изначально, вероятно, представляла собой прекрасную берегиню, богиню реки или озера, и с течением времени превратилась во враждебное для человека существо, которое даже внешне наделено отвратительными чертами: «бледнолицые, с зелеными глазами и такими же волосами, всегда голые и всегда готовые завлечь к себе только для того, чтобы безо всякой особой вины защекотать до смерти и потопить» [4, с. 100]. С.В. Максимов на основании сведений, полученных в Орловской, Тульской, Калужской и Пензенской губерниях, утверждает, что русалки живут на ветвях ивы или березы, склонившейся над водоемом. Представления о русалках амбивалентны: с одной стороны, эти духи природы связаны с представлениями о смерти, с почитаем душ умерших. Возможно, именно поэтому происхождение русалок связывают с девушками-утопленницами или утонувшими детьми. Принадлежность к потустороннему миру определяет недобрые качества русалок: они могут насыпать на поля сокрушительные для урожая бури и град, путают у рыбаков сети, порят мельникам жернова и плотины, воруют у женщин нитки и холсты, разостланные для отбеливания. С другой стороны, русалки несут в себе древние качества берегинь: считается, что после Троицы они переселяются в леса, там, где обитают русалки, трава гуще, а урожай обильнее. В поверьях о русалках подчеркивается их способность «резвиться», петь песни, водить хороводы, плясать, поэтому все перечисленные выше вредоносные действия, скорее, забава, чем действительно проявление злой воли. Тем не менее, для человека встреча с русалкой представляет опасность и защититься от нее можно в том числе при помощи священным предметом, например, ладана.

Интересно, что в рассказе «Бежин луг» в качестве цели русалки при встрече с человеком называется именно причинение вреда. Если романтически настроенный Федя предполагает, что Гаврила понравился русалке, то Ильяша решительно отвергает эту возможность: «Защекотать она его хотела, вот что она хотела. Это ихнее дело, этих русалок-то» [6, т. 3, с. 95].

В тургеневском рассказе довольно подробно воспроизводится быличка о встрече человека с русалкой. Повествование по законам жанра наделяется чертами действительно бывшего события, случившегося с конкретным, всем известным человеком – слободским плотником Гаврилой. Перемены в его настроении и характере объясняются тем воздействием, которое на него оказала русалка: «...отчего он такой всё невеселый, всё молчит, знаете?» [6, т. 3, с. 94]. Русалка в анализируемом фрагменте, подобно лешему, заставляет Гаврилу заблудиться в лесу. Она является герою при ясном свете месяца, сидящей на ветвях дерева, зовет его к себе и смеется: «...перед ним на ветке русалка сидит, качается и его к себе зовет, а сама помирает со смеху, смеется...» [6, т. 3, с. 94]. Интересно, что в представлениях тургеневских мальчиков именно лес оказывается опасным местом, река же, рядом с которой они расположились – место чистое, хотя русалки, как правило, ассоциируются именно с водными источниками: «...здесь место чистое, вольное. Одно – река близко» [6, т. 3, с. 95].

Внешне русалка в рассказе Тургенева соответствует народным представлениям зелеными волосами («глаза волосами утирает, а волосы у нее зеленые, что твоя конопля» [6, т. 3, с. 94]) и своей белой кожей, очевидно, похожей на рыбью чешую, что подтверждает ее связь с водным миром: «такая вся сама светленькая, беленькая сидит на ветке, словно плотичка какая или пескарь, – а то вот еще карась бывает такой белесоватый, серебряный...» [6, т. 3, с. 94]. Связь с земными водами подчеркивается и особенностью голоса русалки, похожего на жабий: «Гаврила баил, что голосок, мол, у ней такой тоненький, жалобный, как у жабы» [6, т. 3, с. 95].

Не случайно указывается, что Гаврила «обмер» от взгляда русалки, а встреча с нечистой силой произошла сразу после того, как заблудившийся герой задремал в лесу. Данный

эпизод невозможно напрямую связать с мотивом обмирания в фольклоре, однако обращают на себя внимание некоторые общие черты: сон героя, встреча с существом, имеющим непосредственное отношение к миру усопших, физическая скованность, не позволяющая герою свободно двигаться. В то же время несомненно пребывание персонажа в пограничном состоянии между сном и явью.

Освободиться от чар Гавриле удастся только при помощи креста: «Уж Гаврила было и встал, послушался было русалки, братцы мои, да, знать, господь его надоумил: положил-таки на себя крест...» [6, т. 3, с. 94]. Кстати, русалка навела все-таки на мужика заклятье за то, что тот сумел преодолеть наваждение с Божьей помощью: «Не креститься бы тебе, говорит, человек, жить бы тебе со мной на веселии до конца дней; а плачу я, убиваюсь оттого, что ты крестился; да не я одна убиваться буду: убивайся же и ты до конца дней» [6, т. 3, с. 94-95].

К низшей народной демонологии относятся леший и водяной, которые также упоминаются в рассказе «Бежин луг». Представления о лешем, переданных Тургеневым, достаточно скудны. Ильяша, хорошо осведомленный в нечистой силе и знающий множество историй, рассказывает про мужика, которого «обошел» (кстати, это же народное выражение использует С.В. Максимов) леший: «водил, водил его по лесу, и всё вокруг одной поляны...» [6, т. 3, с. 101]. Внешность лешего, описанная тургеневским мальчиком, соотносится с этнографическими сообщениями, приводимыми С.В. Максимовым: «Орловский леший – пучеглазый, густыми бровями, длинной зеленой бородой...» [4, с. 72]. Возможно, именно эта «пучеглазость» и подчеркнута в облике лешего: «такой стоит большой, большой, темный, скутанный, этак словно за деревом, хорошенько не разберешь, словно от месяца прячется, и глядит, глядит глазищами-то, моргает ими, моргает...» [6, т. 3, с. 101]. Как замечает С.В. Максимов, «настоящий леший нем, но голосист: умеет петь без слов и подбодряет себя хлопаньем в ладоши» [4, с. 72]. С этим согласуется представление орловских крестьянских мальчиков в «Бежином луге»: «Леший не кричит, он немой, – подхватил Ильяша, – он только в ладоши хлопает да трещит...» [6, т. 3, с. 101].

По поводу водяного из содержания рассказа мы узнаем, что он может «утащить» в воду и «испортить» человека: «он вот нагнется, станет черпать воду, а водяной его за руку схватит да потащит к себе» [6, т. 3, с. 102]; «...говорят, прежде красавица была. Водяной ее испортил. Знать, не ожидал, что ее скоро выпашут. Вот он ее, там у себя на дне, и испортил» [6, т. 3, с. 102-103]. Под порчей в данном случае имеется в виду безумие: девушка пыталась покончить с собой из-за несчастной любви, а когда ее спасли, лишилась рассудка.

Рассказы о видении барашка на могиле утопленника, барине и безвременно умершем маленьком мальчике Ивашке Федосееве отсылают читателя к представлениям о заложных покойниках, также относящимся к суеверным меморатам. Заложные покойники – нечистые, неправильные, умершие неестественной или преждевременной смертью [2, с. 39-40]. С данной тематикой связан и «русалочий» сюжет в «Бежине луге», и представления о водяном.

Интересно, что все истории, рассказанные мальчиками имеют сходный природный антураж: действие происходит ночью, светит луга (месяц). Мы уже отмечали эти особенности относительно былички о встрече с русалкой. Те же обстоятельства сопровождают суеверный меморат о барашке-оборотне; очевидно, и встреча мужика с лешим происходит ночью, при свете месяца, от света которого тот прячется за деревом.

Вообще все события, связанные с персонажами народной демонологии в быличках, рассказанных мальчиками «Бежина луга», происходят «на грани»: основные события происходят ночью, при свете луны; местом действия являются пограничные зоны между человеческим и потусторонним миром – лес, плотина, мельница, паперть. Так, Тургенев передает поверье,

согласно которому во время пребывания ночью на церковной паперти, соединяющей сакральное и мирское пространства, можно увидеть не только уже покойных, но и тех, кому уготована смерть. «Бучило», рядом с которым плачет неупокоенная душа, также место нечистое, так как в нем утопили человека, то есть оно связано с преждевременной насильственной смертью.

Как мы уже отмечали, место рядом с рекой тургеневские мальчики считают безопасным. В то же время водоемы с плотинами, мельницы в соответствии с народными представлениями мыслятся как опасные. Именно на Варнавицах, на прорванной плотине происходят страшные и удивительные события. На Варнавицах похоронен утопленник, там встречаются привидение покойного барина. Вероятно, само место (прорванная плотина, буераки и овраги, где водятся змеи) мыслится как нечистое и было избрано для захоронения утопленника намеренно: нечистое – к нечистому. Не случайно именно здесь появляется покойный барин, пытающийся найти разрыв траву, чтобы выйти из могилы. Нечистым местом является и «бучило», в котором воры утопили Акима-лесника и где теперь «его душа жалобит-

ся» [6, т. 3, с. 101]. Нечистые места одновременно представляются и «страшными», поскольку именно здесь происходят встречи людей и существ «иного мира».

Обращает на себя внимание и подчеркивание «пограничного» состояния персонажей суеверных меморатов: как правило, человек пребывает в состоянии между сном и явью, реальностью и фантазией. Так, мальчики на бумажной фабрике собирались спать, Гаврила задремал в лесу, Ермил был нетрезв и пр. Собственно и сами тургеневские мальчики, рассказывающие друг другу страшные истории находятся в «пограничном» состоянии и «пограничном» месте – между рекой и лесом, в ночном, среди звуков природы, которые зачастую кажутся странными и пугающими: «Казалось, кто-то долго, долго прокричал под самым небосклоном, кто-то другой как будто отозвался ему в лесу тонким, острым хохотом, и слабый, шипящий свист промчался по реке. Мальчики переглянулись, вздрогнули...» [6, т. 3, с. 95].

Таким образом, рассказ Тургенева «Бежин луг» отражает народные представления о низшей демонологии, бытовавшие в Орловской губернии в XIX веке.

Библиографический список

1. Азадовский М.К. «Певцы» И.С. Тургенева // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. 1954. Том XIII. Вып.2. С.146-171.
2. Иванов А.И. Верования крестьян Орловской губернии // Этнографическое обозрение, XLV11, М., 1900, № 4, с. 68–118.
3. Зеленин Д.К. Избранные труды. Очерки русской мифологии: Умершие неестественной смертью и русалки. М., 1995.
4. Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила. СПб., 1903.
5. Петров С.М. И.С. Тургенев. Творческий путь. Изд. 2-е. М.: Художественная литература, 1979.
6. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т. М.: Наука, 1978 – наст время.

References

1. Azadovsky M.K. "Singers" I. S. Turgenev // Izvestiya of the USSR Academy of Sciences. The Department of literature and language. 1954. Volume XIII. Vol.2. C. 146-171.
2. Ivanov A.I. The beliefs of the peasants in Orel province // The Ethnographic review, XLV11, M., 1900, No. 4, pp. 68-118.
3. Zelenin D.K. Selected works. Essays on Russian mythology: Died an unnatural death and mermaids. M., 1995.
4. Maksimov S.V. Evil, unknown and power of the cross. SPb., 1903.
5. Petrov S.M. I.S. Turgenev. Creative way. Ed. 2-e. M.: Fiction, 1979.
6. Turgenev I.S. A complete collection of essays and letters. In 30 volumes. Compositions. In 12 volumes. Moscow, 1979 – present time.

АНТЮХОВА Е.А.

кандидат политических наук, старший преподаватель,
кафедра сравнительной политологии, Московский
государственный институт международных отношений
(Университет) МИД России
E-mail: e.ant1507@yandex.ru

ANTYUKHOVA E.A.

Candidate of political sciences, Senior lecturer, Department
of Comparative Political Science, Moscow State Institute of
International Relations (University) of the MFA of Russia
E-mail: e.ant1507@yandex.ru

**КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ «НЕ-Я-МИРА» В ДИСКУРСЕ ВОСПОМИНАНИЙ СУБЪЕКТОВ
ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ВОСПОМИНАНИЙ ЭКС-ЛИДЕРОВ США)**

**CONCEPTUALIZATION OF THE "NOT-I-WORLD" OF POLITICAL COMMUNICATION
AGENTS IN MNEMONIC DISCOURSE (BASED ON FORMER USA LEADERS' MEMOIRS)**

В статье рассматриваются некоторые способы представления концепта «Не-я-мир» в одном из субдискурсов политической коммуникации – дискурсе воспоминаний, основными репрезентантами которого выступают тексты автобиографий, мемуаров и дневников известных политических деятелей современности, оказавших значительное влияние на многие события политической жизни не только своей страны, но и других государств: экс-президента США Джорджа Буша и экс-госсекретаря США Кондолизы Райс. Анализ мнемонических текстов показывает, что документирование «Не-я-мира» языковой личностью происходит с использованием определенного набора когнитивных схем, стратегий, образов. Среди наиболее распространенных знаков, помещенных в пространство «Не-я-мира», – топонимы, антропонимы, прецедентные имена, интертекстуальные единицы.

Ключевые слова: политический дискурс, дискурс воспоминаний, субъект речи, концепт «Не-я-мир», концептуализация, языковая личность.

The article deals with some ways of the representation of the concept «Not-self World» in one of the subdiscourses of political communication – the discourse of memoirs, the main representatives of which are texts of autobiographies, memoirs and diaries of the famous political figures of the present who have exerted a significant impact on many events of the political life not only of their country but other states as well: Ex-president of the USA George Bush and Ex-Secretary of State Condoleezza Rice. The analysis of the mnemonic texts shows that documenting of the «Not-self World» by a linguistic persona happens due to the use of a certain set of cognitive schemes, strategies, images. Among the most widespread signs placed in the expanse of the «Not-self World» are toponyms, anthroponyms, precedent names, intertextual units.

Keywords: political discourse, mnemonic discourse, the agent of communication, the not-I-world concept, conceptualization, linguistic personality.

Выявление ментально-языковых особенностей построения политического дискурса относится к наиболее активно разрабатываемым направлениям современной политической лингвистики. Множатся определения политического дискурса, расширяется список его конституирующих признаков, отличаются многообразием публикации, в основе которых лежит рассмотрение способов репрезентации ключевых концептов мира политики. Особенно подробно изучен русский политический дискурс. Один из основателей политической лингвистики в России А.П. Чудинов на основе обзора и количественного анализа исследований по проблемам политического дискурса составил перечень магистральных путей освоения данного лингвосомиотического пространства [6].

Исследования политического дискурса на материале других языков проводятся не менее интенсивно. Однако здесь пока остается целый ряд слабо охваченных коммуникативных сфер, сведения о которых могли бы существенно дополнить имеющиеся представления о специфике национального образа мира, а также об универсальных, наднациональных категориях мышления и языка – категоризации, интерпретации, моделировании и оценки действительности, персуазивности и других.

Одной из таких перспективных областей является, на наш взгляд, дискурс политических воспоминаний. Это особая коммуникативная сфера политического дискурса, функционирующего на грани документальности и фикциональности. Речь идет о мнемоническом дискурсе, в центре которого находятся

эгоцентрические высказывания мыслящего и вспоминающего Я, связанного определенными отношениями с субъектами и объектами «не-Я мира». В этом заключается самобытность мнемонического дискурса, его специфическая роль в семиотическом пространстве всей политической коммуникации.

Всякий дискурс, в том числе и политический, представляет собой полевую структуру с центральной и периферийной (маргинальной) зоной. Е.И. Шейгал использует для характеристики жанрового пространства политического дискурса термины «первичный» и «вторичный» жанры. Вторичные жанры политического дискурса представляют собой реакцию на действия, совершенные политиками, в том числе и речевого характера. Это, как замечает ученый, «особый тип разговоров о политике» [7, с. 245], своего рода рефлексия, оценочное переосмысление первичных текстов. По мнению Е.И. Шейгал, к сфере вторичного политического дискурса, помимо бытовых разговоров, можно отнести интервью, аналитические статьи, мемуары.

Актуальность обращения обусловлена недостаточной разработанностью проблем ментально-языковых особенностей организации мнемонического политического дискурса в англоязычной картине мира. Между тем мнемонические тексты содержат сразу несколько концентрических кругов знаний и представлений, раскрывающих особенности концептуализации, категоризации, интерпретации и оценки действительного мира и связанных с ним «возможных» (по А.П. Бабушкину [1])

миров. В этом плане статья ориентируется на основные положения современной лингвистической теории, среди которых центральное место отводится изучению языковой личности субъекта дискурса, выступающей в данном случае автором, рассказчиком и protagonистом.

Говоря о дискурсе воспоминаний, мы будем иметь в виду различные виды мнемонического повествования (мемуары, автобиографии, дневники), поскольку большинство из них находится в отношениях комплементарности и взаимного соприкосновения. Объясняется это, в первую очередь, постоянным смещением (эволюцией) позиции эпического «Я». Объектом субъекта речи может попеременно выступать либо собственное изображение, либо другие личности (события, факты, явления и т.п.), связанные с мнемоническим «Я» определенными отношениями. Иногда, в зависимости от временной дистанции, в текст «монтируются» дневниковые записи, которые, по мнению Л.М. Ньюбиной, вносят правдивость и достоверность изображения, а также особую искренность и личностность, доходящие до интимности и даже исповедальности [4, с. 15]. В системе субъектно-объектных отношений мнемонической прозы особое место отводится системе взаимодействия повествователя и внешнего мира.

Вообще, как отмечает авторитетный когнитивист Р. Лангакер, модель «Я – не-Я мир» строится на следующих основных принципах: говорящий всегда учитывает определенную пространственно-временную перспективу, а также оценивает структуру своего окружения в терминах «существенное / несущественное», иными словами, мыслит «не-Я-мир» в терминах «фон / фигура»; говорящий интерпретирует наблюдаемое, исходя из личностных установок и понимания того, что его окружает; говорящий использует те или иные слова, формальные элементы языка, содержащие скрытую апелляцию к разнообразным фоновым знаниям слушающего [9].

Цель данной статьи заключается в том, чтобы выявить некоторые типичные семантические, прагматические, стилистические показатели организации той части дискурса, в которой повествуемое «Я» помещает себя в когнитивное, коммуникативное, аксиологическое пространство одного из ближайших «возможных» миров (по А.П. Бабушкину [1]) «Не-я-мира».

Материалом исследования послужили мемуары известных американских политиков Дж. Буша и К. Райс, совсем недавно входивших в круг высокопоставленных официальных лиц Администрации США. Несмотря на то, что в отечественной лингвистике встречаются отдельные работы, содержащие анализ дискурсов Дж. Буша и К. Райс на материале их выступлений в различных политических и общественных институтах, их мемуарный дискурс пока не становился предметом отдельного рассмотрения.

Ядро композиции дискурса воспоминания составляет прагматическое фокусирование, в основе которого лежит «акт выбора» (по Т.А. ван Дейку [2]), на обозначении выраженной в повествовании точки зрения. Так, например, упоминаемые в мнемоническом нарративе события, факты, персоналии получают личностную оценку автора с прагматическим фокусом на его отношении к описываемой действительности.

Одним из средств документальности дискурса воспоминания являются *топонимы*, которые идентифицируют географический объект, извлекают из памяти субъектов речи фоновые знания, информацию культурно-исторического характера, имплицитно соответствующие коммуникативной ситуации коннотации, формируя, тем самым, пространственную модель окружающего мира:

As I knew from my visits during Dad's time in office, Camp David is one of the greatest privileges afforded the President. Nestled in Maryland's Catocin Mountains about seventy miles from Washington, the 200-acre site is a thirty-minute helicopter ride from the White House. It feels much more removed than that. The retreat is run by the Navy and protected by the Marines. It

consists of rustic cabins, a gym and a swimming pool, a bowling alley, a chipping green, and scenic trails through the woods for hiking and biking. The atmosphere fosters reflection and thinking.

The Presidential cabin is known as Aspen. Its interior is simple but comfortable. The wooden structure has three bedrooms, a perfect size for our family; a sunlit living room where I watched football with my brother Marvin and friends; and a stone fireplace beside which Laura and I liked to read at night.

About a quarter mile down the hill is Laurel, a large lodge with a spacious dining area, a small presidential office, and a wood-paneled conference room that Jimmy Carter used when he negotiated the Camp David Peace Accords [8].

В приведенном примере в прагматическом фокусе находится загородная резиденция президента США Джорджа Буша Кэмп-Дэвид. Буш упоминает ее в своих мемуарах как особое место, способствующее принятию решений благодаря неповторимой умиротворяющей атмосфере. Фоновое пространство создается посредством упоминания других топонимов (штат Мэриленд, города Вашингтон и Лорел, горы Катоктин, домик Президента Аспен, официальная резиденция президента США Белый дом). Упоминание прецедентного имени *the Camp David Peace Accords* не случайно. Данный фрагмент описывает момент принятия витального решения о военных действиях в Афганистане после воздушной атаки на башни-близнецы в США. По мнению Буша, именно они должны положить конец террористической угрозе во всем мире подобно Кэмп-дэвидским мирным соглашениям, которые прекратили тридцатилетний конфликт между Израилем и Египтом.

Документальный характер тексту обеспечивают также *антропонимы*, которые выполняют номинативную функцию, идентифицируя человека через упоминание его единичного имени собственного (личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, криптоним). В то же время имя является социальным знаком, поскольку оно ассоциируется с происхождением, социальным статусом и положением своего носителя, его ролью в общественной жизни и т.п.:

Toward the end of the day, I stopped to look at the four portraits of former secretaries that I'd kept near me. There was Thomas Jefferson – everyone kept Thomas Jefferson – and George Marshall, arguable the greatest secretary of state and, well, everybody kept George Marshall too.

But I'd asked to have Dean Acheson and William Seward moved up the queue [10].

Данный пример является фрагментом мемуаров Кондолизы Райс о ее годах в должности Государственного Секретаря США. Прагматический центр сфокусирован на четырех предшественниках автора на этом посту. Каждый из них сыграл свою роль в истории государства: Томас Джефферсон известен как видный политический деятель времен Войны за независимость США, один из авторов декларации, дипломат, успешный Госсекретарь, впоследствии ставший Президентом, среди его особых достижений отмечается покупка Луизианы у Франции; Джордж Маршалл запомнился не только как Госсекретарь, но и как лауреат Нобелевской премии мира, как инициатор плана Маршалла по оказанию экономической помощи послевоенной Европе; Дин Ачесон, находясь в должности Госсекретаря, выступил соавтором Плана Маршалла, кроме того, его считают одним из основателей НАТО; среди особых вех в политической карьере Уильяма Сьюарда отмечается покупка Аляски у России, к тому же он придерживался экспансионистских настроений.

Упоминаемые в примере макроантропонимы позволяют сделать выводы о взаимодействии автора с «Не-я-миром», сформировать представление о политических взглядах и ценностях К. Райс, тем более что в тексте имплицитно особое отношение к перечисленным персоналиям. Кроме того, обращение к историческим фигурам создает диахронный фокус мнемонического текста. Синхронический аспект проявляется

ся, прежде всего, в описании взаимодействия субъекта речи с родственным окружением (микроантропонимы):

Sunday, September 16, was a day of reflection. Laura and I went to services at Camp David's beautiful Evergreen Chapel. Started during Reagan administration and finished during Dad's, the chapel was a special place for my family. The first wedding performed there was between my sister Doro and her fine husband, Bobby Koch [8].

Другие названия, встречающиеся в дискурсе воспоминания и обладающие композиционной значимостью, можно объединить под термином «прецедентное имя». Вообще прецедентное имя – это тоже единичное имя, имя собственное, связанное с широко известным текстом или прецедентной ситуацией, это своего рода символ определенных качеств, событий, сложный культурный знак, «при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату (референту), а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени» [3, с. 48].

В данной статье приводятся некоторые примеры прецедентных имен, среди общих свойств которых нами были отмечены метафоричность и символичность, прагматическая направленность в представлении оценки действительности, формируемой посредством этих культурных знаков.

Одним из ярких примеров является упоминание картины «Миротворцы» (The Peacemakers) кисти американского портретиста Джорджа Хили с изображением Президента Линкольна и ряда выдающихся военачальников накануне завершения Гражданской войны. В своих мемуарах Дж. Буш сопровождает описание картины следующим комментарием: “He waged war for a necessary and noble cause”, оправдывая свое решение послать военную миссию в Афганистан целью уничтожения Бен Ладена и всего террористического лагеря, нашедшего прибежище в этой стране.

В книге автор неоднократно использует названия боевых операций, проводимых в разное время в разных государствах американскими вооруженными силами: *Operation Just Cause, Operation Enduring Freedom, Operation Freedom Eagle, Operation Desert Storm*. Названия иносказательны, в них нет указания на милитарный характер действий, зато отчетливо «профилируется» мелиоративный эффект с помощью слов с положительной коннотацией – *just* ‘справедливость’, *freedom* ‘свобода’. В случае с *Operation Desert Storm* есть скрытая референция к такому свойству бури, как стремительность (которое не содержит негативной коннотации), лексема *desert* характеризует присущий данной местности ландшафт, как бы намекая на отсутствие неестественности, чужеродности в освободительной миссии.

Интересным, на наш взгляд, является и второе название военно-транспортного самолета Боинг СН-47 «Чинук». Он широко эксплуатируется в американских вооруженных силах с шестидесятых годов прошлого века, экспортируется в другие страны, задействован в многочисленных военных действиях во всем мире. В профессиональной военной среде Чинук эвфемистически называют «ангелом милосердия» (*angel of mercy*), хотя в «горячие точки» он доставлял не только гуманитарные грузы. Данное прецедентное имя профилирует положительное свойство референта, создавая ему своеобразную рекламу для потенциальных покупателей.

Еще одним способом документирования дискурса воспоминаний является *датирование*. Использование дат в мнемоническом тексте, с одной стороны, позволяет читателю организовать объективное хронологическое время, с другой стороны, сигнализирует прагматический фокус событий важных для презентации вспоминающего «Я» в «Не-я-мире»:

It had been a long two days. On Thursday morning, September 13, 2001, I stood looking at myself in the bathroom mirror. How could this have happened? Did we miss something? Keep your focus. Just get to the end of today, then tomorrow, then

the next day. There will be a time to go back. Not now. You have work to do.

The time of reckoning – of facing the nation and myself about what had happened that day – would come in April 2004, when I testified before the 9/11 Commission. <...> “Isn't it a fact, Dr. Rice, that the August 6 PDB warned against possible attacks in this country?” Some forty-five minutes into my testimony, Richard Ben-Veniste, a seasoned prosecutor, abruptly pounced. He was referring to an intelligence report prepared for the President's Daily Briefing (PDB) on August 6, 2001 [10].

Данный фрагмент выступает примером использования макродатирования: упоминаемые в нем события имеют отношение не к биографии собственного «Я», а к изображаемому им социуму. Прагматический фокус составляют не эксплицитно выраженные даты и связанные с ними прецедентные имена, в центре повествования – событие, которое потрясло весь мир и поменяло ценностные ориентиры, – террористические акты 11 сентября 2001 года. Взаимодействие между фокусом и периферией датирования осуществляется с помощью разнообразных средств: дейксиса (*that day*), прецедентных имен (*the 9/11 Commission, the August 6 PDB*), антропонима (*Richard Ben-Veniste*). Рассредоточенные по тексту, они интегрируют биографические факты и нагружают их соотносимыми смыслами.

Среди композиционных особенностей дискурса воспоминания следует отметить и категорию *интертекстуальности*, обеспечивающую межтекстовую «открытость» и «адресованность» [5, с. 190]. Это свойство позволяет так или иначе коррелировать тексты друг с другом, транслируя адресату некий код, который он дешифрует с помощью своих интерпретативных способностей и с учетом своих фоновых знаний о мире:

As I sat down to write on November 29, 2001, I remembered a letter Abraham Lincoln had written in 1864 to Lydia Bixby, a Massachusetts woman who was believed to have lost five sons in the Civil War.

“I feel how weak and fruitless must be any word of mine which should attempt to beguile you from the grief of loss so overwhelming <...>. But I cannot refrain from tendering you the consolation that may be found in the thanks of the Republic they died to save. I pray that our Heavenly Father may assuage the anguish of your bereavement, and leave you only the cherish memory of the loved and lost, and the solemn pride that must be yours to have laid so costly a sacrifice upon the altar of freedom.” [8].

Выше приведен фрагмент письма Авраама Линкольна, обращенного к обычной женщине из Массачусетса, потерявшей в Гражданской войне между Севером и Югом своих пятерых сыновей. Посредством соответствующих лексем, инклюзивных местоимений, инверсий автор пытается передать сочувствие, поддержку и сострадание к чужой боли, которая оправдывается им достигнутыми высокими целями. Это письмо Джордж Буш приводит в своих мемуарах, чтобы объяснить собственное желание выказать благодарность и сопереживание родственникам и семьям погибших во время иракской кампании. Наличие интертекстуальной компетенции у читателя предполагает адекватное декодирование авторского посыла. С помощью цитации письма Линкольна он надеется убедить реципиента не только в гуманности своих чувств, но и в важности происходящих в Ираке событий для каждой семьи и нации в целом, поскольку с исторической перспективы уже никто не оспаривает экономической, политической и социальной значимости результатов войны 1861–1865 годов. Пояснения, предваряющие отрывок из письма, являются своего рода ключом к шифру и позволяют получателю сообщения «открыть» замысел автора, актуализировать таким образом перлокутивный эффект текста.

Итак, анализ автобиографических текстов показал, что дискурс вспоминающей личности организуется по определенным тематическим канонам. При этом текстуализация, или

«портретирование», своей личности субъектами речи происходит с обязательным включением в повествование концептов, связывающих субъект речи с внешним миром. Этот «Не-я-мир» каждая языковая личность концептуализирует по-своему, пропуская его через собственную систему координат, мыслительных образов, когнитивных моделей.

Признавая уникальность речевой биографии каждой языковой личности, мы, тем не менее, хотели бы указать на наличие целого ряда общих маркеров, с помощью которых авторы мнемонических текстов отображают пространство «Не-я-мира»: датирование, топонимика, антропонимические

реалии, прецедентные феномены и другие. Каждый из этих маркеров, помимо конкретной «семантической роли», содержит внушительный прагматический потенциал, который одновременно задействуется для продвижения своей идеологии, формирования позитивного «Я-образа». Таким образом, раскрывая содержание концепта «Не-я-мир», представленного в мнемонических текстах, исследователь параллельно проникает в сложный и многогранный мир самого автора, который в свою очередь, встроен в коллективную концептуальную и языковую картину мира.

Библиографический список

1. *Бабушкин А.П.* Возможные миры в семантическом пространстве языка. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2001. 86 с.
2. *Дейк Т.А. ван.* Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып.8. С. 259–336.
3. *Красных В.В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.
4. *Нюбина Л.М.* Воспоминание и текст: Монография. Смоленск. СГПУ, 2000. 161 с.
5. *Чернявская В.Е.* Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с.
6. *Чудинов А.П.* Политическая лингвистика: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2012. 256 с.
7. *Шейгал Е.И.* Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 326 с.
8. *Bush G.W.* Decision Points. Virgin Books, 2011. 497 p.
9. *Langacker R.W.* Possession and Possessive Constructions // Language and the Cognitive Construal of the World. / Ed. by J.R. Taylor and R.L. Maclaury. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1995. Pp. 51–79.
10. *Rice C.* No Higher Honor: A Memoir of My Days in Washington. New York: Crown Publishers, 2011. 766 p.

References

1. *Babushkin A.P.* Possible worlds in the semantic space of language. Voronezh: Voronezh state University Publishers, 2001. 86 p.
 2. *Dejk T.A. van.* Text pragmatics issues // New developments in foreign linguistics. M.: Progress Publishers, 8, 1978. Pp. 259–336.
 3. *Krasnyh V.V.* Ethnopsycholinguistics and cultural linguistics :Lecture course. M.: Gnozis Publishers, 2002, 284 p.
 4. *Njubina L.M.* Reminiscence and text: Monograph. Smolensk. SSPU Publishers, 2000. 161 p.
 5. *Chernjavskaja V.E.* Text linguistics: polycode system, intertextuality, interdiscursivity. Study guide. M.: Book house Publishers «LIBROKOM», 2009. 248 p.
 6. *Chudinov A.P.* Political linguistics: study guide. 4rd ed. M.: Flinta: Science Publishers, 2012. 256 p.
 7. *Shejgal E.I.* Semiotics of a political discourse. M.: Gnozis Publishers, 2004. 326 p.
 8. *Bush G.W.* Decision Points. Virgin Books, 2011. 497 p.
 9. *Langacker R.W.* Possession and Possessive Constructions // Language and the Cognitive Construal of the World. / Ed. by J.R. Taylor and R.L. Maclaury. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1995. Pp. 51–79.
 10. *Rice C.* No Higher Honor: A Memoir of My Days in Washington. New York: Crown Publishers, 2011. 766 p.
-
-

АСТАШИНА Е.И.

магистр филологии, аспирант направления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации 45.06.01 «Языкознание и литературоведение», программы «Русский язык», кафедры русского языка Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского
E-mail: unnamehuman@rambler.ru

ASTASHINA E.I.

Master of linguistics, postgraduate student of Bryansk State University named after I.G.Petrovski, specializing in linguistics
E-mail: unnamehuman@rambler.ru

**«ТЕКСТ» И «ДИСКУРС»: К ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ (С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ «СКАЗОК ПРО ФИТУ» Е.И. ЗАМЯТИНА)**

**«TEXT» AND «DISCOURSE»: CONCERNING THE PROBLEM OF THEORY AND METHODOLOGY
OF TERMINOLOGICAL DIFFERENTIATION (ON THE MATERIAL OF TALES BY E.I. ZAMYATIN «ABOUT FITA»)**

В статье вспоминается бесспорная значимость точности и однозначности научных терминов и предлагается авторское решение проблемы дифференциации фундаментальных филологических терминов текст и дискурс, по-прежнему актуальной в современной лингвистике. Возможно, материалы статьи помогут студентам-, магистрантам-, аспирантам-филологам в дефинировании рассматриваемых понятий и заполнят «темные места» в изучении теории текста и дискурса.

Ключевые слова: текст, дискурс, речь, коммуникация, расширение, «Сказки про Фиту».

The article touches upon the undeniable significance of the exactness and monosemy of scientific terms. The author offers her own solution to the problem of differentiation of fundamental philological terms «text» and «discourse» which is still burning in contemporary linguistics. The article materials are likely to be useful for students of Bachelor and Master Degrees as well as postgraduates specialising in defining the analyzed concepts and they are sure to clarify the problems connected with text theory and discourse.

Keywords: text, discourse, speech, communication, extension, “Tales about Fita”.

Известно, рациональные знания имеют строгие критерии верификации: определенность, системность, логическая обоснованность, открытость к критике и изменениям, а также понятийно-языковая выразимость [22]. Последний критерий относится не только к опубликованию знаний. Возможность вербализации рациональных размышлений является показателем завершенности научной интеллектуальной работы, степени осмысленности понятий, названных специальными словами, терминами: логическое – вербально-логическое – мышление совершается в понятийных категориях и смыслах, имеющих выход через языковые знаки. Как «языковой знак (слово или словосочетание), соотношенный со специальным (научным, профессиональным и др.) понятием» [2], термин вербализует элемент многосложной системы рациональных знаний определенного этапа развития науки, т.е. научно-парадигмальной картины мира, объективируя ее в научной языковой картине мира. Термин – особая лексическая единица языка, транслирующая научные знания из глубин человеческого сознания и сквозь пласты научных достижений.

Более того, как неотъемлемый знаниевый элемент научной парадигмы того или иного сообщества ученых, термин хранит знания, которые используются зарождающимися научными концепциями в стремлении укрепить в теорию. В этой функциональности термин служит первичным наполнением и посылкой конкретной исследовательской идеи – термин влияет на развитие науки. Поэтому очень важно соответствие языковых единиц научной картины мира критериям рационального мышления. Лингвистике, «охотнице за привидениями» – гуманитарными абстракциями окружающей нас действительности, необходимо быть особенно бдительной в соблюдении научной рациональности. Возможно, в силу этого в лингвистической науке частотны и продолжительны метаязыковые

исследования и дискуссии. Так, богат дефинитивный аппарат тематической для настоящей статьи терминологической пары *текст / дискурс*.

Понятие «текст» – один из основных концептов лингвистической и, шире, филологической языковой картины мира. Со времен ее формирования денотат и сигнификат данного понятия изучены и описаны достаточно тщательно, но вне соотношения с термином *дискурс*. Это соотношение стало «популярным» с 70-х гг. XX в., когда, как любая модная тенденция, *дискурс* обеспокоил теорию текста своим появлением и проявлением. Разумеется, возникали многочисленные определения нового иностранного термина. Так как «определение заключается в указании рода данного понятия с присоединением видового различия его» [23], реализовывались попытки включения *дискурса* в ту или иную логическую категорию; обособления и перечисления тех и других, но самых специфических признаков, присущих данному понятию; например, в [19] выделены 8 «применений» понятия *дискурс*, в [11] – 5 значений, в [9] – более 12 подходов к пониманию термина. При этом *дискурсу* присваивали одновременно субстантивную и процессуальную логико-категориальную отнесенность, разнообразные сигнификативные и денотативные значения, а также спорные соположения с другими логическими и лингвистическими терминами *функциональный стиль* [21], *высказывание*, *диалог*, *монолог*, *речь* и, конечно, *текст*, например, в [9-11]. Безусловно, поиски объема и содержания *дискурса* сопровождалась пересмотром их и для других, в том числе перечисленных, терминологических понятий. Ю.Е. Прохоров даже не решается начинать аб ово главу «Текст и дискурс» своей книги «Действительность. Текст. Дискурс» именно потому, что «за века исследования текста из его ово вылупилась уже практически все, что могло» и несмотря на то, что «ово дискурса

еще не может гордиться такой историей, но и его бройлеры уже стали группироваться и подыскивать себе номинацию, которая отличала бы их от бройлеров соседней птицефабрики» [13]. Подобная неоднозначность недопустима для термина. В такой ситуации небезосновательно сомнение, не являются ли разработки теории дискурса поиском оправданий самого существования заимствованного термина *дискурс*, его необходимости для лингвистических исследований. Полагаем, оставив *тексту* и *речи* их понятийные параметры (и их «понятийную» смежность с *высказываниями*, *монологами* и *диалогами*), станет возможным более рельефное проявление понятия *дискурс*, бо́льшая его обособленность в терминологической системе лингвистики (и не только).

По Т. Ванн Дейку, «под текстом понимают преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, под дискурсом – различные виды ее *актуализации* [курсив наш – Е.А.], рассматриваемые с точки зрения ментальных процессов и в связи с экстралингвистическими факторами» [цит. по: 3]. То же находим в [25]: «Последовательность связанных между собой речевых актов в определенных жизненных и речевых ситуациях образует дискурс (например, интервью, экзамен, репортаж, беседа), а любая формальная и смысловая связанность и целостность высказываний называется текстом». М.Л. Макаров передает этот же смысл формулой «Дискурс = речь + текст» [10]. В терминологии иньян-концепции языка как Великого предела та же параллель между текстом и дискурсом проводится в [14]: «Он [текст] функционирует в речи в виде дискурса. Текст является потенциалом (инь), дискурс же – реализацией этого потенциала в речевой деятельности (ян)». Лаконичная, ставшая хрестоматийной схема разграничения *текста* и *дискурса* Т. Ванн Дейка на миг может успокоить мысль молодого ученого, растерявшегося от понятийных объемов общепотребительных терминов в поисках их денотатов. Но стоит вспомнить научные достижения теории текста, и *текст* просто абстракцией представляется весьма непросто. Ведь функциональная стилистика, стилистика кодирования-декодирования, риторика, прагматика, герменевтика изучают *функционирование* языковых единиц в тексте: «Теория текста в основном имеет дело с анализом функционирования и соотношения знаков — элементов текста» [12]. В текстоведческих статьях Стилистического энциклопедического словаря русского языка отражена тенденция современной лингвистики к изучению коммуникативности и когнитивности языка и текста. В статье «Виртуальная реальность или реальная виртуальность?» в цитатном ряду определений понятия *текст* В.В. Красных объединяет в нем и то, что иногда относят к *дискурсу*: «... текст «включается в цепь связей» и трактуется как «множество высказываний в их функции и – соответственно – как социокоммуникативная реализация текстуальности» [Schmidt, 1973]. При этом текст есть «не просто совокупность цепочечных микроструктур, но некоторое глобальное единство, макроструктура», все высказывания которой «связаны не только линейной, но и глобальной когерентностью» [Николаева, 1978]. ... Текст как объект транслингвистики определяется как «любой конечный отрезок речи, представляющий собой некоторое единство с точки зрения содержания, передаваемый со вторичными коммуникативными целями и имеющий соответствующую этим целям внутреннюю организацию, причем связанный с иными культурными факторами, нежели те, которые относятся к собственно языку» [Барт, 1978]» [цит. по: 15].

Если универсальной до формальности признается логико-грамматическая стройность языковой системы, элементы которой по определению предполагают синтагматические связи, то текст понимается как результат речи – «лексикализованного» использования грамматики. «Язык становится видимым в форме текста» [П. Хартман. Цит. по: 1]. Тогда употребление термина *дискурс* не имеет необходимости? Или, возможно, но-

вый термин должен заменить существующее понятие *текст*, оставив слово последнего для формалистских описаний всевозможных знаковых последовательностей?

Знаковая последовательность есть целое, нетождественное сумме его частей – их формалистские описания не могут быть исчерпывающими. Речевой текст не может быть только абстракцией, так как само комбинирование языковых знаков создается интенциональной силой авторской мысли, обязательно предполагающей реципиента. «Поскольку высказывание есть всегда результат речевой деятельности субъекта, то оно уже изначально детерминировано как субъективный акт и по форме и по содержанию» [8]. Полагаем, *текст* и *дискурс* могут быть разведены – с сопутствующим утверждением терминологической самодостаточности последнего – по степени экстралингвистичности их однопородных, но не тождественных понятийных значений. Пользуясь противопоставлением металингвистических позиций просвещенного обывателя и лингвиста из известной книги М.А. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва», отметим, что носитель языка при желании, а ученый-лингвист по необходимости могут различать эту степень в анализе комбинаций языковых знаков – текстовых в речевом и дискурсивных в коммуникативном функционировании.

Но в дефинировании терминов *речь* и *коммуникация* существует та же неоднозначность, какая стала предметом обсуждения в данной работе. Их также нужно закрепить за релевантной их природе логической категорией и соотносить друг с другом. Полагаем, в том числе из-за того, что это отчетливо не было сделано при вводе современного термина *коммуникация* в лингвистику, *текст*, *дискурс* и другие производные или по-иному связанные с речью и коммуникацией термины потеряли или не обрели точности своих собственных границ.

Пусть *речь* – «функционирование языка в процессе общения» [18] как «конкретное *говорение*, протекающее во времени и облеченное в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или *письменную форму*» [4]. Коммуникация – детерминированный существенными культурно-социальными факторами вневременный интеракционный процесс *сообщения и получения информации*, совершающийся в речевых формах, монологовых и полилоговых, устных и письменных, а также в паралингвистических, кинестетических и других (в том числе нулевых) формах. Тогда *речь* – «процесс конкретного осуществления коммуникации говорящим при помощи языковых знаков» [26]. *Речь* и *коммуникация* рекурсивно смежны.

Для дальнейшего изложения важно учесть и то, что в терминосистемах распространена метонимическая полисемия слов, обозначающих и процессы, и их результаты. Однако в научном дискурсе это приводит, скорее, к заблуждениям. И мы не видим ограничений для однозначного прикрепления хотя бы терминологических единиц к соответствующим логическим категориям. Наш интерес составляют субстанции процессов говорения и сообщения, т.е. *речи* и *коммуникации*. Из вышесказанного следует, что такими субстанциями, легко фиксирующимися на материальных носителях, являются семиотические комбинации – языковые, кинематографические, рекламные, тексты танца и т.д. При этом речевые семиотические комбинации всегда вербальны – в порождении, воспроизведении, закреплении. Коммуникативные семиотические комбинации мемутичны, в том числе вербальны – их могут составлять не только языковые единицы. Но именно естественно-языковые комбинации обсудим далее.

По смысловым масштабам они текстуальны в речи и дискурсивны в коммуникации. В речи создается и развивается текст, в коммуникации текст развивается в дискурс. Одна и та же вербальная комбинация существует и в речи как только текст, и в коммуникации – как дискурс. Потому один и тот же текст может пониматься по-разному – в разных масштабах смыслового пространства, с разным «разрешением» восприя-

тия и понимания смысла, стоящего за языковыми знаками.

В смысловой структуре текста речи прочитываются денотативные значения составляющих его языковых единиц и коннотации, «оставленные» от существования в речи говорящего и слушающего – в контекстуальных значениях текста речи отражены их психолингвистические свойства (когнитивно-психологические характеристики, интенциональность, интерпретаторские способности участников речевого события и т.д.). Мы избегаем понимания вербального текста как цельной и связной формальности и учитываем «прозрачность для значения» языковых знаков, т.е. «единство материальной формы знака и его функции, при котором материальная форма не воспринимается говорящими автономно от ее функции» [27].

Текст речи анализируется *индуктивно* через логико-грамматическую и семантическую интерпретацию его языковых единиц.

Смысловый объем того же текста, но коммуникационного расширения, т.е. дискурса, углубляется, уплотняется и развивается за счет включения информации об экстралингвистических пространственно-временных и событийных условиях текстопорождения (о коммуникативной ситуации и ее паравербалике и кинесике, коммуникативном и, шире, культурно-историческом фоне). Информационные новообразования дискурса – «интерфейс» взаимодействия языка и действительности. Они непосредственно не соотносятся с семантической структурой языковых комбинаций, но соединяются с ней. Текст в любом случае код, пусть сверхсложной природы и «прозрачной» формы. Дискурсивные смысловые новообразования обнаруживаются в соотношении с действительностью, с кодами иных ее систем. Тесная связь дискурса с действительностью, ее событийностью, возможно, стала причиной диффузии понятий *дискурс* и *событие* в современной лингвистической теории, их логико-категориальной отнесенности. Для нас, подчеркнем, дискурс является знаковой субстанцией, коммуникативно-относительной, динамичной в своих границах.

Текст коммуникации, являясь жизненным фактом, анализируется *дедуктивно*. «Если анализ текста направлен в первую очередь на внутренние – внутритекстовые – отношения высказываний между собой, их позициональную и иллюкативную структуру, взаимоотношения текстового целого и его частей, то анализ дискурса характеризует внешние по отношению к тексту особенности коммуникативного процесса. Дискурсивный анализ сконцентрирован на степени и характере влияния различных факторов коммуникативно-речевой деятельности, как непосредственного ситуативного контекста, так и более широкого экстралингвистического фона, на формирование языковых закономерностей конкретного произведения» [24].

На *рис.1* схематично изображено соотношение смысловых объемов естественно-языковых структур – языковой системы и комбинаций единиц данной системы в речевых и коммуникативных условиях выражения этих смыслов.



Рис. 1. Соотношение смысловых объемов естественно-языковых структур – языковой системы, текста, дискурса.

Схема иконична.

1. Схема представляет собой единую, но не монолитную фигуру. Понятия *язык*, *текст*, *дискурс* одноприродны, но не тождественны друг другу. Разная площадь частей фигуры обозначает их нетождественность. Матрешечный принцип ее строения объясняет эту нетождественность иерархичностью имеющих частей. Они различаются близостью к внеязыковой действительности, экстралингвистической широтой. Более того, площадь проекции каждой части на эллипс *действительности* релевантна масштабам взаимопроникновения их прототипов.

2. Конус схемы организует иерархию – он ведет от источника интерпретационного смысла – языкового кода, объекта интерпретации – к результатам этой интерпретации.

3. 2-ой и 3-й уровни расширения названы именем в форме математической степени с устойчивой «величиной» *текст* в основании и с показателем-условиями, мотивирующими изменения величины. Такая запись лаконично и символично представляет живое эволюционное усложнение той или иной сущности в соответствующих обстоятельствах.

4. Схема объясняет дискурсивную роль «интерфейса» в системе «язык-действительность». Эллипс *действительности* пересекает *текст^{речь}* только в области существования говорящего и слушающего. *Дискурс* же вне жизни не существует.

В связи со сказанным нельзя не отметить концепцию Ю.Е.Прохорова о взаимодействии понятий *текст*, *дискурс*, *действительность*, изложенную в цитированной выше работе, задачами исследования смежной с рассуждениями данной статьи. Взаимосвязь текста, дискурса и действительности Ю.Е.Прохоров метафорически объясняет очень точным, на наш взгляд, образом голограммы [16]: настолько сплетенные воедино сущности текста, дискурса и действительности обретают собственные очертания только под соответствующим углом зрения (в нужном разрешении, степени расширения).

Однако в интерпретации собственного авторского образа и иньян-концепции Ю.Е.Прохоров верен вандейковской классификации на абстрактное (текст) и реальное (дискурс) как производные коммуникации, голограммной плоскости, в игре которой текст расширяется в дискурс и дискурс порождает новый текст. Текст, несущий сложность коммуникации, ситуативно приобретает смысловое богатство, становясь дискурсом. Ведь «должны быть некоторый способ закрепления информации и некоторый способ ее трансляции, причем если «способ закрепления (хранения)» информации должен ее хранить и вне процесса коммуникации, то «способ трансляции» может реализовываться только в состоянии коммуникации». Текст и дискурс, наряду с действительностью, понимаются самостоятельными фигурами коммуникации, тесно взаимосвязанными в единое устройство. Как ее инвертированная фигура, текст обеспечивает «содержательно-языковую основу» коммуникации, состоящую из «правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации», а дискурс, как экстравертированная фигура – ее «содержательно-речевую основу», представленную «совокупностью вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации» (действительность является материальной фигурой, «совокупностью материальных условий осуществления коммуникации») [17]. Из материалов анализа художественных произведений в рамках описанного понятийно-терминологического аппарата ясно, что текст – это линейная цепочка словоформ с присущими им узальными лексическими и грамматическими значениями, а дискурс – индивидуальная интерпретация текста в тех или иных условиях и факторных сетях.

Мы же стремились показать, что знаковые и инструментальные средства доставляет языковая система; в текст языковые знаки соответствующими инструментами комбинируются с целью передать актуальную в речевой момент авторскую

мысль, которая становится значением текста. В коммуникативных обстоятельствах это значение трансформируется – изменяется текстовая сущность. Из-за этого текст приобретает возможность интерпретации его в ином качестве и называния дискурсом. Слова *язык, текст, дискурс* обозначают не три реалии действительности, а разные состояния одной, знаковой, – в «Грамматике», в речи или в коммуникации (в связи с чем так важно отличать понятия *речь* и *коммуникация*). Сопоставление нашего подхода к дифференцированию этих понятий с подходом другого автора поясняет и тот, и другой. Разницу между текстом и дискурсом можно проследить на примере художественных произведений, несмотря на то, что они не являются непосредственными результатами речи и/или коммуникации.

Сказочные новеллы Э.Гофмана и мистические рассказы Э.По расшифровываются не только как плоды фантазии и захватывающие истории. В «Сказках про Фиту» Е.И.Замятин, одним из первых среди своих современников изучивший силу слова в жизни человеческого общества, художественно отразил свою позицию об использовании этой силы в постреволюционной России XX века (см.: [5], [6]). В распорядительных документах «сказочного» *Фиты* писатель ярко, с гротесковой насыщенностью воспроизвел политический дискурс, один из вариантов использования языка в действительности – политической деятельности.

Тексты документов «фитского» авторства, изложенные в четырех «Сказках», оформлены, как и полагается по жанру, узальной грамматикой и ярко выраженной официально-деловой маркированностью, архаизированной автором формами указательных местоимений; документам *Фиты* свойственна устойчивая интенциональность, исключающая «эстетических» элементов. Иными словами, композиционно, нарративно, экспрессивно они традиционны до примитивности. При этом текст «Предписания № 666» и «Предписания № 667» «Первой сказки про Фиту» и «приказ жителям» «Последней сказки про Фиту» совершенно абсурдны по содержанию:

– «Предписание № 666. Сего числа, вступив надлежаще в управление, голод в губернии мною строжайше отменяется. Сим строжайше предписывается жителям немедленно быть сытыми. *Фита*».

– «Предписание № 667. Сего числа предписано мною незамедлительное прекращение холеры. Ввиду вышеизложенного, сим увольняются сии, кои самовольно именуют себя докторами. Незаконно объявляющие себя больными холерой подлежат законному телесному наказанию. *Фита*»;

– *быть всем петыми дураками равномерно - с завтрашнего дня* [7].

Но в смысловой структуре текста нет оправданий его абсурдности. Однако читателю, готовому к восприятию образности и аллегоричности художественных текстов, не составляет труда интерпретировать «Сказки ...» Замятина как сатирическую пародию на бюрократическую власть «буквы над законом» с ее узким формализмом, глупой и бесполезной «трансцендентальностью», противотворческой уравнилостью. Таково перлокутивное развитие текста^{коммуникация}, или дискурса. На этапе локуции воспринимается еще текст^{речь}. Переключение с речевого на коммуникационное расширение происходит мгновенно и автоматически в соотношении семантического пространства литературного произведения с художественным и реальным. Именно в тексте^{коммуникация} заключается и объяснение смысловой абсурдности текста^{речь} – предписания и приказ не только позиционируются, но и вне сюжета «Сказок ...» воспринимаются как перформативные высказывания.

Приказ «Последней сказки про Фиту» содержит намеки на лингвополитологическое программирование, которое писатель искусно и более детально имитирует позднее в дневниковых записях главного героя романа «Мы» Д-503:

в «Последней сказке ...» жители, восприимчивые к такого рода приказам, действительно стали дураками (*Со звонком - спать легли, а утром все встали: петые. Веселье – беда* [7]). Приказ был исполнен в силу воздействия одного лишь слова – наречия *равномерно*, созвучного с привлекательной категорией справедливости *равноправно*. Только текст^{коммуникация}, полностью поглощающий «эллипсом действительности», может интерпретироваться в обозначенные (и многие другие) смыслы. Так, привлекательна также твердая категоричность в справедливом изгнании *воров и душегубов*, но ... *из острога с позором на все четыре стороны* «Третьей сказки про Фиту» [7].

Более реалистичным, почти лишенным гротескового юмора, является приказ «Третьей сказки про Фиту» *Сим строжайше предписывается жителям неуклонная свобода песнопений и шестив в национальных костюмах* [7]. В этом «здравомыслии», эвфемизированном патристическими идеями, заключается идеологизирующая сила приказа, скрывающая истинный замысел перформативного высказывания, лексико-синтагматическое строение которого содержит ошибки. *Свобода*, т.е. '1. Способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, опираясь на познание объективной необходимости', '2. Отсутствие политического и экономического гнета, отсутствие стеснений, ограничений в общественно-политической жизни и деятельности какого-л. класса или общества в целом' [20], не может обеспечиваться строжайшими предписаниями. Более того, *неуклонная свобода* – это оксюморон.

Важно отметить в последнем примере особую наглядность самостоятельного функционирования текста речи и текста коммуникации. Лексико-синтагматические параметры непосредственно принадлежат структуре текста^{речь}. И, как мы показали выше, в данной фразе они функционируют иначе (логически неверно), нежели в дискурсивном расширении, достигающемся экстралингвистическими отношениями, которые не могут быть ни истинными, ни ложными.

Административный дискурс *Имеющийся градский собор неизвестного происхождения сим предписываю истребить немедленно. На месте вышеупомянутого собора учредить прямую дорогу для г. г. легковых извозчиков. Во избежание предрассудков исполнение вышеизложенного поручить сарацинам. Подписал Фита* [7] экспрессивен и влиятелен. Исторический факт «истребление собора», контаминированный здесь с фактом «осквернения собора» (его уничтожают «чужие» язычники в «дольних» целях) в дистрибуции с императивными формами глаголов категоричной семантики, которые выступают здесь перформативами, бесплотными силами направляют восприятие интерпретатора текста к идеям о диктатуре, тоталитаризме и т.п. Как административный дискурс определенной социально-политической вариации текст выдержан в совершенно точной прагматике. Если же интерпретатор текста осведомлен о его источнике со всеми контекстуальными и другими последствиями, осознает его сатиричность, создающуюся уже авторским определением жанра текста в его названии, чувствует связь прежде всего с романом «Мы», владеет биографическими сведениями о писателе, – данный текст стремительнее расширяется в смысловом объеме до дискурса.

Приведенные примеры раскрывают в действии схему «Соотношение смысловых объемов естественно-языковых структур – языковой системы, текста, дискурса» (рис. 1), наглядно показывая разницу между текстом речи и текстом коммуникации и когнитивно-прагматический вариант ее вычисления. Возможность представленного анализа подтверждает положения данной работы и обоснованность введения понятия *дискурс* в ряд с *текстом*. Обсуждаемые термины в принятом здесь понимании заявляют о месте своего существования в терминологической системе лингвистической

науки (а именно, лингвистического анализа *текста* и *дискурса* анализа), задают свои параметры исследования конкретных языковых единиц и делают его более логичным, всеобъемлющим и исчерпывающим: с применением достижений текстологии системно-структурной парадигмы должна изучаться глубина текстов, их вменительность и значения – их вертикаль; с применением принципов экспланаторности и антропоцентризма современной лингвистической парадигмы должны исследоваться экстралингвистические смыслы текстов – их горизонталь. Существующие в плоскостях реальности, текст и дискурс обладают и формой, и содержанием, при этом дискурс более интерактивной природы, чем текст. В этом наше уточняющее дополнение к дифференциации этих понятий у Т. Ван Дейка. Ведь не приходится сомневаться, упорядоченность терминологической системы любой научной области – залог ее успеха. Экономичнее, оперативнее, точнее и, значит, продуктивнее оперировать терминами-моносемантами. В то

время как всё ещё обнаруживаются дискуссионные пересечения и наложения, совпадения дефинитивных формулировок обсуждаемых здесь терминов. Стилистика, предмет исследования которой принадлежит сегменту «текст^{речь}», оперирует понятиями *коммуникативный*, *коммуникация*. Напротив, «в отечественной лингвистике круг вопросов, составляющих предмет исследования в дискурсе, традиционно рассматривался в связи с проблемами речевой деятельности и в целом при изучении экстралингвистических факторов, «сплетенных» с лингвистическими, на различном функционально-стилевом и текстовом материале» [24]. Среди интерпретаций дискурса выделяют «функциональную», которая поясняет не дискурс, а функционализированный в речи текст. Предложенный теоретико-методологический принцип их разграничения может быть полезным для терминоведения, при изучении теории текста и дискурса, в анализе того и другого, на материале художественных произведений в частности.

Библиографический список

1. Алексеева Л.М. Лингвистика текста. // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2006 г. С. 191.
2. Алексеева Л.М. Термин. // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2006 г. С. 544.
3. Арутюнова Н.Д. Дискурс. // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 137.
4. Арутюнова Н.Д. Речь. // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 414.
5. Асташина Е.И. «Мы» Е.И.Замятина и «1984» Дж.Оруэлл: интерконтекстуальные связи в лингвополитологическом пространстве. // «Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования»: сб. науч. тр.: в 2 ч. Ч. 2. Брест: БрГУ, 2014. С. 59-63.
6. Асташина Е.И. Роман Е.И.Замятина «Мы» в структуре политической лингвистики. // Вопросы русской исторической грамматики и славяноведения: к 175-летию со дня рождения Ватрослава Ягича: материалы междунар. науч. семинара. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. С. 142-145.
7. Замятин Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 2. Русь. М.: Русская книга, 2003. С. 36-43.
8. Колишанский Г.В. Паралингвистика. М.: Издательство ЛКИ, 2008. С. 27.
9. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 94-95.
10. Там же. С. 89.
11. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. М., 1978. С. 467-472.
12. Николаева Т.М. Теория Текста. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 508.
13. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта: Наука, 2004. С. 5-6.
14. Там же. С. 31.
15. Там же. С. 13.
16. Там же. С. 35-36.
17. Там же. С. 32-35.
18. Салимовский В.А. Речь. // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. / Под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2006 г. С. 358.
19. Серю П. Как читают тексты во Франции. // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. С. 26-27.
20. Словарь русского языка: В 4-х т./АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985-1988. Т. 4. С.-Я. 1988. С. 52.
21. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс, Факт и принцип Причинности. // Язык и наука конца XX века. М., 1995. С. 35-73.
22. Философия науки / Под ред. С.А.Лебедева. М.: Академический проект; Альма Матер, 2007. С. 15.
23. Челпанов В.Г. Учебник логики. М.: Научная Библиотека, 2010. С. 23.
24. Чернявская В.Е. Дискурс. // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. / Под ред. М.Н.Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 54.
25. Шелякин М.А. Язык и человек: К проблеме мотивированности языковой системы. М.: Флинта: Наука, 2005. С. 43.
26. Там же. С. 41.
27. Там же. С. 55.

References

1. Alekseeva L.M. Text linguistics. // Stylistic encyclopedic dictionary of Russian language / ed. by M. N. Kozhina. M.: Flinta: Science, 2006, p. 191.
2. Alexeeva L.M. Term. // Stylistic encyclopedic dictionary of Russian language / ed. by M. N. Kozhina. M.: Flinta: Science, 2006, p. 544.
3. Arutyunova N. D. Discourse. // Linguistics. Big encyclopedic dictionary. / ed. by V. N. Yartseva. M.: Great Russian Encyclopedia, 1998, Pp.137.

4. *Arutyunova N.D.* Speaking. // Linguistics. Big encyclopedic dictionary. / ed. by V.N. Yartseva. M.: Great Russian Encyclopedia, 1998, Pp. 414.
 5. *Astashina E.I.* «We» by E.I. Zamyatin and «1984» by George Orwell: intertext relation in space of political linguistics. // "The Slavic languages: aspects of system, social and cultural description": collection of scientific works in two parts. Part 2. Brest: Brest State University named after A.S.Pushkin, 2014, Pp. 59-63.
 6. *Astashina E.I.* E.I. Zamyatin's novel «We» in the structure of political linguistics. // Russian and Slavic Historical grammar studies: to the 175th anniversary from the birthday of Vatroslav Yagitch: content of the international scientific workshop. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University, 2013, Pp. 142-145.
 7. *Zamyatin E.I.* Collected works in five toms. Tom 2. Rus. M.: Russian Book, 2003, Pp. 36-43.
 8. *Kolshansky G.V.* Paralinguistics. M.: Publishing house LKI, 2008, Pp. 27.
 9. *Makarov M.L.* The basics of the discourse theory. M.: "Gnosis", 2003, Pp. 94-95.
 10. Ibid. P. 89.
 11. *Nikolaeva T.M.* Brief Glossary of text linguistics. // New in foreign linguistics. Edition VIII. Text linguistics. M., 1978, Pp. 467-472.
 12. *Nikolaeva T.M.* Theory of the text linguistics. Big encyclopedic dictionary / ed. by V. N. Yartseva. M.: Great Russian Encyclopedia, 1998, Pp. 508.
 13. *Prokhorov Y.E.* Reality. Text. Discourse. M.: Flinta: Science, 2004, Pp. 5-6.
 14. Ibid. P. 31.
 15. Ibid. P. 13
 16. Ibid. P. 35-36.
 17. Ibid. P. 32-35.
 18. *Salimovsky V.A.* Speaking. // Stylistic encyclopedic dictionary of Russian language. / ed. by M. N. Kozhina. M.: Flinta: Science, 2006, Pp. 358.
 19. *Serio P.* As we read the texts in France. // Quadrature of meaning: the French school of discourse analysis. M.: "Progress", 1999, Pp. 26-27.
 20. Russian dictionary in four toms / Academy of Sciences in USSR, In-t of Russian Language. Under the editorship of A.P. Evgenieva. M.: Russian Language, 1985-1988. Tom 4. S-Y. 1988, p. 52.
 21. *Stepanov Yu.S.* An Alternate world. Discourse, the fact and the principle of causality. // Language and science of the late twentieth century. M., 1995, Pp. 35-73.
 22. Philosophy of Science / ed. by S. A. Lebedev. M.: Academic Project, Alma Mater, 2007, Pp. 15.
 23. *Chelpanov V. G.* Course book of Logic. M.: Scientific Library, 2010, p. 23.
 24. *Chernyavskaya V. E.* The Discourse. // Stylistic encyclopedic dictionary of Russian language. / ed. by M. N. Kozhina. M.: Flinta: Science, 2006, Pp. 54.
 25. *Shelyakin M. A.* Language and Human: Towards the problem of motivation in the linguistic system. M.: Flinta: Science, 2005, Pp. 43.
 26. Ibid. P. 41.
 27. Ibid. P.55.
-

БАГАНА ЖЕРОМ

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет»
E-mail: baghana@yandex.ru

ВОЛОШИНА Т. Г.

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка, Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет»
E-mail: tatianavoloshina@rambler.ru

BAGHANA JEROME

Doctor of Philology, Professor, National Research University "Belgorod State University"
E-mail: baghana@yandex.ru

VOLOSHINA T.G.

Candidate of Philology, Associate Professor, National Research University "Belgorod State University"
E-mail: tatianavoloshina@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НИГЕРИИ

PECULIARITIES OF ENGLISH FUNCTIONING IN NIGERIA

В статье анализируются особенности функционирования английского языка в Нигерии. Автор исследует основные историко-культурные факторы, повлиявшие на процесс глобализации английского языка в обществе и выявляет основные свойства и черты, типичные для Нигерийского английского языка, представляющего лингвистическую комбинацию стандартного английского языка, Пиджин-инглиша и национальных языков Нигерии.

Ключевые слова: английский язык в Нигерии, стандартный английский язык, Пиджин-инглиш, колонизация, культурно-языковая принадлежность.

The article analyzes the peculiarities of English functioning on the territory of Nigeria. The author stresses the main important factors, having the greatest influence on the process of English globalization in the society and illustrates the most typical features of the official English language, which represents a mixture of Standard English, Pidgin-English and local dialects.

Keywords: English in Nigeria, Standard English, Pidgin-English, colonization, cultural and language identity.

Нигерия является одной из крупнейших и наиболее густо заселенных стран Африки. Страна справедливо называется «гигантом Западной Африки» благодаря своей площади, численности населения и политического влияния на остальные страны Западного региона.

На сегодняшний день, однако, Нигерия представляет собой относительно новое государство, территориальные границы которого окончательно были сформированы в начале 20 в. Ранее этого времени, многочисленные вожди и императоры расширяли и сокращали территорию государства до Пустыни Сахары и Атлантического океана. Западные Европейские державы в конкурентной борьбе боролись за территориальное и политическое господство в Нигерии, в результате чего ее окончательные границы были сформированы только в конце 19 века. Большая часть западной, восточной и северной границы Нигерии являются последствием соперничества и компромисса европейских держав [3, с.148].

Первыми из европейцев на побережье Нигерии появились португальцы в 1472 году, они установили регулярные торговые контакты с местными жителями. Уже с конца XV в. Появились английские, датские, французские и немецкие купцы, закупавшие пряности, пальмовые орехи и слоновую кость. В XVII в. доминирующее значение приобрела покупка рабов, основным поставщиком рабов при этом был город Ойо (Йоруба). Работоторговля способствовала усилению власти вождей Йоруба, что вело к расширению денежного оборота. В связи с этим, Йоруба активно вела завоевания других племен, однако, пришедшие с севера мусульманские племена Фульбе в 1837 г. [1, с.46].

Британская колониальная эпоха охватывает период с 1840 по 1960 гг. Первоначально интерес Европейцев проявлялся к

торговым и гуманитарным проектам Африки, наряду с этим, также отмечалось сильное желание исследования географических богатств.

В результате колониальной борьбы, многочисленные этнические группы и бывшие королевства расширяли границы своих государств. Например, народ Хауса проживает не только в Нигерии, но и Нигере, Камеруне и Чад, Сокото халифат, который был создан Фулани джихадистами в 19 в., был захвачен британскими войсками и географически разделены между Нигерией и Нигером. Современная Нигерия представляет собой конгломерат сотен этнических групп, охватывающих различные географические зоны [6, с.88].

Определить единую культурную принадлежность Нигерии представляется весьма сложным, так как эта страна представляет собой смешение от 200 до 250 этнолингвистических групп, более правильным вариантом будет выделить три основные этнические группы Нигерии, к которым принадлежат большая часть населения страны: Хауса, Йоруба и Игбо.

Представители этнической группы Хауса проживают в Северной части Нигерии и их население составляет около 21%, наиболее крупными городами со значительной частью населения Хауса считаются Кано, Сокото и Кадуна. Этническая культура Йоруба проживает, в основном, в юго-западной части Нигерии, ее представители составляют около 20% от всего населения страны. Большая часть населения этой этнолингвистической группы проживает в городах Йорубе Ифе, Лагосе и Ибадан. Народность Ибо, занимающая территорию Юго-Восточной части Нигерии, представляет собой наименьшую группу по численности населения (около 17% от общего населения Нигерии). Этот этнос сосредоточен на территории таких городов, как Энугу и Оверри [7, с.82–89].

Необходимо отметить, большинство крупных городов Нигерии имеют население всех трех этнических групп, приблизительно третья часть Нигерийцев принадлежат к группам меньшинств, в том числе к таким группам, как Тиви, Нупе, Игала, Джукун, Итсекири, Урхобо, Ибибио. За последние десятилетия были зафиксированы ряды протестов этнолингвистического меньшинства в связи с распределением политического представительства и денежной доли в федеральных схемах распределения доходов страны.

В настоящее время английский язык является официальным языком в большинстве африканских государств, бывших колоний Великобритании. Варианты английского языка в странах, где он имеет статус официального и не является родным ни для одной этнической группы, называют "World Englishes" или "New Englishes" [2, с.70].

Не смотря на то, что в Нигерии говорят на более чем 200 языках, официальным языком считается английский. Большинство современных компаний, фирм, школ и университетов сегодня говорят на английском языке, однако, за их пределами, большинство Нигерийцев предпочитают говорить на местных языках или на языке «Пиджин-Инглиш». К коренным языкам народов Нигерии относят язык Банту, Чадский язык, и нигеро-конголезские языки. В группу Нигеро-конголезских языков входят языки Эдо, Игбо, Иджо (Изон) и Йоруба. Кроме того, многие языки, на которых говорят в Нигерии обладают и диалектами, например, Йоруба является корневым языком для диалектов Игала и Итсекири [5, с.64–71].

Для Нигерии характерна одна из самых развитых систем образования в Африке, в 2016 г. в стране насчитывалось свыше 120 университета, в которых одновременно сосредоточена значительная часть научных работников и крупных ученых.

Этноязыковая ситуация в Нигерии отличается разнообразием и гетерогенностью, языки Нигерии входят в три из четырех крупных семей, на которые делятся языки континента: афразийскую, нигеро-кордофанскую и нилосахарскую.

Оценивая последствия колониальной политики Великобритании в Нигерии, не следует, останавливаться только на их негативном аспекте. Колониальная политика, заключавшаяся в приобщении африканцев к западной системе образования и другим формам западной цивилизации, внедрение английского языка в школах наряду с автохтонными языками способствовало тому, что большая часть населения Нигерии стало двуязычным, что способствовало получению качественного образования в университетах страны или Великобритании, а также успешной социализации части нигерийцев, владеющих английским языком.

В процессе создания словарей коренных африканских языков, как правило, ключевым моментом являются письменные зафиксированные источники, тем не менее, на данном этапе развития лингвистики на базе Нигерийского английского языка, не представляется возможным в достаточной мере изучить письменные источники английского языка в Нигерии в силу того, что многие данные зависят от устных источников и, таким образом, нет конкретного обоснования для их письменной записи.

Одним из источников письменного Нигерийского английского языка являются материалы газет и журналов, имеющих орфографическую традицию, что и послужило материалом нашего исследования.

Язык газет и журналов в Нигерии основывается на правилах общепринятых норм «Стандартного английского языка» с некоторыми вкраплениями «Пиджинизмов». Некоторые формы, как например «*done*» имеют в Нигерийском английском эллиптическую форму «*don*»; в то время как существительное «*rubber*» имеет фонетические отличия и произносится как *roba* или *ruba* в зависимости от социо-лингвистических факторов.

В Нигерийской лингвистике принято разграничивать

Нигерийский английский язык и Пиджин английского языка, хотя четкую границу между ними невозможно проследить. Так, например, слово «*child*» для любого Пиджин английского имеет аналог «*pickin*», а глагол «*to know*» передается при помощи «*sabi*» [4, с.87–91].

Одной из специфических особенностей Нигерийского английского языка является использование вспомогательных глаголов наряду с основными глаголами, например,

done

He *done* go (Nigerian English) – He went (Pidgin English)

got

The things *got* spoiled (Nigerian English) – The things spoiled (Pidgin English)

The water *got* finished (Nigerian English) – The water finished (Pidgin English)

has

He *has* go (Nigerian English) – He went (Pidgin English)

use to

He *use to* come her (Nigerian English) – He comes here regularly (Pidgin English) [5, с.87].

Для Нигерийского английского языка также типичными являются и фонетические и орфографические особенности, отличающиеся от общеупотребительных стандартных норм английского языка.

Примеры:

1. *She feels her life to be sleeping away from her finger.*

В классическом английском языке (Standard English) в слове **sleeping** произносится долгий гласный звук (i:), в то время как для Нигерийского английского языка это звук имеет краткость (i).

2. *He is well vast in the Igbo proverbs.*

В нормах стандартного британского произношения в слове **vast** гласный (a:) имеет долготу, в то время как для английского языка в Нигерии, этот звук будет кратким (a).

3. ...*to deep his hand in the bag*

Для британского английского языка типична долгота звука (i:) в слове **deep**, а для Нигерийского английского рассматриваемое слово произносится с кратким звуком (i).

4. ...*capable of performing impossible fits*

В стандартном британском английском произносится краткий звук (i), а в Нигерийском английском языке это звук имеет долготу (i:).

5. Nigerians from all **works** of life ...

Стандартные нормы британского английского языка имеют звук (ê) или (ô) при произношении **works**, в то время как в Нигерийском английском этот звук в силу слияния двух звуков будет произноситься как краткий гласный (o).

6. **Pack** your car here.

Британский английский язык допускает два варианта произношения **pack**, через краткий звук (æ) и при помощи долгого звука (a:). В Нигерийском английском языке нализированное слово будет иметь краткий гласный (a) при произношении.

laddle [5, с.91-97].

Данное слово имеет одинаковое произношение как в классическом британском, так и в Нигерийском английском языке и произносится с кратким гласным звуком (æ).

Интересной особенностью Нигерийского английского языка является употребление так называемых *слов-гибридов* (English – portmanteau word), которые были созданы путем искусственного соединения одного слова и части другого слова, известные в эпоху творчества английского математика и писателя Ч. Доджсона (известного под псевдонимом Льюиса Кэрролла). Такие *слова-гибриды* являются типичным явлением для Нигерийского английского языка, например:

Impressionario это слово, образованное путем слияния двух слов «*Impressario*» и «*Impression*».

Специфическим для Нигерийского английского языка является процесс перехода лексических единиц из Пиджин ан-

глийского языка обратно в пласт Нигерийского английского языка через процесс «релексистализации», например:

Pidgin English: *De ting no gree boil* (The liquid will not boil)

Nigerian English: *The kettle did not agree to boil* (The kettle won't boil)

Когда носители английского языка пытаются охарактеризовать Нигерийский английский язык, становится очевидным тот факт, что личное восприятие Нигерийцев играет важную роль в использовании тех или иных лексических средств для выражения определенных традиций или обычаев, элементов повседневной жизни. Например, для Нигерийских газет является типичным использование словосочетания «*men of the underworld*» для обозначения преступников в средствах массовой коммуникации, что едва ли может быть отмечено в современной Британской газете, так как данное выражение является архаичным. Тем не менее, рассматриваемое словосочетание является совершенно понятным для говорящего на стандартном английском языке и компонента анализируемого выражения не показывают никакого значительного лексические отклонения от их языковой нормы [5, с.97].

Похожие процессы происходят, когда в Нигерийском варианте английского языка происходит процесс «релексистализации» в сторону стандартного варианта классического британского английского. Средства массовой информации Нигерии, которые ранее были ориентированы на поддержку национального языка, начиная с периода 1980г. становятся приверженцами применения классического британского языка во всех источниках, стараясь в наибольшей мере приблизиться к языку таких известных газет, как «Times», «Guardian» и др.

Например, в Нигерийском английском языке слово «*hotel*» изначально обозначало место для принятия пищи и распития спиртных напитков и не предполагало наличие места для ночлега, однако, в современном Нигерийском языке это значение было вытеснено вариантом Стандартного британского языка, обозначающим место для ночлега, с целью полного соответствия нормам классического эталона.

Нигерийский английский имеет также отличительные

черты орфографического произношения, наиболее характерным из которых является факт произношения звука (tʃ) при написании буквосочетания «ch», даже в тех случаях, когда в Стандартном английском языке существует два варианта: (j) и (tʃ).

Для Нигерийского английского языка типичными являются и специфический лексический запас слов, на который особое влияние оказали миссионеры. Этот пласт лексики просматривается в лексическом составе слов, связанных с религиозными обрядами, которые проводили миссионеры, например: «*idol*», «*fetish*» and «*juju*» и др., а также в различных лексических вариациях обозначения животных, например: «*fox*» для обозначения низкорослой лошади или ослицы, «*rabbit*» для обозначения гигантской крысы. Есть основание полагать, что причиной такой интерпретации значения отелных слов был тот факт, что многие из первых миссионеров имели Сьерра-Леонское, а не Европейское происхождение, поэтому и трактовали таким образом английский язык.

В начале колониальной эры, когда особое внимание уделялось исследованию биологических свойств растительного и животного мира Нигерии, многие биологи пользовались названиями растений на территориальных вариантах Нигерийских языков, что в дальнейшем было заменено эквивалентами языка колонизаторов. Например, африканское оливковое дерево «*Canarium Schweinfurthii*» имело название «*bush-candle*».

Таким образом, английский язык является официальным языком Нигерии, этот язык был выбран в качестве официального, с целью поддержания культурного и языкового единства страны. Несмотря на то, что английский язык остается особой прерогативой городской элиты нации, постепенно он пробирается и в провинцию. Помимо английского языка, которым большое количество населения страны владеют на достаточно хорошем уровне, в обиходе распространены местные языки эдо, адама фульфульде, эфик, идома, хауса, идиома, йоруба и т.д. Как правило, жители Нигерии знают свой родной язык и официальный.

Библиографический список

1. Багана Ж. Судьба европейского языка в Африке: Социоллингвистические и лингвокультурологические особенности французского языка в Конго. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. 192 с.
2. Багана Ж. Контактная лингвистика: монография / Ж. Багана, Е.В. Хапилина. Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. 140 с.
3. Волошина Т.Г. Некоторые аспекты терминологического ряда «Лингвфония», «Англофония» в работах отечественных и зарубежных исследователей // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сб. науч.ст. Белгород: «Пилитерра», 2017. Вып.12. С. 128-133.
4. Клоков В.Т. Английские заимствования в африканском и американском вариантах французского языка. // Романо-германская филология: Материалы Международной научно-практической конференции. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. Вып. 2. С. 3-19.
5. Blench R. A dictionary of Nigerian English / R. Blench, M. Dendo. Cambridge, United Kingdom, CB1 2AL, 2005, 39P.
6. Falola T. Historical Dictionary of Nigeria / T. Falola, A. Genova. – The Scarecrow Press Inc, Lanham, Maryland, 2009, 473P.
7. Katchru B. The handbook of World Englishes / B. Katchru, Y. Katchru, C. Nelson. – Blackwell Publishing Ltd, Malden MA, 2006, 833P.

References

1. Baghana J. The Fate of the European language in Africa: Sociolinguistic and linguo culturol features of the French language in the Congo. Saratov: Publishing house Saratov University, 2003. 192 p.
2. Baghana J. Contact linguistics: monograph / J. Baghana, E. V. Khapilina. Belgorod: publishing house of BSU, 2007. 140 p.
3. Voloshina T.G. Some aspects of terminology “Linguaphone”, “Anglophone” in the works of Russian and foreign researchers // the Language as a factor of integration of educational systems and cultures: collection of scientific works Belgorod: “Piliterr”, 2017. Vol.12. Pp. 128-133.
4. Klovov V.T. English borrowings in African and American versions of the French language / V. T. Klovov // Romano-Germanic Philology: Proceedings of the international scientific-practical conference. Saratov: Saratov Publishing house, 2002. Vol. 2. Pp. 3-19.
5. Blench R. A dictionary of Nigerian English / R. Blench, M. Dendo. – Cambridge, United Kingdom, CB1 2AL, 2005, 39 p.
6. Falola T. Historical Dictionary of Nigeria / T. Falola, A. Genova. – The Scarecrow Press Inc, Lanham, Maryland, 2009, 473 p.
7. Katchru B. The handbook of World Englishes / B. Katchru, Y. Katchru, C. Nelson. – Blackwell Publishing Ltd, Malden MA, 2006, 833 p.

УДК 81'27

UDC 81'27

БЕЛЮТИН Р.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкого языка, Смоленский государственный университет
E-mail: ryubelyutins@rambler.ru

BELYUTIN R.V.

Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), associate professor, The Department of the German Language, Smolensk State University
E-mail: ryubelyutins@rambler.ru

НЕМЕЦКИЙ СПОРТИВНЫЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОМЕТАФОРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

GERMAN SPORTS DISCOURSE AS AN OBJECT FOR LINGUISTIC METAPHORIC RESEARCH

В статье представлен обзор наиболее значимых работ по исследованию немецкого спортивного дискурса в аспекте метафорологии. Отмечается, что данная проблематика находится в фокусе внимания не только немецких специалистов, но и представителей других этнолингвокультур. Векторы изучения немецкого спортивного языкового пространства в комплексе с феноменом метафоры многонаправлены: ученые выявляют принципы метафорообразования отдельных участков спортивного дискурса, рассматривают метафорические репрезентации базовых концептов спортивной коммуникации, «измеряют» его потенциал в организации метафорических полей других дискурсов и др.

Ключевые слова: дискурс, спортивный дискурс, спортивная коммуникация, метафорология, метафорические репрезентации.

The article reviews the most significant papers devoted to German sports discourse in terms of metaphorology. Reference is made to the fact that not only German specialists are focused on this problem, but representatives of other ethnolinguistic cultures. The tendencies to study sports discourse are multidirectional: scholars reveal the principles of using metaphors in concrete spheres of sports discourse, consider metaphoric representations of the basic concepts in sports communication, study its ability to organize metaphoric fields of other discourses and so on.

Keywords: discourse, sports discourse, sports communication, metaphorology, metaphoric representations.

Спорт в Германии – популярное, сложное, объемное, полифункциональное и полисемантическое социальное явление. Ярлык, приписываемый спорту как «самой красивой крайности в жизни» («die schönste Nebensache der Welt»), распространен в этой стране по сей день. Весьма уместно процитировать в этой связи выдающегося немецко-американского философа Х. У. Гумбрехта, который, отталкиваясь прежде всего от реалий немецкого общества, отмечал, что спорт «не нуждается в многоречивом благословении» [2].

Высокий статус данного феномена в немецком обществе задает определенные ориентиры и для сферы научной коммуникации: количество работ, исследующих философский, политический, социологический, экономический, культурологический и др. аспекты спорта в Германии, неуклонно растет. Лингвистика в этом плане не является исключением, она, скорее опережает другие отрасли знания по диапазону исследовательских тем и степени практической значимости добытых результатов как для собственных нужд и потребностей, так для смежных дисциплин.

Остановимся на обзоре наиболее фундаментальных работ в данной области, обратив особое внимание на освещение метафорической проблематики, которая, как показал анализ источников, доминирует в большинстве публикаций.

Отправной точкой в лингвистических исследованиях немецкой спортивной коммуникации принято считать вышедшие практически одновременно, в 1937 году, публикации О. Экардт «Die Sportsprache von Nürnberg und Fürth» и М. Буэса «Die Versportung der deutschen Sprache im 20. Jahrhundert».

В работе О. Экардт на основании сделанных автором языковых наблюдений в спортивных объединениях Нюрнберга и Фюрта подробно рассматриваются особенности общения между представителями данных объединений в различных коммуникативных ситуациях (тренировки, соревнования, быт и др.). В состав этих объединений входили представи-

тели различных социальных групп, но, как отмечала Экардт, проблем с коммуникацией не возникало, поскольку внутри коллектива существовал определенный языковой код, предполагавший применение унифицированных механизмов наименования, интерпретации и оценки фактов, явлений, событий, инкорпорированных в картину мира членов объединения. К специфике построения коммуникации в объединениях Экардт в первую очередь относит намеренный уход от шаблонности, официальности при одновременном стремлении участников коллектива к образному выражению своих мыслей, эмоций, настроений, причем, как замечает автор, это особенный, субъективно-аффективный мир образов, конструируемый сиюминутным восприятием окружающей действительности. Ср.: «Eine der hervorragendsten Eigenschaften der gesprochenen Sportsprache ist der Reichtum an treffenden Bildern. Der einfache Mann holt sich mit seiner Sprache die Dinge in ein ganz persönliches und vertrautes Gebiet herab. Er sieht nicht objektiv begrifflich, sondern subjektiv affektiv, nicht in zeitloser Bedeutung, sondern für den Augenblick» [10, с. 29]. Такая специфическая концептуализация мира способствует возникновению ярких, нестандартных метафорических наименований. Интересно отметить, что дополнительная эксклюзивность таких образов создается не редко за счет «подмешивания» реалий, входящих в местную, региональную концептосферу «Nürnberg – Fürth» и даже национальное прецедентное пространство. Ср.: «Faschingmannschaft» (о команде, игроки которой вышли на матч в разной спортивной одежде); *Russla* (название местной породы собак) – о мальчишках, бросающихся в игре буквально на каждый мяч; *Gurken* (боксерские перчатки), *Abortdeckelhände* (о гандболистах с длинными руками) и др.

Дальнейшее развитие тема метафоры получает в рассуждениях О. Экардт относительно использования спортивных терминов и выражений в обыденной коммуникации:

Sonntagsportler (о неловком, нерасторопном человеке); *der Wurf gelingt* (об удавшемся деле); *Wie gefällt es dir auf meinem Sportplatz?* (выражение неудовольствия от того, что наступили на ногу).

Лингвист отмечает также случаи милитаризации языка спорта (*Granate, Bombe, Hochburg, Kanone, Schlachtenbummler*), включения технических метафор в спортивное коммуникативное пространство (*in Fahrt kommen, drauf 2 PS, wie ein Motor; aus dem das letzte herausgeholt wird*), «эксплуатации» метафор для достижения комического эффекта (*mach deinen Laden zu* – обращение к вратарю, пропустившему один или несколько мячей; *es werden die Knochen poliert* – о грубой игре с множественством фолов) и др.

М. Буес впервые вводит термин «Versportung» (спортизация), под которым он понимает влияние спорта на внешний и внутренний жизненный уклад человека с проявлением во многих экзистенциальных сферах (одежда, музыка, эстетика и пр.). Ср.: «Unter Versportung der Sprache versteht man den merkbaren Einfluss des Sports auf die außersportliche Sprech- und Schriftsprache, wie er sich in Anwendung von sportsprachlichen Ausdrücken und von Vergleichsbildern aus dem Sportleben zeigt» [7, с. 11].

Ученый дает экскурс в историю спортизации немецкого языка, подробно анализирует слова, которые одними из первых стали использоваться как средства вторичной номинации (*Rennbahn, Laufbahn, Spielball, Fangball*). В работе содержатся многочисленные примеры использования спортивной лексики для представления не-спортивных фактов, явлений, событий, подробно рассматривается история зарождения спортивного движения в Германии, приводятся данные о первых спортивных клубах. В монографии отмечается, что в послевоенный период (имеется в виду Первая мировая война) на динамику спортизации немецкого языка оказали существенное влияние распространение футбола, бокса и Олимпийские игры 1936 года (drei Hauptwellen der Versportung). Ср.: «Versportung hat einen bedeutenden Umfang erreicht und ist dadurch ein wesentliches Merkmal der Sprache unserer Zeit. Das altgermanische Rechtsleben, das Rittertum, das mittelalterliche Handwerk, der Weltkrieg sind Kulturererscheinungen, die sich uns in anschaulicher Weise in unserer Sprache offenbaren. Ähnlich so wird auch der Sport in unserer Sprache seinen dauernden Niederschlag finden» [7, 11].

На конкретных примерах из немецкого языка демонстрируется, как сфера-источник «Спорт» проникает в устную коммуникацию, научную, поэтическую картины мира, газетный жанр.

Из ключевых работ XX века, во многом стимулировавших дальнейшее осмысление проблемы в новом тысячелетии, выделим также монографии В. Хаубриха «Die Metaphorik des Sports in der deutschen Gegenwartssprache» (1963) и Х. Данкерта «Sportsprache und Kommunikation» (1969).

Диссертационное исследование В. Хаубриха всецело посвящено внешним проекциям немецкого языка спорта, т. е. метафорам, которые язык спорта транслирует в другие сферы коммуникации. Автор выделяет наиболее активные в плане дискурсивной «миграции» лексемы и созданные на их основе устойчивые обороты (*Sprinter, Tauziehen, Tiefschlag, handicap*), обозначаются «зоны прибытия» (политика, экономика, бытовая коммуникация и др.), детально анализируются причины популярности спортивных метафор, обслуживающих другие, не-спортивные сферы (жизненный уклад, все более напоминающий забег на длинную дистанцию с постоянной борьбой за существование ср.: Für den Menschen unserer Tage ist der Sport gewissermaßen ein Abbild seiner Lebensbedingungen, seines Lebenskampfes [12, с. 286]; содержательная емкость, компактность спортивных метафор в представлении сложных, зачастую абстрактных феноменов

действительности («Sportmetaphern haben den Vorzug, mit einem Wort ganze Sach- und Geschehenszusammenhänge zum Ausdruck zu bringen» [12, с. 272]; общая тенденция носителей языка к его номинализации (как показали исследования Хаубриха, многие спортивные метафоры подобным свойством обладают, – «... das viele Sportmetaphern dem “Hang zur Nominalisierung unserer Gegenwartssprache entgegenkommen ...» [12, с. 274] и др. Поводом к размышлению и последующему развитию идеи могли бы стать высказывания ученого относительно степени устойчивости, жизнеспособности того или иного образа, порождаемого метафорой. Специально для этих целей Хаубрих провел лингвистический эксперимент, предложив пробантам дать оценку одному из высказываний, которое он обнаружил в прессе: «Ohne Ausnahme warf die einheimische Presse der Stadtverwaltung vor, ihre Klage sei ein Tiefschlag gegen den Kölner Humor» [12, с. 274]. По итогам эксперимента Хаубрих сформулировал крайне важный для осмысления метафорических процессов вывод: «Es ist geradezu ein Gradmesser für die tiefere Durchdringung der Sprache mit Ausdrücken aus dem Sport, ob diese Metaphern ohne Vorstellung des konkreten Vorgangs im Sport und ohne Fachwissen erfasst werden können» [12, с. 274].

Х. Данкерт, по сути, является первым, кто указал на необходимость всестороннего и глубокого анализа языковых процессов, происходящих внутри спортивного коммуникативного пространства. Ср.: «... weil aber auch die direkte private Kommunikation in diesem Bereich ebenso lebendig ist wie die öffentliche. Sowohl das dem Sportler und Sportanhänger zur Verfügung stehende Vokabular wie Stil und Stilendenzen der Berichterstattung können in diesem Bereich am besten untersucht werden – und zwar nicht in geschlossenen Bezirken, sondern in fließenden Übergängen» [9, с. 6]. Именно на таком понимании – включения в исследовательское поле не только текстов спортивных СМИ, но дискурсивных участков спортсменов, тренеров, болельщиков – строится наша работа. Только в этом случае, как нам кажется, можно рассчитывать на объективные выводы относительно того, где заканчиваются границы одного дискурса, где эти плоскости пересекаются, где один уровень влияет на другой и пр.

К сожалению, Данкерт ограничился в своей работе исследованием спортивного журналистского дискурса, обратив внимание на основополагающие тенденции этого жанра. Среди них – использование метафор, которое, как замечает лингвист, далеко не всегда оправдано, поскольку «sobald sich der Berichterstatte auf metaphorische Ausmalungen einlässt, verliert er nur zu leicht den direkten Bezug zu der konkreten sportlichen Realität. Immer wieder verfängt er sich in dem von ihm selbst mitgeschaffenen Netz von Metaphern, weil sich seine Sprache zu weit vom effektiv Gemeinten entfernt, weil zudem die aus den verschiedensten Bereichen stammenden Metaphern oft nicht zueinander passen und nur auf Kosten der logischen wie stilistischen Korrektheit verwendet werden können [9, с. 65].

Начало нового века ознаменовалось очередным всплеском активности лингвистов к проблемам языкового оформления спортивного дискурсивного пространства.

Среди немецких лингвистов, активно занимающихся изучением спортивного дискурса, стоит в первую очередь выделить профессора Университета имени О. фон Герике г. Магдебурга А. Буркхардта. Именно он первым описал историю возникновения и развития немецкого футбола, рассмотрев данный вопрос через призму языка, через лингвистическую деятельность К. Коха – популяризатора этой игры в Германии. Спектр тем, исследуемых А. Буркхардтом в рамках немецкого спортивного дискурса, чрезвычайно широк (спортивная терминология, заимствования, спортивный жаргон, язык болельщиков и мн. др.).

Метафору ученый рассматривает как один из главных семантических механизмов организации спортивного дискурса:

в изданном А. Буркхардтом словаре языка футбола, насчитывающем более двух тысяч слов, значительная доля приходится на метафоризованную лексику, которая импортирована из различных семантических областей («Война», «Техника», «Религия», «Театр» и др.). Ср.: *Bomber* (острый нападающий, бомбардир); *Fummelpapst* (игрок, не охотно расстающийся с мячом, «води́ла»); *Mittelfeldmotor*, *Mittelfeldregisseur* (креативный игрок, плеймейкер).

Не менее широко известны в научном сообществе работы профессора Ганноверского университета имени Г.В. Лейбница, председателя Общества немецкого языка П. Шлобински. В одной из них – «*Geht raus und spricht Fußball. Kleines Wörterbuch der Fußballsprache*» (2011) – сконцентрированы практически все значимые аспекты исследования немецкого языка спорта: заимствования, спортивные термины, спортивный жаргон, прецедентные высказывания, спортивные анекдоты и др. Метафоры, прямо или опосредованно примыкающие к спортивному дискурсу, выделяются либо отдельным блоком «*Sprachbilder: Fußball ist Krieg*» (*Abwehrschlacht des VfL, Allzweckwaffe, DFB-Truppe, Schüsse abgeben*), либо «*рассеяны*» по прилагаемому в дополнение к многим интересным с точки зрения лингвистики и смежных дисциплин языковым фактам словарю языка спорта (*Pferdekuss* – ушиб бедра, *Polster* – комфортное преимущество, *Kettenhund* – опекун (игрок, приставленный к особо опасному игроку противника).

В другой работе – «*Die dritte Halbzeit: Grün-Weiß gegen CFC-Mob*» (2000) П. Шлобински исследует лексико-прагматические особенности текстов, размещаемых в футбольных фан-зинах – журналов, которые издаются футбольными фанатами для «своего» круга. Среди прочих специфических моментов ученый отмечает ярко выраженное стремление представителей данной субкультуры к созданию метафорических образов применительно к тем явлениям и событиям, которые являются интегративной частью картины мира футбольных фанатов. Ср.: *XX* (о болельщиках команды-противника); *Stimmungsfetischisten* (фанаты, которые специализируются на речевках, пении, вывешивании полотнищ, транспарантов, хореографических постановках (*Choreos*), внося тем самым свой вклад в футбольный спектакль и др.

Исследованию немецкого спортивного дискурса был посвящен отдельный номер авторитетного научного журнала «*Zeitschrift für Semiotik*». Особое внимание авторы публикаций уделили немецкому футбольному дискурсу, выделив его из множества других субдискурсов и наделив его статусом «ведущего дискурса» (*Leitdiskurs*) в семиотическом пространстве исследуемой культуры. Данное утверждение подкрепляется многочисленными примерами, в том числе репрезентирующими случаи метафорического употребления футбольной лексики для представления объектов из сферы политики, экономики, культуры и пр. Как справедливо отмечает главный редактор издания А. Цим, «*es kommt zu Diskursüberlappungen ...*» [21, с. 235]. «*Wissen über Fußball ist mehr denn je Wissen, das unser tägliches Denken und Handeln in so unterschiedlichen Bereichen wie Politik, Wirtschaft und Wissenschaft bestimmt*» [21, с. 231]. «*Wissen über Fußball gilt als Allgemeingut ... Es kann dazu dienen, sich anderes Wissen zu erschließen*» [21, с. 229]. В своей статье А. Цим дает исчерпывающий анализ интеграции концептов «Футбол» и «Политика» на примере одного из выступлений нынешнего Федерального канцлера Германии А. Меркель, во время которого неоднократно использовались футбольные метафоры (*Anstoß, Teamchef, Chancen herausholen, Tore schießen*), призванные обозначить позицию политика по целому ряду важных политических вопросов.

Значительное место уделяет метафоре в своей монографии «*Die Rhetorik des Spitzensports*» Й. Хайл, причем ее рассмотрение осуществляется автором в нескольких ипостасях. Первое утверждение – «*Sport als Metapher*» касается возможности проецировать легитимный агональный характер спор-

тивных состязаний на другие сферы коммуникацию. Ср.: «*Denn im Sport wird eine Kampf-Handlung durch eine symbolische, oder besser: metaphorische Handlung ersetzt. Denn Sport verweist den agonalen Ehrgeiz der Akteure in die Schranken des Reglements, die Rivalität wird objektiv und der Kampf – rhetorisch formuliert: metaphorisch*» [13, с. 56–57]. Другое соприкосновение с метафорой происходит в той части монографии, где Хайль описывает языковые особенности потроения спортивного репортажа. По его мнению, именно метафоры оказываются тем инструментом, который помогает «*den Text von der „sprachlichen 0-Stufe“*» [13, с. 160] *zum elokutionären Sprechakt aufzuwerten*», что для журналистского текста, претендующего на свежесть и оригинальность подачи материала, особенно важно. Заслуживает упоминания и третья метафорическая проекция, суть которой сводится к объяснению самим автором многих сложных научных понятий и концепций через образные сравнения. Ср.: «*Drei unterschiedliche Wahrnehmungsweisen bei der Zuschauer-Klassifikation stellen „Fixpunkte einer reichen Klaviatur dar, über die jeder Zuschauer potentiell verfügt und auf der er beinahe beliebig ‚spielen‘ kann – je nach seinen individuellen Möglichkeiten*» [13, с. 55], «*die Erzähltypen eines sportlichen Geschehens sind ... „wohlkomponiert wie ein mehrsätziges Werk der Musik*» [13, с. 116] и др.

Весьма интересной для лингвистической рефлексии является работа А. Хаммельманна «*Gesamtkunstwerk Fußball. Auf der Spur einer Metapher*» (2010). Достаточно смелой, но, на наш взгляд, вполне обоснованной, можно считать приведенную в предисловии цитату известного ученого Г. Матцига, который в метафорической форме охарактеризовал роль спорта, и футбола в частности, в современном обществе. Ср.: «*Gerhard Matzig sieht den Fußball deshalb schon als neue Lingua Franca, die auch nach dem Höhepunkt des Weltturniers in Form von „fußballaffinen Chiffren“ überleben werde*» [14, с. 9]. Интерпретацию данного высказывания Хаммельманн раскрывает в следующей фразе: «*Fußball bietet ein vielfältiges Spielfeld für Metaphern aller Art ...*» [14, с. 12]. Одной из магистральных метафор, помещаемых в футбольное дискурсивное пространство, автор считает концепт «Тотальное произведение искусства» (*Gesamtkunstwerk*), который репрезентируется в самых разных образных вариациях из мира музыки, театра, балета и др. (ср., напр.: *Ballartisten, Ballzauberer, Ballkünstler, Virtuosen, Magier* – об игроках, обладающих феноменальной техникой, мастерством). *Wäre der Fußball ein Ballett, Zidane wäre der erste Solist, dem jeder auf die flinken Füße schaut und sich fragt: Wie macht er das nur?*» [14, с. 23].

О росте интереса к немецкому языку спорта говорит также тот факт, что самый главный лингвистический журнал в Германии – «*Muttersprache*» – один из своих номеров (2014) полностью посвятил данной теме. В специальный выпуск вошли статьи А. Буркхардта (об обозначениях – в том числе метафорических – понятий «*Tor*» и «*Ball*» в немецком языке футбола), С. Блокиша (о структурных и содержательных особенностях текстовых онлайн трасляций *Liveticker*), Р.В. Бельютина (о метафорическом пространстве немецкого и русского языка спорта), Й. Борна (о числовом коде и инновативных метафорах спортивного дискурса), П. Шлобински (о лексических особенностях текстов репортажей с велогонки «*Tur de Francs*»).

Во всех без исключения публикациях отмечается высокий потенциал метафоры как способа концептуализации действительности и представления фактов из области спорта, и, наоборот, «спортизации» не-спортивных дискурсов. Ср.: «*Im Laufe der Zeit haben sich für normal-sportsprachliches Tor im Jargon der Spieler und Fans bzw. in der Sportsprache einige denotative äquivalente Synonyme herausgebildet, die jedoch zugleich z. T. emotionsbefrachtet auf ihren sozialen bzw. medialen Verwendungsbereich verweisen und insofern konnotativ vom Standard abweichen*» [16, с. 296]; «*Es ist bemerkenswert, wie oft*

sich die Sprachteilhaber der Sportmetaphorik bedienen, um verschiedene Abschnitte des Wirklichkeitsbildes zu konzeptualisieren und letztlich zu versprachlichen [16, с. 326].

Апогеем интереса лингвистов к немецкому спортивному дискурсу на данный момент можно считать специальный том редакции словаря «Duden» – «Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache», вышедший в 2009 году при участии А. Буркхардта, П. Шлобински и других известных ученых, работающих в области изучения немецкого языка спорта. По нашим наблюдениям, не каждая сфера коммуникации удостоивалась чести быть выделенной в «отдельное производство» Издательским домом «Дуден», который, по сути, отвечает в Германии за «правильное» языковое воспитание нации. В своем вступительном слове ответственные за выпуск данного тома П. Шлобински и А. Буркхардт отмечают: «Sport ist ein dominierendes Phänomen unserer Alltags- und Freizeitkultur. Gerade in einer Zeit, in der der Sport in der Gesellschaft seinen festen Platz gefunden hat und einen Großteil der öffentlichen Diskussion und der Berichterstattung in den Medien okkupiert, muss es Hauptziel des vorliegenden Bandes sein, den lexikalischen, grammatischen, wortbildnerischen, textuellen, dia- bzw. soziolektalen und medialen Reichtum der Sportsprache exemplarisch zu verdeutlichen» [11, с. 5, 10]. Структурно материалы тома разделены на три больших блока: «Теория и история развития немецкого языка спорта»; «Язык футбола»; «Язык других видов спорта». Спектр исследовательских тем достаточно четко обозначен в предыдущей цитате. Что касается метафоры, ее присутствие четко обозначено в статье Р. Кюстера, который представляет наиболее яркие, конвенциональные примеры использования вторичных номинаций в отдельных субдискурсах немецкого спортивного языкового пространства (*Viererkette, blinde Bratwurst, Sommermärchen, Bullen*), Д. Штеллмахера, изучившего такой важный участок спортивного ономастического пространства, как «Названия спортивных клубов, организаций, объединений» (*Wölfe, Lilien, Viktoria*), А. Буркхардта, раскрывающего некоторые аспекты функционирования фанатской лексики (*Kutte, Heute muss die Bude beben*), К. Везенмайер, когда речь идет о семантических принципах организации языка гандбола (*Torwart-Titan Henning Fritz fischte sich acht Würfe*), К. Бетге, рассмотревшей особенности языка конного спорта (*Dressurkönigin, Pfefferstoßer*) и др.

Помимо немецких лингвистов, в исследовании немецкого спортивного дискурса участвуют языковеды других стран. Так, например, широкую известность и положительные отзывы получила коллективная монография польских ученых «Язык и футбол: лингвистические исследования», вышедшая в 2012 году под редакцией профессоров Я. Таборека, А. Творека и Л. Цилински. Вызывает интерес смена перспективы – немецкий язык футбола анализируется специалистами, представляющими другое государство, а, следовательно, имеющими свой, этноспецифический взгляд на то, как организуется немецкое спортивное языковое пространство. Проблемы соотношения метафорического пространства языка и спортивного дискурса наиболее подробно обсуждаются в статье Л. Цилински, в которой «Спорт» возводится в ранг национально-прецедентной модели коммуникации. По мнению автора, для такой категоризации имеются достаточно веские антропологические, культурные, социальные, исторические и ментальные основания. Начиная с рефлексии над сущностью игры в концепции Хейзинги, Л. Цилински подходит к научному обоснованию «спортизации» культуры и «культурации» спорта, а поскольку основным транслятором культуры является язык, мы вправе ожидать того, что концепт «Спорт» будет широко представлен в различных коммуникативных пространствах. Степень коммуникативной плотности концепта «Спорт» Л. Цилински «измерил» на футбольной лексике. Результаты показывают широкие интердискурсивные возможности сферы «Футбол» – футбольная терминология используется в политике, экономи-

ке, образовании и других дискурсивных практиках [19].

В отечественной лингвистике круг специалистов, занимающихся исследованием немецкой спортивной коммуникации, пока значительно уже. Значительный вклад в выявление некоторых специфических черт оформления коммуникации о спорте отдельными участниками дискурса (СМИ, освещающими спортивные события, болельщиками) в немецкой языковой картине мира принадлежит А.Г. Голодову. Объектом исследования в большей части его публикаций по данной проблематике выступает разговорный вариант немецкого языка футбола, ядро которого, по утверждению ученого, составляет эмоционально-оценочная лексика. А.Г. Голодов осуществил детальный многоуровневый анализ репрезентации негативной оценочной экспрессии в немецком языке футбола, выделив по итогам исследования ключевые механизмы и модели создания негативной аксиологичности (аббревиатуры, заимствования, гиперболы, метонимия, языковая игра), причем метафорам в этом ряду отводится заслуженно приоритетное место. Как показывает автор, метафоры могут быть задействованы для оценочной характеристики практически всех ключевых коммуникативных ситуаций, разворачивающихся в пределах спортивной и околоспортивной сферы: *Flaschen* (безвольные игроки); *Hosenscheißer* – (трусливая команда); *schmoren* (греть лавку (банку), торчать на скамейке запасных, не получать игрового времени); *Tomatenschiri* (судья, наделавший грубейших ошибок в матче, «начудивший») и др. Совершенно очевидно, что тенденции, обозначенные А.Г. Голодовым в вопросе реализации категории оценки в немецком языке футбола, могут быть экстраполированы на весь немецкий разговорный язык, который вбирает в себя множество отраслевых вариантов и других формаций. Вместе с тем хотелось бы заметить, что значительный пласт проанализированной лексики извлекался из текстов, репрезентирующих только спортивный медийный дискурс, в связи с чем остаются открытыми вопросы о языковом поведении данных лексем, например, в дискурсе футбольных фанатов, самих игроков и тренеров, в картине мира которых эмоциональный компонент занимает далеко не последнее место [см. 1].

Завершая обзор научной литературы, освещающей лингвистические аспекты немецкого спортивного дискурса и констатируя все еще периферийную позицию данного вопроса в отечественном языкознании, нельзя не обратить внимание на положительные сдвиги относительно общего интереса российских лингвистов к спортивному языковому пространству. Пока, по нашим наблюдениям, подавляющее количество работ посвящено русскому спортивному дискурсу, причем тематическая зона охвата постоянно расширяется, открывая, тем самым, новые горизонты для научных открытий в данной области. Наибольшее количество цитирований по праву приходится на публикации А.Б. Зильберта, Е.Г. Малышевой, Л.А. Комлевой.

А.Б. Зильберт рассматривает связи и точки пересечения спортивного дискурса с другими видами дискурса (научным, педагогическим, деловым, юридическим, политическим, военным, театральным-сценическим институциональными дискурсами и бытовым персональным дискурсом). Зильберт называет их также формами общения. Автор вводит термин «интертекстуальность дискурса», причем, как отмечает исследователь, степень интертекстуальности спортивного дискурса (числа спортивных проекций) оказывается очень значительной. [3; 4].

Докторская диссертация Е.Г. Малышевой «Русский спортивный дискурс: теория и методология лингвокогнитивного исследования» (2011) является на данный момент единственной работой такого ранга.

В диссертации получены глубокие выводы по многим ключевым позициям, как-то: система концептуальных доминант русского спортивного дискурса, место спортивного дискурса

в национальной «сетке координат», роль СМИ в репрезентации когнитивных стереотипов дискурса, типология языковых личностей в журналистском комментарском дискурсе и др. Определены базовые метафорические модели, которые оказываются ближе всего к концепту «Спорт», особенно когда он встраивается в идеологическую картину мира, захватывая по касательной такие концептуальные единицы, как «Победа», «Честь», «Результат». Метафорические модели «Спорт – это Война», «Спорт – это Смерть» становятся не только доминантными репрезентантами полевого пространства концепта, они позволяют приблизиться к пониманию исторических, социальных и других значимых кодов этнолингвокультуры [6].

Л.А. Комлева выявляет и анализирует сферы-источники прецедентных имен, встречающихся в спортивном дискурсе. Способность ПИ осуществлять характеризацию путем обращения к образу роднит эти феномены с метафорой. В числе основных источников – сфер прецедентности – апелляции к спортсменам-футболистам, апелляции к спортсменам-представителям других видов спорта, к именам композиторов, театру и театральным деятелям, первооткрывателям, мифическим существам, именам полководцев, математиков [5].

Завершая обзор лингвистических работ по изучению спортивного дискурса, можно резюмировать следующее: данная область исследований динамично развивается, причем с каждым годом открываются новые перспективы освоения данного коммуникативного пространства, сотканного из различных субдискурсов, жанров, текстотипов, концептов. Каждый из этих форматов знания обладает значительным «внутренним» потенциалом и достаточно продуктивен в плане установления внешних корреляционных связей с другими объектами и участками языковой картины мира. По мнению М. Херцогера, «diese Zusammenhänge bedürfen noch einer umfassenden empirischen Erhebung – ein sicher lohnenswertes Desiderat linguistischer Forschung» [15, с. 21].

Библиографический список

1. Голодов А. Г. Негативная экспрессия в отраслевом варианте разговорного немецкого языка (на материале языка футбола). Монография. Рязань, 2012. 222 с.
2. Гумбрехт Х. У. Похвала красоте спорта / Пер. с англ. В. Фещенко. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 176 с.
3. Зильберт А. Б. Спортивный дискурс: базовые понятия и категории; исследовательские задачи // Язык, сознание, коммуникация. М., 2001. Вып. 17. С. 45 – 55.
4. Зильберт А. Б. Спортивный дискурс: точки пересечения с другими дискурсами: Проблемы интертекстуальности // Язык, сознание, коммуникация. М., 2001. Вып. 19. С. 103 – 112.
5. Комлева Л. А. Функционирование прецедентных имен в спортивном дискурсе (на материале спортивных автобиографий и мемуаров). Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 34 (172). Вып. 36. С. 61–66. URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/172/011.pdf> (Дата обращения: 16.01.2018).
6. Малышева Е. Г. Русский спортивный дискурс: теория и методология лингвокогнитивного исследования: дис. д-ра филол. наук. Омск, 2011. 403 с.
7. Bues M. Die Versportung der deutschen Sprache im 20. Jahrhundert. Greifswald: Universitätsverl. Bamberg, 1937 [Hochschulschrift]. 99. S.
8. Burkhardt. A. Wörterbuch der Fußballsprache. Göttingen: Verlag die Werkstatt, 2006. 360 S.
9. Dankert H. Sportsprache und Kommunikation: Untersuchungen zur Struktur der Fußballsprache und zum Stil der Sportberichterstattung. Tübingen : Tübinger Vereinigung f. Volkskunde, 1969. 175 S.
10. Eckardt O. Die Sportsprache von Nürnberg und Fürth: eine volkssprachliche Untersuchung. Erlangen: Palm Enke, 1937. 64 S.
11. Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache. Band 10. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2009. S. 175 – 193.
12. Haubrich W. Die Metaphorik des Sports in der deutschen Gegenwartssprache. – Diss. Univ. Köln, 1963. 296 S.
13. Heil J. Die Rhetorik des Spitzensports. Berlin, Boston De Gruyter, 2012. 281 S.
14. Hammelmann A. Gesamtkunstwerk Fußball. Auf der Spur einer Metapher. Berlin: Lit Verlag, 2010. 88 S.
15. Herzog M. Von der „Fußlümmelei“ zur „Kunst am Ball“. Über die kulturgeschichtliche Karriere des Fußballsports. In: Fußball als Kulturphänomen: Kunst – Kult – Kommerz / Markwart Herzog (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer, 2002. S. 11 – 32.
16. Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache (Hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache). 2014. Jahrgang 124. Wiesbaden. S. 289 – 406.
17. Schlobinski P. Geht raus und spricht Fußball. Kleines Wörterbuch der Fußballsprache. Mannheim-Zürich: Duden Verlag, 2011. 2. Auflage. 144 S.
18. Schlobinski P. Grün-Weiß gegen CFC-Mob. Zur Lexik in Fußballfanzenes. In: Muttersprache, 3. S. 809–826.
19. Taborek J., Tworek A., Zielinski L. (Hrsg.). Sprache und Fußball: im Blickpunkt linguistischer Forschung. PHILOLOGIA – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse. Band 169. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2012. 180 S.
20. Zeitschrift für Semiotik. Fußball als Leitdiskurs? 2010. Band 32. Heft 3. 4. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 227 – 483.
21. Ziem A. Fußball als Zeichenprozess: Ansätze zu seiner diskursanalytischen Beschreibung.“ In: Ziem, Alexander (Hg.): Zeitschrift für Semiotik. Fußball als Leitdiskurs? Band 32, Heft 3 – 4. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 227 – 265.
22. Ziem A. Fußball als Interdiskurs: Lexikalische Felder, konzeptuelle Metapher und Domänenmischung.“ In: Ziem, Alexander (Hg.): Zeitschrift für Semiotik. Fußball als Leitdiskurs. Band 32, Heft 3 – 4. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 305 – 329.

References

1. Golodov A.G. Negative Expression in the Professional Variant of the German Language (based on the German language). Monograph. Ryazan, 2012. 222 p.
2. Gumbrecht H.U. In Praise of Athletic Beauty / Transl. from English by V. Festchenko. M.: Novoe Literaturnoe Obozrenie, 2009. 176 p.
3. Zilbert A.B. Sports Discourse: Basic Concepts and Categories; Research Aims. In: Language, Cognition, Communication. Issue 17. M., 2001. P. 45-55.
4. Zilbert A.B. Sports Discourse: Intersection Points with Other Discourses: Intertextuality Problems. In: Language, Cognition, Communication. Issue 19. M., 2001. P. 103-112.
5. Komleva L.A. Functioning of Precedent Names in Sports Discourse (based on sports autobiographies and memoirs). In: Bulletin of Chelyabinsk State University. 2009. # 34 (172). Issue 36. P. 61-66. URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/172/011.pdf> (Accessed on: 16.01.2018).
6. Malysheva E.G. Russian Sports Discourse: Theory and Methodology of Linguistic Cognitive Research: doctoral dissertation.

Omsk, 2011. 403 p.

7. *Bues M.* Die Versportung der deutschen Sprache im 20. Jahrhundert. Greifswald: Universitätsverl. Bamberg, 1937 [Hochschulschrift]. 99 p.
 8. *Burkhardt. A.* Woerterbuch der Fußballsprache. Göttingen: Verlag die Werkstatt, 2006. 360 S.
 9. *Dankert H.* Sportsprache und Kommunikation: Untersuchungen zur Struktur der Fußballsprache und zum Stil der Sportberichterstattung. Tübingen : Tübinger Vereinigung f. Volkskunde, 1969. 175 p.
 10. *Eckardt O.* Die Sportsprache von Nürnberg und Fürth: eine volkssprachliche Untersuchung. Erlangen: Palm Enke, 1937. 64 p.
 11. *Flickflack, Foul und Tsukahara.* Der Sport und seine Sprache. Band 10. – Mannheim, Leipzig. Wien, Zürich, 2009. Pp. 175 – 193.
 12. *Haubrich W.* Die Metaphorik des Sports in der deutschen Gegenwartssprache. – Diss. Univ. Köln, 1963. 296 p.
 13. *Heil J.* Die Rhetorik des Spitzensports. Berlin, Boston De Gruyter, 2012. 281 p.
 14. *Hammelmann A.* Gesamtkunstwerk Fußball. Auf der Spur einer Metapher. Berlin: Lit Verlag, 2010. 88 p.
 15. *Herzog M.* Von der „Fußlümmelei“ zur „Kunst am Ball“. Über die kulturgeschichtliche Karriere des Fußballsports. In: Fußball als Kulturphänomen: Kunst – Kult – Kommerz / Markwart Herzog (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer, 2002. Pp. 11 – 32.
 16. *Muttersprache.* Vierteljahresschrift für deutsche Sprache (Hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache). 2014. Jahrgang 124. Wiesbaden. Pp. 289 – 406.
 17. *Schlobinski P.* Geht raus und spricht Fußball. Kleines Wörterbuch der Fußballsprache. Mannheim-Zürich: Duden Verlag, 2011. 2. Auflage. 144 p.
 18. *Schlobinski P.* Grün-Weiß gegen CFC-Mob. Zur Lexik in Fußballfanzenes. In: Muttersprache, 3. Pp. 809–826.
 19. *Taborek J., Tworek A., Zielinski L.* (Hrsg.). Sprache und Fußball: im Blickpunkt linguistischer Forschung. PHILOGIA – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse. Band 169. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2012. 180 p.
 20. *Zeitschrift für Semiotik.* Fußball als Leitdiskurs? 2010. Band 32. Heft 3. 4. Tübingen: Stauffenburg Verlag. Pp. 227 –483.
 21. *Ziem A.* Fußball als Zeichenprozess: Ansätze zu seiner diskursanalytischen Beschreibung.“ In: Ziem, Alexander (Hg.): Zeitschrift für Semiotik. Fußball als Leitdiskurs? Band 32, Heft 3 – 4. Tübingen: Stauffenburg Verlag. Pp. 227 – 265.
 22. *Ziem A.* Fußball als Interdiskurs: Lexikalische Felder, konzeptuelle Metaphern und Domänenmischung.“ In: Ziem, Alexander (Hg.): Zeitschrift für Semiotik. Fußball als Leitdiskurs. Band 32, Heft 3 – 4. Tübingen: Stauffenburg Verlag. Pp. 305 – 329.
-

БЛАЖЕВИЧ Ю.С.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: blazhevich@bsu.edu.ru

BLAZHEVICH Y.S.

Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University
E-mail: blazhevich@bsu.edu.ru

ЭТНОЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ СИТУАЦИЯ В КАМЕРУНЕ*

ETHNOLINGUISTIC AND CULTURAL SITUATION IN CAMEROON

Статья посвящена особенностям этнолингвистической ситуации в Камеруне. Приводится обзор основных языковых и этнических групп, объясняются сложности их классификации. Анализируются отношения между официальными и местными камерунскими языками в сложившейся социолингвистической ситуации, а также негативные тенденции, представляющие угрозу этническим языкам.

Ключевые слова: Камерун, этноязыковая ситуация, социолингвистическая ситуация, камерунские языки, этнические группы

The article focuses on the characteristics of the ethnolinguistic situation in Cameroon. The outline of main linguistic and ethnic groups is given and the main difficulties in their classification are explained. The relations between the official and local Cameroonian languages in the present sociolinguistic situation as well as some negative tendencies threatening ethnic languages are analyzed in the article.

Keywords: Cameroon, ethnolinguistic situation, sociolinguistic situation, Cameroonian languages, ethnic groups.

Благодаря своему богатому природному, историческому и культурному разнообразию, а также выгодному географическому положению, Камерун называют «Африкой в миниатюре», «лоскутным одеялом» и «перекрестком культур». Здесь ученые находят богатейший материал для своих наблюдений и исследований. Лингвистов, историков, антропологов интересует уникальная мозаика Камеруна, состоящая из большого числа этносов, неизбежно приводящих к контакту многочисленных культур, сформировавшихся в специфических исторических и социально-экономических условиях.

«Пестрота» языковой картины Камеруна серьезно затрудняет проведение классификации ее языков. Главная проблема, с которой сталкиваются лингвисты – это множественность названий одного и того же языка (*полиглоссонимия*). При дисперсном проживании этноса в одном ареале появляются и ложные названия этносов (*параэтнонимы*). Так, например, у языка кеньянг (группа Мамфе банту), соседствующего с грассфилдскими языками, помимо основного названия, зарегистрированы также названия нянг, баянги, баньянги, баньянг, банджанги, маньянг и др. Иногда разграничить язык и диалекты этнических групп довольно сложно. Существует этнопсихологическая подоплека, связанная с тем, что жители некоторых «волостей» (*chiefdoms*) с этнически однородным населением не готовы принять тот факт, что говорят на диалектах того же языка, что и их соседи, и именуют его иначе, чем язык соседей. Каждая этническая группа имеет название (*этноним*) для обозначения собственной группы и соседних групп, и они часто не совпадают. Как правило, самоназвания восхваляют собственную группу и означают «великие», «господа», «свободные» и др., а обозначения, которые они дают соседствующим этносам, бывают уничижительными, например, «рабы», «невзрачные», «темные» и т.п. [2, с.12-13]. При составлении атласа полевой исследователь может ошибочно

принять оскорбительные прозвища соседствующих этносов за нормативный этноним, поэтому приходится долго перебирать встреченные названия, чтобы выбрать эталонный этноним. Самой сложной лингвогеографической задачей в этих условиях становится «привязывание фиксируемого исследователем языка к данной этнической группе, имеющей собственный этноним» [там же].

«Лингвистический Атлас» (1983) М. Dieu и Р. Renault был одной из первых серьезных работ по классификации камерунских языков и этносов. В ней авторы выделили 239 языков [6]. В обновленной версии энциклопедии «Этнолог» G.F. Simons и С.Д. Fennig [9] значатся 273 живых автохтонных языка. В любом случае, по приблизительным оценкам в Камеруне насчитывается от 250 до 300 языков, принадлежащих к 3 макро-семьям: *афразийской, нило-сахарской и нигеро-конголезской*.

Нигеро-конголезская языковая макрогруппа является самой многочисленной в Камеруне. В нее входят 188 языков из трех семей: *западно-атлантической, адамава-убангийской и бенуэ-конголезской*. Из них на *бантоидных* языках говорят 63,2% (на языках банту – 50,4%; населяют в основном юг Камеруна), в том числе бамилеке 11%, яунде 7,7%, булу 5,1%, баса 2,5%, бамум 2,3%, видекум 1%, фанг 0,9%, дуала 0,9%, тикар 0,2%, мамбила 0,2%, самба 0,1%; на *адамава-убангийских* языках – 4,1%, в том числе группа адамава – на севере (мбум 2,2%, мумуйе, чамба, лонгуда, фали, тупури, мунданг и др.) и к югу от них – бангийская группа (нгбака 0,2%, гбайя 1,6% и др.); фульбе насчитывают 7,4% (в основном на севере) [3, с.623; 6].

В *афразийской* макрогруппе языков, также называемой «семито-хамитской», существует две семьи: *семитская* и *чадская*. *Семитская* представлена одним языком (шоа арабским), в то время как *чадская* насчитывает 57 языков и делится на 5 ветвей. Необходимо отметить, что народы, говорящие на язы-

*Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки РФ, гос. задание № 34.5629.2017/БЧ.

ках данной макросемьи, сконцентрированы в Крайнесеверном регионе. Они составляют 10,9% населения стран (котоко 1,4%, будума 1,1%, музгу 0,7%, мандара 0,3% и др.). Также в северной части Камеруна проживают арабы шоа (0,8%) [там же].

Нило-Сахарская (суданская) макрогруппа немногочисленна и представлена двумя ветвями: *центральносуданской* и *сахарской*, и двумя языками: сара нгамбай и канури соответственно. На языке сара нгамбай говорят в департаменте Майо-Рей Северного региона (0,1% населения). На языке канури – в Крайнесеверном регионе (0,6%) [там же].

С функциональной точки зрения, все национальные языки в многонациональных государствах можно разделить на три большие группы: языки внутриэтнического, межэтнического и межнационального общения. Особенностью языковой ситуации в Камеруне является отсутствие автохтонного языка, способного быть языком межнационального общения, поэтому нет единого национального языка, на котором могут общаться все граждане. Все камерунские языки в Конституции именуются «национальными», однако не выполняют такой функции. На роль языков, способных обеспечивать эту функцию претендуют французский и английский языки, однако не все граждане способны поддерживать коммуникацию хотя бы на одном из них.

Языки внутриэтнического общения используются в одной этнической группе. Они гарантируют сохранение и передачу традиционной культуры народа в виде народного эпоса, сказок, пословиц, поговорок и песен. Структура семьи в большой степени определяет социолингвистическое состояние той или иной коммуникативной среды. Замечено, что патриархальный тип семьи положительно сказывается на сохранении этноязыковых традиций в коммуникативной среде, а в семьях нуклеарного типа в сочетании с современным укладом жизни, как правило, традиции ослабевают. Чаще всего это происходит при смешанных браках и в этнически чуждом или разнородном окружении, особенно в условиях города [1, с.130].

Языки межэтнического общения служат для облегчения процесса коммуникации между членами разных этнических групп. Такие языки выходят за пределы этносов или обслуживают наиболее многочисленные языковые группы. Потребность в языках межэтнического общения в Камеруне очевидна, учитывая сложившуюся социолингвистическую ситуацию. Ж. Багана «как основную социолингвистическую функцию французского языка в бывших французских колониях выделяет именно функцию межэтнического общения» [1, с.135], что справедливо и для Камеруна. Тем не менее, есть и другие лингва франка. По мнению Н.-G. Wolf, в стране три языка межэтнического общения: фула на Севере, пиджин-инглиш в Северо-Западном, Юго-Западном, части Прибрежного региона и в Западном регионе, а также территориальный вариант французского языка на всей остальной территории [10]. Существуют и альтернативные точки зрения. J.-M. Essono, например, выделяет такие языки как, фула, шоа арабский, хауса, канури, вандала, баса, фефе, гомала, яунде, булу, мунгака и пиджин-инглиш [7, с. 61-87].

К сожалению, официальные языки (английский и французский), обладая особым статусом и престижем, представляют серьезную угрозу для местных языков. Французский язык доминирует во всех сферах жизни Камеруна, вытесняя все остальные языки, даже английский. Опасность заключается в том, что в условиях урбанизации французский язык захватывает семейно-бытовую сферу, что приводит к исчезновению некоторых этнических языков. Дети, рожденные и

проживающие в крупных городах Яунде и Дуала, считают французский язык родным или первым. Молодежь в городах сознательно отказывается от своих корней, считая, что лишь знание официальных языков, особенно французского, дает им возможность лучше устроиться в жизни, претендовать на более престижную работу. Языки выживают благодаря сохранившимся традициям и укладу жизни в замкнутых общинах (чаще в сельской местности). Процесс передачи этнических языков из поколения в поколение в таких общинах способствует сохранению камерунских языков и культур, гарантируя их выживание в постоянной конкурентной борьбе, как с официальными языками, так и между собой.

Большим разнообразием отличается и религиозная картина в Камеруне. По некоторым данным около 70 % населения Камеруна – христиане, 21% – мусульмане и 6% приверженцы традиционных религий (анимисты) [5, с.145]. По мнению Н. Х. Турьинской, существует значительный разброс в статистических сведениях, касающихся процентного соотношения представителей разных религий, что объясняется «религиозным синкретизмом» или двоеверием (например, камерунец может быть христианином и анимистом одновременно).

Что касается традиционных религий, то, несмотря на их разнообразие, есть общие черты, их объединяющие: вера в богов и поклонение душам предков; существование тайных обществ, направленных на воспитание духовных лидеров, гарантирующих дальнейшее существование религий. В некоторых культах практикуют ведьмы и колдуны, якобы способные оказывать магическое воздействие на недоброжелателей общины. Современные камерунцы продолжают верить в колдовство, посещают колдунов-целителей, покупают обереги от сглаза, что делает сферу магических услуг очень прибыльным направлением бизнеса [8, с.148].

Среди социальных обычаев выделяется особая любовь камерунцев к титулам и званиям, как приобретенным, так и унаследованным. Так, мусульмане, совершившие паломничество в Мекку, просят обращаться к ним «Alhaji» (для мужчин) и «Alhaja» (для женщин). Представители различных профессий настаивают на обращении к ним по названию специальности или званию, например, «Инженер Мбах Тебонг» (медсестра, нотариус, доктор и др.). Некоторые музыканты даже именуют себя «король», «генерал» или «профессор».

Еще одна особенность – это любовь к церемониям и ритуалам. Они являются как частью религиозной, так и светской жизни камерунцев. Иногда церемония может длиться несколько дней или недель. Так, ритуал подготовки к погребению покойника у некоторых народов может занимать несколько недель [там же].

Таким образом, можно сделать вывод, что языковая ситуация в Камеруне имеет под собой этническую основу, когда определенный язык закреплен за одним этносом, хотя в реальности полного совпадения этносов и языков нет. Одним и тем же языком могут пользоваться несколько этносов (при этом могут давать языку собственное название), или же один этнос может использовать сразу несколько языков. Важной особенностью языковой ситуации в Камеруне является наличие у языков большого числа диалектов и названий для одних и тех же языков, а также нескольких этнонимов для обозначения одного и того же этноса, что затрудняет их классификацию. Все автохтонные языки находятся в постоянной конкуренции, как с официальными языками, так и друг с другом. Несмотря на различия в традициях этнических групп, существуют социальные обычаи, характерные для всего населения Камеруна.

Библиографический список

1. Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма.: Дисс...док. филол. наук. Саратов, 2004. 350 с.
2. Виноградов В.А. Грассфилдские языки: проблемы классификации и диахронии // Основы африканского языкознания. Диахронические процессы и генетические отношения языков Африки. М.: Славянские языки, 2014. 456 с.
3. Виноградова Н.В., Климанова О.А. Камерун // Большая российская энциклопедия. Т. 12. М., 2008. 786 с.
4. Клоков В.Т. Французский язык в Африке. Саратов, 2000. 284 с.
5. Турьинская Х.М. Религия и искусство в современном Камеруне // Азия и Африка сегодня, №2. 2011. С.55-57.
6. Dieu M., Renaud P. Atlas linguistique du Cameroun (ALCAM). Paris/Yaounde: ACCT, CERDOTOLA-DGRST, 1983. 475 p.
7. Essono J.-M. Le Cameroun et ses langues // Cameroun 2001. Politique, langues, économie et santé. Paris: Collection Études Africaines. L'Harmattan, 2001. P. 61-87.
8. Falola T., Jean-Jacques D. (ред.) Africa: An Encyclopedia of Culture and Society. Vol. 1. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC, 2015. 1366 p.
9. Simons G.F., Fennig (ред.) Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition. Dallas, Texas: SIL International, 2018. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
10. Wolf H.-G. English in Cameroon. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001. 363 p.

References

1. Baghana J. Linguistic Interference in the Situation of French-Congolese Bilingualism: Thesis for the Doctor of Philology. Saratov, 2004. 350 c.
 2. Vinogradov V.A. Grassfield Languages: Problems of Classification and Diachrony // Fundamentals of African Linguistics. Diachronic Processes and Genetic Relations of African Languages. M.: Slavonic languages, 2014. 456 p.
 3. Vinogradova N.V., Klimanova O.A. Cameroon // Great Russian Encyclopedia. V. 12. M., 2008. 786 p.
 4. Klovov V.T. French language in Africa. Saratov, 2000. 284 p.
 5. Tur'inskaya K.M. Religion and Arts in Modern Cameroon // Asia and Africa today. №2, 2011. P.55-57.
 6. Dieu M., Renaud P. Atlas linguistique du Cameroun (ALCAM). Paris/Yaounde: ACCT, CERDOTOLA-DGRST, 1983. 457 p.
 7. Essono J.-M. Le Cameroun et ses langues // Cameroun 2001. Politique, langues, économie et santé. – Paris: Collection Études Africaines. L'Harmattan, 2001. P. 61-87.
 8. Falola T., Jean-Jacques D. (ed.) Africa: An Encyclopedia of Culture and Society. Vol. 1. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC, 2015. 1366 p.
 9. Simons G.F., Fennig (ed.) Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition. Dallas, Texas: SIL International, 2018. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
 10. Wolf H.-G. English in Cameroon. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001. 363 p.
-
-

ВОЛКОВА Е.А.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра философии, социологии и истории, Воронежский государственный технический университет
E-mail: volkne@bk.ru

ФРОЛОВА Е.В.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, социологии и истории, Воронежский государственный технический университет
E-mail: valeriya245@mail.ru

ПЛАТОНОВА Э.Н.

доцент, кафедра философии, социологии и истории, Воронежский государственный технический университет
E-mail: niksal76@mail.ru

VOLKOVA E.A.

PhD in History, Associate Professor of Philosophy, Sociology and History Chair, Voronezh State Technical University
E-mail: volkne@bk.ru

FROLOVA E.V.

PhD in Philosophy, Associate Professor of Philosophy, Sociology and History Chair, Voronezh State Technical University
E-mail: valeriya245@mail.ru

PLATONOVA E.N.

Associate Professor of Philosophy, Sociology and History Chair, Voronezh State Technical University
E-mail: niksal76@mail.ru

**ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ВЗГЛЯДОВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО
В ЕГО ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ**

THE HISTORY OF THE FORMATION OF RELIGIOUS VIEWS OF F.M. DOSTOEVSKY IN HIS WORKS

В статье анализируются религиозные взгляды Ф.М. Достоевского в его художественных произведениях. Автор рассмотрел и выделил особенности религиозного мышления писателя. Христианство, православие, Русская Православная церковь занимали значительное место в творчестве Ф.М. Достоевского. Он пронес веру в Бога, в Иисуса Христа на протяжении всей своей жизни, что нашло отражение в его гениальных произведениях. Первым христианским сочинением писателя стал роман «Преступление и наказание», где только намечается канва христианства. В романе «Идиот» тема христианства звучала сильнее и глубже. Мыслитель устами главного героя князя Мышкина обрушился на католичество, обвиняя Римско-католическую церковь в предательстве Христа. В романе «Бесы» появился образ священника Русской Православной церкви – Тихон, прототипом его стал Святитель Русской церкви Тихон Задонский. Роман «Братья Карамазовы» венчал христианскую тематику в творчестве Достоевского образами настоятеля монастыря старца Зосимы, его последователей священников, Алеши Карамазова.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, исторические взгляды, история России, народ, общество, христианство, страдания, религиозные взгляды.

The article analyzes the religious views of FM Dostoyevsky in his works of art. The author examined and singled out the features of the writer's religious thinking. Christianity, Orthodoxy, and the Russian Orthodox Church occupied a significant place in the work of F.M. Dostoyevsky. He carried faith in God, in Jesus Christ throughout his life, which was reflected in his brilliant works. The first Christian work of the writer was the novel «Crime and Punishment», where only the outline of Christianity is outlined. In the novel «Idiot» the theme of Christianity sounded stronger and deeper. The thinker, through the mouth of the protagonist Prince Myshkin, attacked Catholicism, accusing the Roman Catholic Church of betraying Christ. In the novel «Demons» appeared the image of the priest of the Russian Orthodox Church - Tikhon, the prototype of it was the Prelate of the Russian Church, Tikhon Zadonsky. The novel The Brothers Karamazov crowned Christian themes in Dostoyevsky's works with the images of the abbot of the monastery of the elder Zosima, his followers priests, Alyosha Karamazov.

Keywords: F.M. Dostoyevsky, historical views, the history of Russia, the people, society, Christianity, suffering, religious views.

Великий русский писатель Фёдор Михайлович Достоевский своей общественной деятельностью, художественными и публицистическими произведениями внес огромный вклад в сокровищницу отечественной и мировой культуры.

В России традиционно крупный литератор является не только писателем или поэтом, но и общественным деятелем, гражданином в подлинном смысле, защитником слабых и обездоленных, что требует значительных сил для разнообразной общественной работы. Общественная деятельность Достоевского оказывала воздействие на его социально-исторические и религиозные взгляды. В свою очередь, социально-исторические и религиозные воззрения мыслителя влияли на его общественную деятельность.

Основой формирования социально-исторических взглядов Достоевского явилась концепция почвенничества, которой мыслитель следовал и развивал с начала 1860-х годов до

последних лет жизни. В самой концепции почвенничества главное место занимала проблематика России и русского народа, неразрывной связи, единения всех классов, социальных слоев и сословий российского общества. Главную роль в достижении единства народа и власти Достоевский видел в пространстве просвещения среди широких народных масс. Эта идея носила утопический характер, но писатель стремился к ее воплощению в практической жизни.

Тема «Религиозные воззрения Ф.М. Достоевского» в последние годы стала одной из самых изучаемых в творческом наследии писателя. Причинами являются возрождение православия в постсоветской России, усиление интереса к истории, теории и практике православия, а также в равной степени к становлению и эволюции религиозных воззрений великого мыслителя. «Вопрос о вере Достоевского – один из наиболее сложных вопросов, связанных с писателем, –

пишет В.В. Ерофеев. – Он еще ждет своего разрешения» [2]. Действительно, данная тема – одна из наиболее сложных для исследователей творчества писателя. Она поистине неисчерпаема.

Важную составляющую мировоззрения Достоевского составляли его религиозные взгляды. Мыслитель проделал сложный и противоречивый путь в понимании и осознании христианства. С детства он получил первые впечатления о религии в кругу семьи, где читались тексты Священного Писания. Молодой Достоевский начал свой путь к христианству с изучения доктрин утопического социализма. В структуре воззрений писателя второй половины 1840-х годов христианство не занимало ведущих позиций. Период каторги и ссылки кардинально поменял отношение Достоевского к христианству. Единственной разрешенной книгой на каторге было Евангелие, подаренное ему женами ссыльных декабристов. Эту книгу писатель изучил вдоль и поперек, оставив ценные замечания на полях книги и сохранив этот экземпляр до самой своей смерти.

После возвращения в Петербург Достоевский вплотную приступил к исследованию христианства, что нашло отражение в его великих романах. Достоевский хорошо знал христианско-православный мир России, посетил с Владимиром Соловьевым Оптину пустынь, беседовал со старцем Амвросием, ставшим прототипом Зосимы. Писатель глубоко изучал историю и повседневную практику православного старчества. Мы не погрешим против истины, если вслед за Н.А. Бердяевым назовем Достоевского православным писателем. Исследователь творчества Достоевского неизбежно сталкивается с глубинами сознания, погружавшего исследователя в самую сущность восприятия и понимания христианства.

Религия как неотъемлемая часть жизни любого человека сопровождала Ф.М. Достоевского на протяжении всей его жизни. Взгляды, представления, пристрастия, мировоззренческие ориентиры формировались с детства, под влиянием самых близких людей. Таковыми для Федора Михайловича, естественно, были отец и мать. Младший брат Андрей Михайлович оставил воспоминания, по которым можно сделать выводы о жизни семьи Достоевских, их жизненном укладе и привычках. В том числе из его воспоминаний можно узнать об отношении семьи к религии.

В научной литературе по проблеме религиозных воззрений Достоевского дискуссионным является вопрос о степени веры мыслителя. Не равнозначно можно оценить степень и глубину веры Достоевского на разных этапах его жизненного пути, что, впрочем, вполне естественно. Мироощущение любого человека может меняться по мере его становления и эволюции. Тем более, человека с такой сложной судьбой, как у Достоевского.

Исследователи творчества Достоевского наблюдают в художественных произведениях писателя, написанных после каторги, в 1860-1870-е годы, евангельские образы. Так, в романах «Преступление и наказание», «Бесы», «Братья Карамазовы» упоминаются евангельские сюжеты. Это эпизод, в котором Соня читает Раскольникову о воскрешении Лазаря, упоминание о свадьбе в Кане Галилейской. «Братья Карамазовы» начинаются эпиграфом, взятым из Евангелия от Иоанна. Кроме того, в ряде произведений есть упоминание самого Евангелия: Соня передает Раскольникову книгу. В романе «Униженные и оскорбленные» (1861) автор писал: «На столе лежали две книги: краткая география и Новый завет в русском переводе, исчерченный карандашом на полях и с отметками ногтем» [1, Т.3, с.176].

Разнообразная христианская тематика пронизала все главные произведения писателя после его возвращения из ссылки. «Первым в ряду «христианских романов» Достоевского стоит роман «Преступление и наказание».

Первоначально Достоевский намеревался вызвать раская-

ние Раскольникова прямым явлением к нему Христа, что было бы слишком прямолинейно. Но впоследствии сделал это тоньше – через Соню Мармеладову. Так, она зачитывает Родиону сцену воскрешения Лазаря. Это повествование искусно вплетено в сюжетную линию романа. Стоит отметить, что воскрешение Лазаря произошло на четвертый день, и героиня читает сцену воскресения на 4-й день после совершения Раскольниковым убийства. Так происходит отождествление убившего с его жертвой. Достоевский ждал духовного воскрешения Раскольникова. Подобно Лазарю, герой «Преступления и наказания» должен воскреснуть для добрых дел и служения людям. Воскрешение Лазаря является важным событием в христианстве: после явления этого чуда Христос был признан Мессией.

«Великое Пятикнижие» Достоевского основано на христианском каноне: «творение – грехопадение – воскресение». В «Преступлении и наказании» основное внимание он уделил грехопадению и лишь дал намек на воскресение. Но даже только намек способствовал воплощению главной идеи романа.

Роман Достоевский «Идиот» в полном объеме поставил тему православия. Пожалуй, трудно выделить еще подобное, пронизанное христианской идеей, произведение. И хотя роман не носил прямого религиозного характера, всё же он тесно связан с верой в Бога.

Известно высказывание Достоевского о замысле будущего романа – «изобразить положительно прекрасного человека» [1, Т.28-2, с.251]. Но опять как-то не совпадает: «положительно прекрасный человек» и вдруг – «идиот»! Достоевский считал, что нет образца более положительного, чем Христос: «На свете есть только одно положительно прекрасное лицо – Христос...» [1, Т.28-2, с.251].

Главный герой романа не должен быть прямым копированием образа Иисуса Христа. Что же сделал Достоевский? Он оставил Мышкину такие положительные качества, как доброта, сострадание, сопереживание, смирение. Но, как указывал сам писатель: «На свете есть только одно положительно прекрасное лицо – Христос...» [1, Т.28-2, с.376] и забрал у главного героя романа такие качества, решительность, преданность, ответственность. Мышкин постоянно становился предметом насмешек и унижений, и даже не сопротивлялся этому, но и сам себя унижал, признаваясь в том, что он – «идиот».

Мышкин – положительный персонаж, имеющий прототипом самого Иисуса Христа.

Но современный человек у Достоевского страшно далек от Иисуса Христа, более того, противостоит Ему. Даже князь Мышкин, по мысли автора – «князь-Христос», не Христос, а, в конечном счете, тяжело больной психически человек, нравственно более здоровый, чем остальные герои романа. Надо помнить, что вместе с Христом на кресте были распяты разбойники, один из которых, уверовав, попал в рай. Тем самым писатель показывал читателям, что даже последние его герои, совершившие аморальные поступки и преступления, не потеряны для жизни (Раскольников, Соня), а могут возродиться на основе христианской веры.

После романов «Преступление и наказание» и «Идиот» Достоевский вновь обращается к теме православия, только на ином, более высоком уровне. Героями его последующих произведений становятся не проститутка Соня, не больной князь Мышкин, а действительно православные, тесно связанные с церковью люди – Тихон, Макар Долгорукий, старец Зосима, Алеша Карамазов. Это другой круг православных христиан, для которых религия есть часть их внутреннего мира и главной миссией является служение Богу.

Следующее по хронологии из серии «Великого Пятикнижия» – роман «Бесы». И здесь не обошлось без христианских мотивов. Начинается роман эпиграфом из Евангелия от Луки. «Бесы сидели в человеке и имя им было легион, и просили Его: повели нам войти в свиней, и Он позволил им. Бесы вошли в стадо свиней, и бросилось все стадо

с крутизны в море и все потонуло. Когда же окрестные жители сбегались смотреть совершившееся, то увидели бывшего бесноватого – уже одетого и смыслящего и сидящего у ног Иисусовых, и видевшие рассказали им, как исцелился бесноватый. Точь-в-точь случилось так и у нас. Бесы вышли из русского человека и вошли в стадо свиней, то есть в Нечаевых, в Серно-Соловьевичей и проч. Те потонули или потонут наверно, а исцелившийся человек, из которого вышли бесы, сидит у ног Иисусовых. Так и должно было быть. Россия выблевала вон эту пакость, которую ее окормили, и, уже конечно, в этих выблеванных мерзавцах не осталось ничего русского. ... Кто теряет свой народ и народность, тот теряет и веру отеческую и Бога. ... Вот эта-то и есть тема моего романа. Он называется «Бесы»...» – так Достоевский охарактеризовал идею романа в письме к А.Н. Майкову от 9 октября 1870 года [1, Т.28-1, с.145].

В записных тетрадях к «Бесам» писатель замечал: «Христианство одно только заключает в себе живую воду и может привести человека на живые источники вод и спасти его от разложения. Без христианства же человек разложится и сгниет» [1, Т.11, с.182].

Достоевский в своем романе вывел целую категорию разных по характеру, взглядам, образу действий революционеров. Но объединяет их одно: они безнравственны, не верят в Бога (более того, осуждают его), противопоставляют себя христианским ценностям.

В «Бесах» у Достоевского появился новый персонаж, подобного которому еще не было в произведениях писателя. Это священник Русской Православной церкви Тихон. Образ этот был списан со святителя Тихона Задонского, которого почитал писатель. В письме М.Н. Каткову в октябре 1870 года Достоевский отмечал: «В первый раз, например, хочу прикоснуться к одному разряду лиц, еще мало тронутых литературой. Идеалом такого лица беру Тихона Задонского. Это тоже святитель, живущий на покое в монастыре... В этом мире я кое-что знаю» [1, Т.29-1, с.142].

Целой главой «У Тихона» Федор Михайлович планировал закончить роман. Он возлагал на нее большую смысловую нагрузку, видел в ней финал своего произведения. «Бесы» должны были завершиться у священника. Но замыслу не суждено было осуществиться по причинам, не зависевшим от автора.

Следующей ступенью в развитии религиозного мировоззрения Достоевского стал роман «Братья Карамазовы». Он явился завершающим романом в творчестве писателя. В нем отразились последние мысли о религии, церкви и вере и окончательно сложившееся, состоявшееся мировоззрение автора. Основной идеей писатель назвал «опровержение богохульства». Он отмечал, что, особенно в среде молодежи это – модное явление, «отрицается из всех сил создание Божие, мир божий и смысл его» [1, Т.30-1, с.66].

Атеизм и отрицание Бога воплотились в семействе Карамазовых: отце и старших сыновьях.

Положительный герой во всей этой толпе отвратительных персонажей, младший из братьев – Алеша Карамазов. Он – образ идеального православного человека, а на фоне зла и бесчестия и подлости других выглядит почти святым. В Алеше Достоевский не выразил «карамазовских» черт, которые нивелировались в нем благодаря проживанию в монастыре. Алеша – тоже представитель молодого поколения, но он – верующий. «Верил, верую, и хочу веровать, и буду веровать», – восклицает он [1, Т.14, с.308].

Размышления младшего Карамазова о вере, Боге и духовности – мысли самого Достоевского. В соответствии с православными канонами, основой всех ценностей он считал любовь. К идеям и чистоте с уважением относился даже его отец – Федор Павлович Карамазов. Один из показателей чистоты Алеши (как и многих других положительных героев Достоевского) – его любовь к детям. Как Иисус Христос любил детей, так и Алеша Карамазов питал к ним добрые чувства. Достоевский противопоставлял образ Алеши другим персонажам романа. Алеша выступал символом чистоты, который может противостоять злу.

В диалоге Алеши с Иваном Карамазовым Достоевский поднял важную тему, порождавшую сомнения не только у героя, не только у автора, но у многих людей: «...Христова любовь к людям есть в своем роде невозможное на земле чудо. Правда, он был бог. Но мы-то не боги» [1, Т.14, с.216]. Достоевский ставил сложный вопрос, но и сам не находил ответа: почему Бог допускает страдания невинных, страдания чистых, детских душ, не успевших совершить греха?

В романе ярко звучит тема Православия, роли Православной церкви в обществе, его истории, современного состояния, роли православных священников, их влияния на укрепление положительных качеств народа. Православие в романе представлено разными ипостасями. В «Братьях Карамазовых» автор впервые обратился к внутренней жизни Церкви, к старчеству как значительному духовному явлению в Православии.

Религиозно-философские взгляды Достоевского нашли отражение в образе и поучениях старца Зосимы. В этом персонаже он показал духовное возрождение человека, раскаявшегося в своих грехах и пришедшего к Богу.

Таким образом, христианство, православие, Русская Православная церковь занимали значительное место в творчестве Ф.М. Достоевского. С детства знакомый с христианством посредством воспитания в семье на традициях и ценностях православия, Достоевский пронес веру в Бога, в Иисуса Христа на протяжении всей своей жизни. В начальный период творчества молодой писатель не ставил в своих произведениях проблемы христианства, касался их косвенно. В годы каторги и ссылки, предаваясь мучительным размышлениям о собственной судьбе, судьбе сотоварищей-каторжан, он постепенно приходил к утверждению веры в Бога, укреплял веру в душе. В годы каторги писатель не расставался с томиком Евангелия, подаренным ему женами декабристов. Эту книгу Достоевский берег до самой своей смерти. Первым христианским сочинением писателя стал роман «Преступление и наказание», где только намечается канва христианства. В романе «Идиот» тема христианства звучала сильнее и глубже. Мыслитель устами главного героя князя Мышкина обрушился на католичество, обвиняя Римско-католическую церковь в предательстве Христа. В романе «Бесы» появился образ священника Русской Православной церкви – Тихон, прототипом его стал Святитель Русской церкви Тихон Задонский. Роман «Братья Карамазовы» венчал христианскую тематику в творчестве Достоевского образами настоятеля монастыря старца Зосимы, его последователей священников, Алеши Карамазова.

Религиозные взгляды Достоевского не были застывшими, неизменными. Мыслитель в течение всей своей жизни глубоко изучал религию, углублял и расширял веру в Бога. Эти тенденции четко прослежены в его художественных и публицистических сочинениях.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 томах: т.1 / Ф.М. Достоевский. Л.: Наука, 1972.
2. Ерофеев В.В. Найти в человеке человека: Достоевский и экзистенциализм. М.: Зебра Е; Эксмо, 2003. С.51.

References

1. Dostoevsky F.M. Complete works in 30 volumes: vol. 1. L.: Science, 1972.
2. Erofeev V.V. Find in a man's person: Dostoevsky and existentialism. M.: Zebra E; Eksmo, 2003.-P.51.

ВОРОНЦОВА Ю.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Брянский государственный технический университет
E-mail: Voroncova.yuliya@mail.ru

VORONTSOVA J.A.

Candidate in Pedagogy, associate professor, Department of foreign languages, Bryansk State Technical University
E-mail: Voroncova.yuliya@mail.ru

**ПЕРЕВОД ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ В ОПИСАНИИ ПЕРСОНАЖЕЙ
РОМАНА Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»**

**EMOTIONALLY COLORED VOCABULARY TRANSLATION IN DESCRIBING THE CHARACTERS
IN F.S. FITZGERALD'S NOVEL "THE GREAT GATSBY"**

Исследование рассматривает экспрессивно-эмоциональные средства и приемы их использования в описании персонажей романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»; подчеркивает, что перевод эмоционального портрета главных персонажей осуществляется с помощью особой лексики – эмотивной, которая помогает читателю передать эмоциональное состояние героев. Аспектуальность экспрессивности анализируется в рамках текста с преломлением в перевод.

Ключевые слова: эмотивная лексика, экспрессивность, эмоциональность, лексико-семантические варианты, контекст, стилистические приемы.

The study touches upon the expressive and emotional means and methods of their use in describing the characters in F.S. Fitzgerald's novel "The Great Gatsby"; emphasizes that special emotive vocabulary is widely used while translating the main characters' emotional portrait and it helps the reader to convey the characters' emotional state. The aspects of expressiveness are analyzed in the framework of the text through translation.

Keywords: emotive vocabulary, expressiveness, emotionality, lexical-semantic variants, context, stylistic devices.

Введение

Перевод эмоционального портрета главных персонажей романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» осуществляется с помощью особой стилистически окрашенной или маркированной лексики – эмотивной [5], [6]. «Экспрессивность (экспрессия) (от лат. 'expressio') – значит выразительность, сила проявления чувств и переживаний. Во всех этих случаях семантическая структура слова осложняется коннотативностью. Нередко одно нейтральное слово имеет несколько экспрессивных синонимов, различающихся по степени эмоционального напряжения» [4, с. 174].

Согласно О.С. Ахмановой стилистически окрашенная лексика – это «лексические единицы (однозначные слова или отдельные значения многозначных слов), характеризующиеся способностью вызывать особое стилистическое впечатление вне контекста» [1, с. 521].

По определению И.В. Арнольд стилистически маркированная лексика – это «слова, которые наряду с денотативным значением, указывающим на предмет речи, имеют еще коннотативное значение (коннотации), которое складывается из эмоционального, экспрессивного, оценочного и функционального – стилистического компонентов» [2, с. 153].

Но не только лексический, все другие «этажи» языка также имеют специальные средства выражения эмоций. Перевод стилистических приемов, несущих образный заряд произведения, часто вызывает затруднения у переводчиков из-за национальных особенностей стилистических систем разных языков. Все лингвисты подчеркивают необходимость сохранения образа оригинала в переводе.

Для перевода образного средства необходимо определить его информационное содержание, его семантическую структуру. В теории перевода важную роль играет сравнительное определение объема образной информации подлинника и перевода. Анализ образной информации следует проводить на

уровне языка, определяя и сравнивая постоянно закрепленные за словом объем и содержание образной информации [3, с. 67]. Если семантическая основа образа подлинника передана точно, то результатом явится адекватный языковой образ на принимающем языке и его адекватное смысловое содержание, осуществляющее номинативную функцию образа.

Результаты исследования

Наиболее часто встречающимся проявлением эмоциональности в романе Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» является **характеристика героев, их внешность, внутренний мир.**

“If personality is an unbroken series of successful gestures, then there was something gorgeous about him; some heightened sensitivity to the promises of life, as if he were related to one of those intricate machines that register earthquakes ten thousand miles away”. – «Если мерить личность ее умением себя проявлять, то в этом человеке было поистине нечто великодушное, какая-то повышенная чувствительность ко всем посулам жизни, словно он был частью одного из тех сложных приборов, которые регистрируют подземные толчки где-то за десятки тысяч миль». – “personality is an unbroken series of successful gestures” – «мерить личность ее умением себя проявлять» (смысловое развитие); “gorgeous, heightened” – «великолепное, повышенная» (эпитеты). При переводе автор использует прием смыслового развития и широко употребляет эпитеты с целью показать величие главного героя.

“This responsiveness had nothing to do with that flabby impressionability which is dignified under the name of the “creative temperament” – it was an extraordinary gift for hope, a romantic readiness such as I have never found in any other person and which it is not likely I shall ever find again”. – «Эта способность к мгновенному отклику не имела ничего общего с дряблой впечатлительностью, пышно именуемой «артистическим

темпераментом», – это был редкостный дар надежды, романтический запал, какого я ни в ком больше не встречал и, наверно, не встречу». – “flabby impressionability” – «дряблой впечатлительностью» (калькирование); “extraordinary gift” – «редкостный дар» (конкретизация); “readiness” – «запал» (конкретизация); “flabby, extraordinary” – «дряблые, редкостный» (эпитеты); “I have never found in any other person and which it is not likely I shall ever find again” – «я ни в ком больше не встречал и, наверно, не встречу» (повтор). В данном примере автор широко использует эпитеты и конкретизации, раскрывая характер Джея Гэтсби и показывая свое отношение к нему. Использование повтора раскрывает понятие «great», эксплицитно выражает чувство безысходности героя.

“His family were enormously wealthy – even in college his freedom with money was a matter for reproach – but now he’d left Chicago and come East in a fashion that rather took your breath away: for instance, he’d brought down a string of polo ponies from Lake Forest”. – «Родители его были баснословно богаты, – уже в университете его манера сорить деньгами вызвала нареkania, – и теперь, вздумав перебраться из Чикаго на Восток, он сделал это с размахом поистине ошеломительным: привез, например, из Лейк-Форест целую конюшню пони для игры в поло». – “enormously” – «баснословно» (эпитет); “his freedom with money” – «сорить деньгами» (метафора). Использование в данном контексте эпитета “enormously”, метафоры “his freedom with money” предполагает что-то гиперболическое, помогает сделать логическое ударение на финансовом состоянии героя, показывает эмоциональное отношение к описываемому явлению.

“Her husband, among various physical accomplishments, had been one of the most powerful ends that ever played football at New Haven – a national figure in a way, one of those men who reach such an acute limited excellence at twenty-one that everything afterward savors of anticlimax”. – «Том, наделенный множеством физических совершенств – нью-хейвенские любители футбола не запомнят другого такого левого крайнего, – был фигурой, в своем роде характерной для Америки, одним из тех молодых людей, которые к двадцати одному году достигают в чем-то самых вершин, и потом, что бы они ни делали, все кажется спадом». – “powerful ends that ever played football at New Haven” – «нью-хейвенские любители футбола» (смысловое развитие); “national figure” – «фигурой, характерной для Америки» (конкретизация). В данном примере использование приемов смыслового развития и конкретизации помогает понять личность Тома. За его выдающимися физическими данными, высоким положением в обществе скрывается человек с бедной душой и отсутствием моральных качеств.

“Not even the effeminate swank of his riding clothes could hide the enormous power of that body – he seemed to fill those glistening boots until he strained the top lacing, and you could see a great pack of muscle shifting when his shoulder moved under his thin coat”. – «Даже немного женственная элегантность его костюма для верховой езды не могла скрыть его физическую мощь; казалось, могучим икрам тесно в глянцеvитых крагах, так что шнуровка вот-вот лопнет, а прималейшем движении плеча видно было, как под тонким сукном ходит плотный ком мускулов». – “enormous power” – «физическую мощь» (конкретизация); “he seemed to fill those glistening boots” – «казалось, могучим икрам тесно в глянцеvитых крагах» (добавление); “great pack of muscles hifting” – «ходит плотный ком мускулов» (оксюморон); “you could see a great pack of muscles hifting when his shoulder moved under his thin coat” – «при малейшем движении плеча видно было, как под тонким сукном ходит плотный ком мускулов» (перестановка); “great” – «плотный» (конкретизация). Использование этих переводческих приёмов показывает, насколько внутренний мир Тома не соответствует ярко выраженным внешним чертам, делая акцент на том, что внешние данные – это его всё «богатство», они гораздо превосходят его внутренний мир.

“It was a body capable of enormous leverage – a cruel body”. – «Это было тело, полное сокрушительной силы, жесткое тело». – “capable of enormous leverage” – «полное сокрушительной силы» (замена части речи). Замена части речи позволяет читателю воспринять отношение автору к Тому.

“His speaking voice, a gruff husky tenor, added to the impression of fractiousness he conveyed”. – «Он говорил резким, хриловатым тенором, очень подходившим к тому впечатлению, которое он производил, – человека с норовом». – “gruff husky” – «резким, хриловатым» (эпитеты); “fractiousness” – «человека с норовом» (добавление). Использование при переводе эпитетов и добавления помогает передать сильные физические данные героя, его мощь, делая одновременно акцент на его характере, отражённый при переводе приемом конкретизации «человек с норовом».

“There was a touch of paternal contempt in it, even toward people he liked – and there were men at New Haven who had hated his guts”. – «И даже в разговоре с приятными ему людьми в голосе у него всегда слышалась нотка презрительной отеческой снисходительности, – в Нью-Хейвене многие его за это терпеть не могли». – “touch of paternal contempt” – «нотка презрительной отеческой снисходительности» (смысловое развитие); “hated his guts” – «многие его за это терпеть не могли» (генерализация). Использование при переводе приёмов смыслового развития, генерализации является средством представления негативного отношения автора к данному персонажу, показывает его высокомерие.

“Two shining arrogant eyes had established dominance over his face and gave him the appearance of always leaning aggressively forward”. – «Но в лице главным были глаза: от их блестящего дерзкого взгляда всегда казалось, будто он с угрозой подается вперед». – “shining, arrogant” – «блестящего, дерзкого» (эпитет); “eyes had established” – «от их взгляда казалось» (смысловое развитие); “aggressively” – «с угрозой» (конкретизация). Приемы смыслового развития и конкретизации, употребленные в приведенных выше примерах, раскрывают характер Тома Бьюкенена, а употребление эпитетов придают описанию его внешности и внутреннего мира большую выразительность.

“The other girl, Daisy, made an attempt to rise – she leaned slightly forward with a conscientious expression – then she laughed, an absurd, charming little laugh, and I laughed too and came forward into the room”. – «Другая – это была Дэйзи – сделала попытку встать: слегка подалась вперед с озабоченным выражением; но тут же засмеялась звенящим, обворожительно нелепым смехом, и я тоже засмеялся и шагнул к дивану». – “conscientious expression” – «с озабоченным выражением» (конкретизация); “charming little” – «звенящим, обворожительно нелепым» (эпитеты). Использование при переводе приёма конкретизации раскрывают авторскую иронию по отношению к этому герою, использование эпитетов при описании необычного смеха Дэйзи, помогают автору осмыслить и передать её внутренний мир, показать её истинное лицо.

“Her face was sad and lovely with bright things in it, bright eyes and a bright passionate mouth, but there was an excitement in her voice that men who had cared for her found difficult to forget: a singing compulsion, a whispered “Listen,” a promise that she had done gay, exciting things just a while since and that there were gay, exciting things hovering in the next hour”. – «Лицо Дэйзи, миловидное и грустное, оживляли только яркие глаза и яркий чувственный рот, но в голосе было многое, чего не могли потом забыть любившие ее мужчины, – певучая властность, негромкий призыв «услышь», отзвук веселья и радостей, только что миновавших, и веселья и радостей, ожидающих впереди». – “bright things in it” – (опущение); “bright” – «яркие, чувственный» (эпитеты); “excitement” – «многое» (генерализация). Приём опущения используется при переводе во избежание семантической избыточности в описании привлекательной

внешности героини, повторение эпитетов “bright” помогает понять авторскую позицию к Дэйзи, её яркая внешность соответствует её яркому образу жизни, автор намеренно подчёркивает это.

“For a moment the last sunshine fell with romantic affection upon her glowing face; her voice compelled me forward breathlessly as I listened – then the glow faded, each light deserting her with lingering regret, like children leaving a pleasant street at dusk”. – «Заходящее солнце прощальной лаской коснулось розовевшего лица Дэйзи; я прислушивался к ее шепоту, невольно сдерживая дыхание и вытянув шею, – но вот розовое сияние померкло, соскользнуло с ее лица, медленно, неохотно, как ребенок, которого наступивший вечер заставляет расстаться с весельем улицы и идти домой». – “sunshine fell” – «солнце коснулось» (олицетворение); “her voice compelled me forward breathlessly as I listened” – «я прислушивался к ее шепоту, невольно сдерживая дыхание и вытянув шею» (смысловое развитие); “with lingering regret” – «медленно, неохотно, как ребенок» (замена частей речи). В данном примере автор употребляет смысловое развитие и замену частей речи, чтобы показать двойственную натуру Дэйзи, донести до читателя то, что ее внешность обманчива, как и ее проникновенный голос, а на самом деле она безразлична к судьбам других людей, как и ее муж.

“Sometimes she and Miss Baker talked at once, unobtrusively and with a bantering inconsequence that was never quite chatter, that was as cool as their white dresses and their impersonal eyes in the absence of all desire”. – «Иногда она и мисс Бейкер вдруг принимались говорить разом, но в их насмешливой, бессодержательной болтовне не было легкости, она была холодной, как их белые платья, как их равнодушные глаза, не озаренные и проблеском желания». – “unobtrusively and with bantering” – «насмешливой, бессодержательной болтовне» (эпитеты); “as cool as their white dresses” – «холодной, как их белые платья» (сравнение); “impersonal eyes” – «равнодушные глаза» (конкретизация). Использование при переводе эпитетов негативной коннотации «яркий», «несодержательный» показывает авторскую иронию к данным героям, их внутреннему миру, эффект усиливает использование сравнения с белым цветом и конкретизация «равнодушные глаза», что придаёт большую степень экспрессивности.

“She was only extemporizing, but a stirring warmth flowed from her, as if her heart was trying to come out to you concealed in one of those breathless, thrilling words”. – «Она сболтнула первое, что пришло в голову, но от нее веяло лихорадочным теплом, как будто душа ее рвалась наружу под прикрытием этих неожиданных, ошеломляющих слов». – “she was only extemporizing” – «сболтнула первое, что пришло в голову» (смысловое развитие); “stirring, breathless, thrilling” – «лихорадочным, неожиданных, ошеломляющих» (эпитеты). В приведенных примерах автор широко использует эпитеты, чтобы показать читателю свое восхищение Дэйзи, но при помощи смыслового развития автор также раскрывает понятие «американской мечты» и показывает бессмысленное времяпрепровождение героев.

“Her face, above a spotted dress of dark blue crepe-de-chine, contained no facet or gleam of beauty, but there was an immediately perceptible vitality about her as if the nerves of her body were continually smouldering”. – «В лице, оттененном синим в горошек крепдешинным платьем, не было ни одной красивой или хотя бы правильной черты, но от всего ее существа так и веяло энергией жизни, словно в каждой жилочке тлеет готовый вспыхнуть огонь». – “contained no facet or gleam of beauty” – «ни одной красивой или хотя бы правильной черты» (смысловое развитие); “nerves of her body were continually smouldering” – «в каждой жилочке тлеет готовый вспыхнуть огонь» (смысловое развитие). Приемы смыслового развития помогают понять авторское отношение к Миртл Уилсон.

“She smiled slowly and, walking through her husband as if he

were a ghost, shook hands with Tom, looking him flush in the eye”. – «Она неспешно улыбнулась и, пройдя мимо мужа, точно это был не человек, а тень, подошла к Тому и поздоровалась с ним за руку, глядя ему в глаза». – “as if he were a ghost” – «точно это был не человек, а тень» (сравнение); “looking him flush in the eye” – «глядя ему в глаза» (идиома). Основную экспрессивную нагрузку в данном примере несет в себе идиома “looking him flush in the eye” и сравнение «не человек, а тень», показывающие отношение Миртл к своему мужу (пренебрежение) и к Тому Бьюкенену (обожание).

“Her laughter, her gestures, her assertions became more violently affected moment by moment, and as she expanded the room grew smaller around her until she seemed to be revolving on a noisy, creaking pivot through the smoky air”. – «Смех, жесты, разговор – все в ней с каждой минутой становилось жеманнее; казалось, гостиная уже не вмещает ее развернувшуюся особу, и в конце концов она словно бы закружилась в дымном пространстве на скрипучем, лязгающем стержне». – “violently” – добавление; “the room grew smaller around her” – «гостиная уже не вмещает ее развернувшуюся особу» (антонимический перевод); “noisy, creaking” – «скрипучем, лязгающем» (эпитеты). Использование при переводе приёма добавления показывает здесь поиск образа Миртл, способ её индивидуализации, антонимический перевод показывает наивысшую образность Миртл, её притворство, желание быть в самом центре внимания, ряд эпитетов с негативной коннотацией завершает картину эмоционального накала героини.

“His wife was shrill, languid, handsome, and horrible”. – «Жена его была томная, красивая мегера с пронзительным голосом». – “shrill, languid, handsome, and horrible” – «томная, красивая мегера с пронзительным голосом» (эпитеты); «мегера» – добавление. Употребление эпитетов с различной коннотацией и добавления наиболее широко характеризует характер героини.

“The intense vitality that had been so remarkable in the garage was converted into impressive hauteur”. – «Та кипучая энергия жизни, которая днем, в гараже, так поразила меня, превратилась в назойливую спесь». – “intense, impressive” – «кипучая, назойливая» (эпитеты); “hauteur” – «спесь» (конкретизация). С помощью эпитетов и конкретизации автор раскрывает читателю настоящий внутренний мир Миртл.

“Jordan Baker instinctively avoided clever, shrewd men, and now I saw that this was because she felt safer on a plane where any divergence from a code would be thought impossible”. – «Джордан Бейкер инстинктивно избегала умных, проницательных людей, и теперь мне стало ясно почему – она чувствовала себя уверенней среди тех, кому попросту в голову не могло прийти, что бывают поступки, не вполне согласующиеся с общепринятыми нормами поведения». – “where any divergence from a code would be thought impossible” – «кому попросту в голову не могло прийти, что бывают поступки, не вполне согласующиеся с общепринятыми нормами поведения» (смысловое развитие). С помощью приема смыслового развития автор пытается глубже раскрыть внутренний мир героини, адекватно передать экспрессивность.

“She wasn’t able to endure being at a disadvantage and, given this unwillingness, I suppose she had begun dealing in subterfuges when she was very young in order to keep that cool, insolent smile turned to the world and yet satisfy the demands of her hard, jaunty body”. – «Ей всегда казалась невыносимой мысль, что обстоятельства могут сложиться не в ее пользу, и должно быть, она с ранних лет приучилась к неблагоприятным проделкам, помогавшим ей взирать на мир с этой холодной, дерзкой усмешкой и в то же время потворствовать любой прихоти своего упругого, крепкого тела». – “She wasn’t able to endure being” – «Ей всегда казалась невыносимой мысль» (грамматическая замена); “cool, insolent smile” – «холодной, дерзкой усмешкой» (конкретизация). Приемы грамматической замены и конкретиза-

ции наиболее широко раскрывают характер Джордан Бейкер, показывая ее эгоизм и холодность.

Времяпровождение героев также играет значительную роль в выражении эмоциональности. Частое употребление стилистических приемов в приведенных ниже примерах наиболее ярко характеризует атмосферу буржуазного общества, «американский образ жизни» и его влияние на человека. Жизненные судьбы у главных героев этого произведения разные, но первопричина их трагедии одна – вера во всемогущество денег, подмена жизненных ценностей.

“The only completely stationary object in the room was an enormous couch on which two young women were buoyed up as though upon an anchored balloon”. – «Единственным неподвижным предметом в комнате была исполинская тахта, на которой, как на привязанном к якорю аэростате, укрылись две молодые женщины». – “enormous” – «исполинская» (конкретизация); “as though upon an anchored balloon” – «как на привязанном к якорю аэростате» (сравнение). Использование при переводе конкретизации предмета мебели к данному контексту помогает автору эксплицитно выразить обстановку комнаты, а сравнение используется для достижения максимального воздействия на реципиента, показать бессмысленное времяпровождение.

“They were both in white, and their dresses were rippling and fluttering as if they had just been blown back in after a short flight around the house”. – «Их белые платья подрагивали и колыхались, как будто они обе только что опустились здесь после полета по дому». – “They were both in white” – опущение; “their dresses were rippling and fluttering” – «платья подрагивали и колыхались» (олицетворение). Использование олицетворения способствует усилению эмоциональной выразительности речи, подчеркивает, насколько высокое значение героини придавали их внешности.

“She was extended full length at her end of the divan, completely motionless, and with her chin raised a little, as if she were balancing something on it, which was quite likely to fall”. – «Она растянулась во весь рост на своем конце тахты и лежала не шевелясь, чуть закинув голову, как будто на подбородке у нее стоял какой-то предмет, который она с большим трудом удерживала в равновесии». – “completely motionless” – «лежала не шевелясь» (замена частей речи); “chin raised” – «чуть закинув голову» (генерализация). Используемые при переводе приемы помогают передать эмоционально-оценочную информацию. Употребление слов нейтральной коннотации показывает полное безразличие Джордан ко всему происходящему.

“I’ve been lying on that sofa for as long as I can remember.” – «Невозможно столько времени валяться на диване». – “as long as I can remember” – «невозможно столько времени» (смысловое развитие). Прием смыслового развития, использованный в русском переводе, также служит для выражения эмоционального безразличия героини.

“A celebrated tenor had sung in Italian, and a notorious contralto had sung in jazz, and between the numbers people were doing “stunts” all over the garden, while happy, vacuous bursts of laughter rose toward the summer sky”. – «Уже знаменитый тенор спел итальянскую арию, а прославленное контральто – джазовую песенку, а в перерывах между номерами гости развлекались сами, изошрясь, кто как мог, и к летнему небу летели всплески пустого, беспечного смеха». – “were doing “stunts”” – «развлекались сами, изошрясь, кто как мог» (генерализация); “happy, vacuous” – «пустого, беспечного» (эпитеты). С помощью приема генерализации в данном примере автор стремится показать тождественность американского общества, а эпитеты «пустой, беспечный» характеризуют беспочвенность и бесперспективность их общего стремления осуществить «мечту».

“On Sunday morning while church bells rang in the villages along shore, the world and its mistress returned to Gatsby’s house

and twinkled hilariously on his lawn”. – «По воскресеньям с утра, когда в церквях прибрежных поселков еще шел колокольный перезвон, весь большой и средний свет съезжался к Гэтсби и веселым роем заполнял его усадьбу». – “the world and its mistress” – «весь большой и средний свет» (смысловое развитие); “twinkled hilariously” – «веселым роем заполнял» (замена частей речи). Приемы смыслового развития и замены частей речи в данном примере описывают бессмысленность времяпровождения героев, их беззаботность.

“They were here, and they accepted Tom and me, making only a polite pleasant effort to entertain or to be entertained”. – «Они сидели за столом и терпели наше общество, мое и Тома, лишь из светской любезности, стараясь нас занимать или помогая нам занимать их». – “polite pleasant effort” – «из светской любезности» (смысловое развитие). Использование при переводе смыслового развития показывает эмоциональное состояние героев. Замена переводимых единиц на контекстуальное, логически связанное с ней слово или словосочетание («светская любезность», «большой и средний свет») является одним из способов адекватно передать исходный смысл конечному читателю.

По мере развития действия романа понятие «great» находит свое выражение в различных лексико-семантических вариантах.

Для описания внешних характеристик предметов, а через них и самого Гэтсби автор употребляет гиперболы, эпитеты, генерализации. В связи с этим у читателя складывается определенное представление о нем, в воображении рисуется образ довольно могущественного, властного, богатого человека, в жизни которого не малую роль играют деньги, знакомства, связи. Смысловое развитие, описательный перевод и компенсации говорят о многообразии, объемности и многогранности понятия “great”, оно в самых разнообразных своих вариантах охватывает все явления, имеющие то или иное отношение к судьбе главного героя, и характеризует его с совершенно разных позиций.

“Something in his leisurely movements and the secure position of his feet upon the lawn suggested that it was Mr. Gatsby himself, come out to determine what share was his of our local heavens”. – «Непринужденное спокойствие его позы, уверенность, с которой его ноги приминали траву на газоне, подсказали мне, что это сам мистер Гэтсби вышел прикинуть, какая часть нашего уэст-эйтского неба по праву причитается ему». – “Something in his leisurely movements” – «непринужденное спокойствие его позы» (конкретизация), “what share was his of our local heavens” – «какая часть нашего уэст-эйтского неба по праву причитается ему» (гипербола).

“It was testimony to the romantic speculation he inspired that there were whispers about him from those who had found little that it was necessary to whisper about in this world”. – «Должно быть, и в самом деле было что-то романтическое в этом человеке, если слухи, ходившие о нем, повторяли шепотом даже те, кто мало о чем на свете считал нужным говорить, понизив голос». – “it was testimony to the romantic speculation he inspired” – «Должно быть, и в самом деле было что-то романтическое в этом человеке» (смысловое развитие). Приемы конкретизации, смыслового развития и гиперболы в данных примерах употреблены автором с целью показать широту души главного героя, но в то же время и его беспринципность, переходящие одно в другое.

“He had waited five years and bought a mansion where he dispensed starlight to casual moths—so that he could “come over” some afternoon to a stranger’s garden”. – «Он ждал пять лет, купил виллу, на сказочный блеск которой слетались тучи случайной мошкеры, – и все только ради того, чтобы иметь возможность как-нибудь «зайти на часок» в чужой дом». – “he dispensed starlight to casual moths” – «на сказочный блеск которой слетались тучи случайной мошкеры» (смысловое разви-

тие). С помощью приема смыслового развития автор наиболее точно описывает общество, которое собиралось у Гэтсби, выражая свое пренебрежение.

"After his embarrassment and his unreasoning joy he was consumed with wonder at her presence". – «После замешательства, после нерассуждающей радости настала очередь сокрушительного изумления от того, что она здесь». – "unreasoning joy" – «нерассуждающей радости» (конкретизация), "with wonder" – «сокрушительного изумления» (добавление). Использование приемов конкретизации и добавления в приведенном выше примере раскрывает мечтательность Гэтсби, его неохватную любовь к Дэйзи.

"He had been full of the idea so long, dreamed it right through to the end, waited with his teeth set, so to speak, at an inconceivable pitch of intensity". – «Он так долго об этом мечтал, так подробно все пережил в мыслях, столько времени ждал, словно бы стиснув зубы в неимоверном, предельном напряжении». – "inconceivable pitch of intensity" – «неимоверном, предельном напряжении» (замена частей речи); "inconceivable" – «неимоверном» (эпитет).

"Now, in the reaction, he was running down like an overwound clock". – «И теперь в нем отказала пружина, как в часах, у которых перекутили завод». – "like an overwound clock" – «как в часах, у которых перекутили завод» (сравнение), "overwound" – «у которых перекутили завод» (описательный перевод). В приведенных выше примерах автор использует различные переводческие приемы и стилистические фигуры, с помощью которых автор показывает, как рушится мечта Гэтсби из-за его заблуждения, ведь он «естественное» счастье пытался завоевать бесчестным путем.

Gatsby's notoriety, spread about by the hundreds who had accepted his hospitality and so become authorities upon his past, had increased all summer until he fell just short of being news. – «Легенды о Гэтсби множились все лето благодаря усердию сотен людей, которые у него ели и пили и на этом основании считали себя осведомленными в его делах, и сейчас он уже был недалеко от того, чтобы стать газетной сенсацией». – "hundreds" – «сотен людей» (опущение), "hospitality" – «у него ели и пили» (конкретизация), "he fell just short of being news" – «сейчас он уже был недалеко от того, чтобы стать газетной сенсацией» (смысловое развитие).

"Contemporary legends such as the "underground pipe-line to Canada" attached themselves to him, and there was one persistent story that he didn't live in a house at all, but in a boat that looked like a house and was moved secretly up and down the Long Island shore". – «С его именем связывались фантастические проекты в духе времени, вроде «подземного нефтепровода США – Канада»; ходил также упорный слух, что он живет вовсе не в доме, а на огромной, похожей на дом яхте, которая тайно курсирует вдоль лонг-айлендского побережья». – "underground pipe-line to Canada" – «подземного нефтепровода США – Канада» (аллюзия); "legends attached themselves" – «связывались фантастические проекты» (замена пассивной конструкции); "persistent story" – «упорный слух» (конкретизация). Используемые в приведенных выше примерах приемы смыслового развития, конкретизация и замены пассивной конструкции показывают, что Гэтсби выделяется на фоне других персонажей, людей, которые довольствуются возможностью празднo провести время на его вечеринках.

"He knew women early, and since they spoiled him he became contemptuous of them, of young virgins because they were ignorant, of the others because they were hysterical about things which in his overwhelming self-absorption he took for granted". – «Он рано узнал женщин и, избалованный ими, научился их презирать – юных и девственных за неопытность, других за то, что они поднимали шум из-за многого, что для него, в его беспредельном эгоцентризме, было в порядке вещей». – "became contemptuous of them" – «научился их пре-

зирать» (замена частей речи); "hysterical" – «поднимали шум» (генерализация); "overwhelming" – «беспредельном» (эпитет). Использование приемов генерализации и замены частей речи, а также употребление эпитета показывает неоднозначность и широту образа Гэтсби.

"This quality was continually breaking through his punctilious manner in the shape of restlessness. He was never quite still; there was always a tapping foot somewhere or the impatient opening and closing of a hand". – «У Гэтсби это выражалось в постоянном беспокойстве, нарушавшем обычную сдержанность его манер». – "punctilious manner in the shape of restlessness" – «в постоянном беспокойстве, нарушавшем обычную сдержанность его манер» (смысловое развитие); "opening and closing of a hand" – «сжимался и разжимался кулак» (конкретизация). Смысловое развитие и конкретизация раскрывают в данном примере отношение главного героя к сложившейся ситуации, показывают, что, несмотря на его величие, ему свойственны также беспокойство и неспособность контролировать эмоции.

"I had talked with him perhaps six times in the past month and found, to my disappointment, that he had little to say". – «За этот месяц я встречался с Гэтсби несколько раз и, к своему разочарованию, убедился, что говорить с ним не о чем». – "six times" – «несколько раз» (генерализация). В данном примере с помощью приема генерализации автор создает двойственный образ главного героя.

"So my first impression, that he was a person of some undefined consequence, had gradually faded and he had become simply the proprietor of an elaborate road-house next door". – «Впечатление незаурядной личности, которое он произвел при первом знакомстве, постепенно стерлось, и он стал для меня просто хозяином великолепного ресторана, расположенного по соседству». – "person of some undefined consequence" – «незаурядной личности» (смысловое развитие); "elaborate road-house" – «великолепного ресторана» (антитеза); "road-house" – «ресторана» (конкретизация). С помощью антитезы и конкретизации в данном примере автор показывает прием «двойного видения». Он характеризует Гэтсби уже не как человека, пребывающего в мире иллюзий и мечтаний, нереализованных желаний, а как прагматика, который особо ценит деньги и стремится к обогащению.

Тема выражения «американской мечты» раскрыта автором на примере многих действующих лиц.

С помощью конкретизаций и добавлений автор правдиво изображает представителей американской буржуазии.

"Only Gatsby, the man who gives his name to this book, was exempt from my reaction – Gatsby, who represented everything for which I have an unaffected scorn". – «Только для Гэтсби, человека, чьим именем названа эта книга, я делал исключение, – Гэтсби, казалось, воплощавшего собой все, что я искренне презирал и презираю». – "who gives his name" – «чьим именем названа эта книга» (замена пассивной конструкции); "which I have an unaffected scorn" – «все, что я искренне презирал и презираю» (генерализация).

"It had gone beyond her, beyond everything. He had thrown himself into it with a creative passion, adding to it all the time, decking it out with every brightfeather that drifted his way". – «Этот образ был лучше, лучше всего на свете. Он творил его с подлинной страстью художника, всевремя что-то к нему прибавляя, украшая его каждым ярким перышком, попадавшим под руку». – "It had gone beyond her" – «Этот образ был лучшим» (смысловое развитие); "decking it out" – «украшая» (метафора). Используя стилистический прием метафоры, автор подчеркивает, что мечта Гэтсби становилась в его воображении все более и более привлекательной.

"He stayed there a week, walking the streets where their footsteps had clicked together through the November night and revisiting the out-of-the-way places to which they had driven in her white car". – «Там он провел неделю, бродил по тем ули-

цам, где в тишине ноябрьского вечера звучали их дружные шаги, скитался за городом в тех местах, куда они любили ездить на ее белой машине». – “their footsteps had clicked together” – «звучали их дружные шаги» (метафора). Метафора в приведенном примере указывает на ироничное отношение автора.

Заключение

С помощью приемов замены пассивной конструкции и генерализации автор описывает свое отношение к главному герою. Он осуждает его, но, вместе с этим, мы чувствуем и жалость, и сочувствие.

Итак, основным по отношению к использованным переводческим приемам является закон сохранения эмоционального состояния героев, что обусловлено значимостью

образности в структуре художественного произведения. Контекст является неотъемлемой составной узuallyных эмоциональных конструкций, основное назначение которых – передать вербальными средствами душевное состояние героев. Наиболее типичными и частотными в употреблении оказались переводческие и стилистические приемы смыслового развития, конкретизации, замены частей речи и пассивных конструкций, эпитетов, метафор, а также авторские ремарки и описания ситуации, помогающие читателю воспринять состояние героя.

Таким образом, было определено значение контекста и ситуации перевода в целях достижения эквивалентности, в результате чего установлено, что определенный контекст влияет на выбор того или иного типа соответствий при переводе.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М. Флинта: Наука. 2002. 384 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М. УРСС: Едиториал УРСС. 2004. 571 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. Издательство института общего среднего образования РАО. 2001. 224 с.
4. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. М. Флинта: Наука. 2012. 173 с.
5. Фицджеральд Ф.С. Великий Гэтсби. СПб. Азбука: Азбука-Аттикус. 2013. 251 с.
6. Fitzgerald F.S. The Great Gatsby. Айрис-Пресс. 2015. 288 с.

References

1. Arnold I.V. Stylistics. The modern English language. M. Flinta: Nauka. 2002. 384 p.
2. Ahmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. M. URSS: Editorial URSS Publ. 2004. 571 p.
3. Vinogradov V.S. Introduction in translation studies (General and lexical issues). M. Publishing house of the Institute of General Secondary Education RAO. 2001. 224 p.
4. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovsky V.A. Stylistics of the Russian language. M. Flinta: Science. 2012. 173 p.
5. Fitzgerald F.S. The Great Gatsby. SPb. Azbuka: Azbuka-Atticus. 2013. 251 p.
6. Fitzgerald F.S. The Great Gatsby. Iris-Press. 2015. 288 p.

ГОВЕДАРИЦА П.П.

аспирант, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: polina.steblecova@hotmail.com

GOVEDARITSA P.P.

Postgraduate student, Department of Russian Literature XX-XXI ages and History of Foreign Literature, Orel State University
E-mail: polina.steblecova@hotmail.com

ОПЫТ «ЛИРИЧЕСКОГО РОМАНА» В СЕРБСКОЙ ПРОЗЕ. МИЛОШ ЦРНЯНСКИ

THE TRIAL OF "LYRIC NOVEL" IN SERBIAN PROSE. MILOSH TSRNYANSKI

Статья посвящена творчеству сербского поэта и прозаика Милоша Црнянски, чье творчество удачно вписывается в контекст мировой истории XX века. Собственно, история Сербии, долгое время находившейся под Османским игом, в XX век втянутой во Вторую мировую войну, становится главной темой и стихов и прозы Милоша Црнянски. Наиболее полно талант писателя раскрылся в романе «Дневник о Чарновеиче», в котором нашли отражение военные впечатления автора. В изображении войны Црнянски близок Ремарку, в жанрово-стилевом отношении – к «потoku сознания» Камю. Большое внимание в статье уделено национальному колориту и средствам лиризации прозаического текста.

Ключевые слова: Милош Црнянски, Сербия, поэт-экспрессионист, роман, история, лиризация прозы.

The article is concerned with the work of the Serbian poet and prose writer Miloš Crnjanski, whose work fits well into the context of the twentieth century world history. Actually, the history of Serbia, which was under the Ottoman yoke for a long time, which was drawn into the Second World War in the 20th century, becomes the main subject of Miloš Crnjanski's poetry and prose. The writer's talent was revealed most fully in the novel «The Journal of Carnojevic», in which the author's military impressions were reflected. Crnjanski is close to Remarque with his depiction of war, in a genre-style attitude – to Camus's «stream of consciousness». In the depiction of the war, Crnjanski is close to Remarque, in a genre-style relation – to the «stream of consciousness» of Camus. Much attention is given to the national color and means of «lyrization» of a prose.

Keywords: Miloš Crnjanski, Serbia, poet-expressionist, novel, history, «lyrization» of a prose.

Милош Црнянски (1893-1977) – один из наиболее известных сербских писателей, романист, поэт, драматург, переводчик, эссеист, автор рассказов, путевых заметок и мемуаров.

Родился Црнянски в городке Чонград (тогдашняя Австро-Венгерская империя), в семье бедного чиновника. Он рос в патриархальной среде, где господствовал культ независимости Сербии, сам жизненный уклад семьи соответствовал требованиям церкви и православным обычаям. Неизгладимый след в сознании будущего писателя оставило османское иго, пробудившее в будущем писателе ненависть к тирании, беспокойство за судьбу родины, сомнения и разочарования.

Начало Первой мировой войны застало Милоша в Вене. И хотя он не был ни военным, ни врачом, ни деятелем политической активной части населения, его – представителя интеллигенции – рекрутировали как австро-венгерского солдата (печальная участь многих сербов к северу от Дуная); на Галицийском фронте он сражался против русских и был тяжело ранен. С 1928 года Црнянски работал югославским атташе по культурным связям в Берлине, Лиссабоне и Риме. С началом Второй мировой войны он переселился в Лондон, после войны занимался изучением философии в Вене и Белграде, а также преподавательской деятельностью и журналистикой. Его антивоенные стихотворения стали манифестом «потерянного поколения». Милош Црнянски оказал огромное влияние на творчество другого сербского литератора, Данила Киша.

Логично будет сделать вывод, что события и впечатления из детства и ранней молодости нашли отражение в его творчестве. Многим его произведениям присуща тема скитаний и эмиграции, которая, в свою очередь, тесно связана с темой России, поскольку именно в этот период жизни он тесно общался с русскими эмигрантами.

Милош Црнянски заявил о себе как поэт-экспрессионист. Начав свой творческий путь с поэзии, пройдя через период

повествовательной прозы, писатель осваивает жанр романа на рубеже поэзии и прозы («Дневник о Чарноевиче»), чтобы наконец прийти к классическому роману («Переселение») [7, с. 265-275]. Роман «Дневник о Чарноевиче» относится к ранней фазе творчества Црнянски и изобилует экспрессионистскими темами и мотивами. Экспрессионизм произрастал из современных писателю авангардных движений, как реакция на цивилизационный кризис начала XX века, проявляющийся в экзистенциальном, социальном и эстетическом плане.

В сборнике песен «Лирика Итаки» (1919) лирический герой – Одиссей – как будто предвидит судьбу поэта: автор показывает трагичность положения солдата, который возвращается домой. Так, герой Црнянски Петр Раич уже в начале произведения утверждает: «Я солдат, о, никто не знает, что это значит», большая же часть последующего повествования является экспликацией этого утверждения. Так, вернувшись с войны, главный герой не может испытать простых человеческих чувств (горечи утраты, тоски, печали) в связи со смертью матери; соглашается на нежеланную женитьбу лишь потому, что не в состоянии адекватно и равноправно взаимодействовать с окружающей его действительностью; отрешившись от реальной жизни, предаётся воспоминаниям, повторному переживанию давно ушедших ощущений.

Наряду с другими излюбленными приемами, писатель широко использует иронию для переосмысления существующих мифологизированных представлений о сербской истории. В данный момент Сербия является мононациональным государством, в котором сербы – доминирующая этническая группа. Сербия также доминирует в Республике Сербской, входящей в состав единственной в Европе конфедерации Босния и Герцеговина. В XIX столетии возникло такое понятие, как сербская национальная идентичность, с присущим ей чувством истории и традиций, средневековым наследием,

национальным единством, несмотря на фактическое проживание этнических сербов в двух различных империях (Австро-Венгерской и Османской). Три элемента в совокупности с наследием династии Неманича сыграли решающую роль в формировании сербской национальной идентичности и сохранении её во время длительного иностранного господства: сербская православная церковь, «Косовский миф» и сербский язык. Конфлюэнция (слияние) со средневековым наследием, посредством почитания сербских святых, широкого распространения сербской эпической поэзии, возникновения огромного корпуса легенд и преданий с узнаваемой исторической основой, привела к развитию национального сознания, отличного от сознания других православных народов Балкан. Циклы эпических песен о Королевиче Марко, о гайдуках и восстаниях вдохновили сербов вернуть свободу и свое героическое прошлое. В народных преданиях гайдуки – герои: они играли роль сербской элиты во времена османского господства, по мере возможности защищали сербов от оттоманского гнета, готовили почву для национального освобождения и были активными участниками обоих сербских восстаний. Символика «Косовского мифа» стала мифом-прототипом: символом мученичества и защиты сербской чести и христианства от турок (мусульман). Когда Княжество Сербия обрело независимость от Османской империи, ключевым фактором в определении национальной идентичности стало православие, а не язык, который сербы делили с другими южными славянами – ближайшими соседями – хорватами и боснийскими мусульманами. Над этой исторической идеей сербства и иронизирует Црнянский, показывая, что серб себе не принадлежит даже в вопросе выбора армии, за которую и против которой он будет сражаться. Основы самоидентификации, идентификации добра и зла оказываются поправны.

Немного позднее, в заметках о стихотворении «Суматра» (1920) и в «кратком лирическом романе» [11; 6; 5] «Дневник о Чарноевиче» (1921), Црнянский вводит понятие «суматризма», основанного на идее космической гармонии (остров Суматра максимально удален от Сербии и в то же время неразрывно связан с поэтом и его непосредственным окружением). Лирическому роману свойственно повторение лейтмотивных тем, эмоциональная манера повествования, глубочайшим образом выраженное авторское отношение к происходящему. Лирическим (или поэтическим) этот роман принято называть как в сербском, так и в англоязычном литературоведении.

Единство национального и наднационального начал просматривается в поэмах «Стражилово» (1921), «Сербия» (1925), «Плач над Белградом» (1956). Период между двумя мировыми войнами одинаково влиял на формирование личности, на взаимоотношения между личностью и обществом, личностью и государством как в послевоенной, впервые за несколько столетий получившей независимость Сербии, так и в Европе в целом.

Воспоминания о путешествиях и об участии в войне стали основой многих произведений Црнянского, среди которых и «Дневник о Чарноевиче» – первое прозаическое произведение сербского автора.

Вдохновение для создания романа «Дневник о Чарноевиче» Црнянский нашел в своих собственных воспоминаниях – непосредственного участника Первой мировой войны; но что обращает на себя внимание на протяжении всего романа, так это главный герой, который почти никогда не выступает носителем авторских мыслей. Искажающее действие войны показано на изменении характера главного героя, и автор, будучи свидетелем подобной эволюции или даже деградации, старается быть достоверным, но не оправдывает и не поддерживает своего героя.

Несмотря на то, что роман написан как ретроспективная автобиография главного героя, в нем нет внешнего динамизма, но есть внутреннее напряжение и развитие. Подобный

способ повествования характерен для большинства произведений Милоша Црнянского.

«Дневник о Чарноевиче» – не роман-событие, но роман-жизнеописание, сопровождение жизни человека, которому чужды другие люди, которого не волнуют обычные человеческие чувства и события, происходящие вокруг. Он как будто живет в вакууме, во вселенной своего человеческого «я». Роман-событие подразумевает динамизм действия, сплетение запутанных интриг, развитие характеров, пространственные диалоги – все это невозможно увидеть в данном романе. Диалоги даны кратко и, в основном, в пересказе лирического героя. Достоверности не имеет значения: рассказчик может излагать чьи-то мысли (например, мысли своей тетки) – важно общее состояние лирического субъекта, которое показано через диалоги, соотносимые с мини-событиями из его жизни; данный принцип повествования порождает мощную внутреннюю реакцию и анализ. В основе романа «Дневник о Чарноевиче» – эмоции, переживаемые лирическим героем, без выхода во внешнюю среду, ретроспективное повествование – воспоминания главного героя, представленные достаточно хаотично, – и бесконечная рефлексия. Каждое событие – только импульс к новым внутренним переживаниям, философски ориентированному потоку сознания Петра Раича.

Однозначно определить принадлежность романа «Дневник о Чарноевиче» к конкретному жанру не так просто. В соответствии с описанием социально-исторической среды этот роман можно назвать *историческим*. Исходя из способов освещения жизни и судьбы главного героя (тяжелое детство, проблемы со здоровьем, неуверенность в себе, душевные волнения) – это *психологический роман*. По лейтмотивному повторению тем, по «возбужденности стиля» [9], эмоционально окрашенному предложению и лирическому тону – это *поэтический* или *лирический роман*. Большинство исследователей относят его к последней разновидности жанра романа.

Мы также можем рассматривать «Дневник о Чарноевиче» как роман взросления. В самом начале произведения автор задается вопросами о жизни молодого человека, солдата, прошедшего ночь в тюрьме, в самый разгар войны. Уже на первой странице мы видим основную концепцию произведения: с одной стороны, нарастающее ухудшение жизни молодого человека, с другой, – его любовь к природе – единственно чистой и достойной жизни.

Структуру «Дневника о Чарноевиче» также нелегко определить, как и его сюжет. Фабула и сюжет в романе не совпадают. В XX веке в изучение литературы такое рассмотрение вводит Виктор Шкловский (для Шкловского фабула вообще представляла мало аналитического интереса) [4, с. 308–636].

В романе много непоследовательной ретроспекции, воспоминания о прошлом переплетаются с настоящим. Книга, в сущности, представляет собой сплетение мыслей главного героя, что дает основания отнести роман к популярному в XX веке роману «потока сознания». Полумистическая история, занимающая небольшой фрагмент романа, когда Чарноевич/Раич видит себя со стороны, является смысловым центром романа и дает понимание цели жизни, манифестируя «суматризм», основу поэтики Милоша Црнянского, но не дает ответа на вопрос о том, существовал ли герой в том виде, в котором представлял себя и даже звали ли его Петром Раичем.

В плане содержания романа ясно различаются два слоя: повествовательный слой, рассказывающий о жизни и судьбе Чарноевича, отслеживая его действия и эмоциональное состояние в течение жизни; рефлексивный (философский) слой, который проистекает из метафизической основы мышления лирического героя и который содержит большое число экзистенциальных, этических, философских и психологических проблем.

Несмотря на тот факт, что существуют разные смысловые части, согласно временным периодам, роман не разделен на

фрагменты и главы. Текст «Дневника...», как уже было сказано, приближен к так называемому «поток сознания», который представляет собой высшую степень, крайнюю форму «внутреннего диалога», который подтверждает нарушение объективных связей с внешней средой. «Поток сознания» создает впечатление, что читатель вбирает личный опыт, проникая в сознание персонажей. Автор ставит задачу как можно глубже раскрыть внутреннюю жизнь своих героев, что позволяет сделать формат художественного текста. Это в основном достигается двумя способами – повествованием от лица лирического героя и внутренним монологом.

Внутренний монолог представляет собой прямое цитирование внутренней речи героя, которая нигде не выделена кавычками. Термин «внутренний монолог» часто ошибочно приравнивается к термину «поток сознания». С другой стороны, полное и глубокое понимание данной литературной формы возможно только при достижении состояния «чтения между строк», то есть «невербального понимания» той или иной поэзии или прозы, что является общим для различных высокоинтеллектуальных форм искусства. Пересечением жизни и сна в монологах вымышленного героя автор раскрывает зыбкость границ между явью и фантазией [6].

Повествовательный способ выражения «потока сознания» по большей части состоит из предложений различного типа. Используется, в том числе, и так называемое «психологическое повествование», задача которого – раскрыть глубины человеческого сознания, темные и светлые стороны его души, проникнуть в «бессознательное оно».

Црнянски стилистически очень близок к Камю. Несмотря на то, что в литературе он заявил о себе как поэт-экспрессионист, с экзистенциалистами его связывает стиль повествования: изложение в первом лице, короткие лаконичные предложения, изолированность от всего, что происходит вокруг главного героя, от других людей, самой жизни – он наблюдатель. Главный герой «Дневника...» задуман как некто, кто «освободился от всего», как некто, кого «ничто больше не связывает ни с добром, ни со злом».

Лирическое акцентированно присутствует в прозе Милоша Црнянского, но особенно характерно для «Дневника о Чарноевиче», что и делает эту книгу поэтическим (лирическим романом). Лирическое присутствует в изображении атмосферы времени и окружающей среды, в характерах героев, в их взаимоотношениях. Сама структура романа соответствует законам построения лирического произведения.

Лирические начала романа выражаются в большом числе повторов, например:

„Govorilo se i govorilo“.

(«Говорилось и говорилось»).

Автор выделяет некоторые, явления, события, которые дает в конце значимых смысловых единиц. На тај начин, поред лексичких понављања, примећујемо и синтаксички паралелизам:

„Veseo dan, Vidovdan.“ <...> „Bio je veseo dan, Vidovdan.“;

(«Веселый день, Видовдан». <...> «Был веселый день, Видовдан»);

“Ah, bio sam tada još mlad, ah, tako mlad.” “Bili smo samo smešni, i mladi, ah tako mladi.”;

(Ах, я был тогда еще молод, ах, так молод) <...> «Мы были просто смешны и молоды, ах! так молоды»).

„Posle toga, jednog dana, on je veseo i mlad, ah tako mlad, odeven u belo sa zlatnim mačem o levom bedru, išao po gradu...“

<...> „Ona se kikotala, a on je bio smešan i mlad, tako mlad.“ <...> „Da, bio je on smešan i mlad, tako mlad.“;

(«После этого, однажды, он, весел и молод, ах! так молод, одет в белое с золотым мечом на левом бедре, шел по городу...» <...> «Она щекотала, а он был смешон и молод, так молод».) <...> «Да, он был смешон и молод, так молод»).

„Teške behu odlučile, da me ožene i oženiše me. Svi su znali,

da me treba oženiti i oženiše me.”

(«Тетки решили женить меня и женили меня. Все знали, что меня нужно женить и женили меня»).

„Miris mrtvaca bio je ostao na stolu, u jelu, samo ga u vinu ne beše.” <...> „Miris njenog tela, neki težak, opojan miris susreo me je u zidovima, u svim vratima, u pećima, po stolovima, u jelu i vodi, u postelji i u mom odelu, samo ga u vinu ne beše.”

(«Запах мертвецов остался на столе, в еде, лишь в вине его не было». <...> «Запах ее тела, какой-то тяжелый, опьяняющий запах встретил меня в стенах, на всех дверях в печах, на столах, в еде и воде, в постели и на моей одежде, лишь в вине его не было»).

и т.д.

Процесс лиризации помогает структурированию прозаического текста. Лексические маркеры в данном случае сходны с рифмой и благодаря этому целой композиции придают форму стиха, выделяя, прежде всего, строфы.

Среди прочего, лирические элементы в романе выражаются и с помощью использования восклицаний «ах», «ох», «э», употребляемые автором не только в начале, но и в середине предложения, перед акцентуализируемым семантическим ядром:

„Ah, bio sam tada još mlad, ah, tako mlad.”

(«Ах, я был тогда еще молод, ах, так молод»).

„Bili smo samo smešni, i mladi, ah tako mladi.”;

(«Мы были лишь смешны, и молоды, ах, так молоды»).

„Posle toga, jednog dana, on je veseo i mlad, ah tako mlad, odeven u belo sa zlatnim mačem o levom bedru, išao po gradu...“;

(«После этого, однажды, он, весел и молод, ах! так молод, одет в белое с золотым мечом на левом бедре, шел по городу...»).

„Ah, sećam se: tada sam se u pismima potpisivao “siromah Jorik”...“;

(Ах, вспоминаю: там я в письмах подписывался «бедный Йорик»...).

„E, tako se živilo pre rata. Ah, bio sam mlad i imao sam tako lepa, vitka, bela krila i pleća.”;

(«Э, так жилось до войны. Ах, я был молод и имел такие красивые, тонкие, белые колени и плечи»).

„Ne znam, što je svaki ranjenik pola svučen, i tako viču, oh, tako izdržljivo viču.”;

(«Не знаю, почему каждый раненый наполовину раздет, и они так кричат, ох, так терпеливо кричат»).

„A sunce? Oh, to mlako sunce, ja ga nikada zaboraviti neću.” (А солнце? Ох, то теплое солнце, я его никогда не забуду).

и т.д.

Лексика и грамматика художественного текста полностью соотносятся с тематикой, чувствами. Настроением лирического героя, пространством и временем в романе:

„...pridoše mi, ljubljahu me i milovahu...“.

(«Подходили ко мне, целовали меня и ласкали...»).

Активное использование имперфекта также можно отнести к стилистическим особенностям прозы Црнянского.

Подобно писателям-романтикам, настроение и душевное состояние главного героя Црнянски дает через описание природы и погодных явлений.

„Oh, to mlako sunce, ja ga nikada zaboraviti neću.”

(А солнце? Ох, то теплое солнце, я его никогда не забуду).

Еще одной из особенностей, которая приближает Црнянского к Эриху Марии Ремарку и писателям-экспрессионистам, является колоризм (то есть видение мира, зарождение образа прежде всего в цветовой завязи, всегда новой, неотделимо возникающей с новой темой.. Для частотных прилагательных исследуемого текста характерно значение цвета, среди них наиболее запоминающиеся эпитеты – «румяный» (серб. „румен“) и «желтый» (серб. „жут“). Корень «ру-

мян» (серб. „румен“) в тексте встречается 54 раза (включая глагол „поруменити“ и проч.), корень «желт» (серб. „жут“) – 47 раз. Здесь можно упомянуть еще две колористические доминанты – «кровавый» (серб. „крвав“) и «красный» (серб. „црвен“), которые относятся к лексичко-семантической группе «румяный» (серб. „румен“ (корень „крв“ – 41 раз).

Постоянное использование эпитетов «желтый» и «румяный» и виденье всего в желтом цвете иногда наводит на мысль об одержимости, нестабильном психологическом состоянии лирического субъекта.

Однако в большом количестве встречаются и другие цвета: зеленый (цвет леса, любимый цвет лирического героя), черный, белый, голубой (цвет неба).

Другой важный прием, используемый Црнянски, направленный на описание чувств, – звукопись (подбор звуков, которыми достигается определенный эффект), равно как и употребление глаголов, которые подражают определенным звукам.

„...i žena i da je željna “da živi, živi”...”

(«...и женщин, и желает, чтобы он “жил, жил”...»)

Синтаксический анализ романа показал, что Црнянски часто использует прием парцелляции (деления сложного предложения на несколько простых), что способствует ритмизации прозаического текста.

„...Umoran sam. zadovoljan. zamišljen i smešim se.”

(«...Я устал. удовлетворен. задумчив и улыбаюсь.»)

В заключение можно сказать следующее: чтение прозы Милоша Црнянского позволяет сделать вывод, что этот писатель особенно трепетно относится к «расчлененному» предложению, которое обуславливает специфичный ритм (замедление, долгие паузы, нарочитая демонстрация объектов рассмотрения).

Цветовая картина мира лирического героя Црнянского, будучи значимым смысловым и стилевым компонентом, имеет огромное значение для понимания «Дневника о Чарноевиче».

В ходе исследования романа мы обнаружили в нем использование большого количества повторов, а также некоторые приемы, помогающие структурированию прозаического текста, такие как: синтаксический параллелизм, восклицания, цветопись (колоризм), звукопись и парцелляция – все это превращает традиционную прозу в лирический роман.

Таким образом, «Дневник о Чарноевиче», в сущности, – не обычный роман, а лирический текст. Своеобразие и безусловная ценность лирического романа в том, что, ставя в центр художественного исследования духовное богатство личности, он не изолирован от важнейших вопросов эпохи, на которые, однако, не дается однозначных ответов. Противоречивость, искренность, чуждость стандартам и схемам – те особенности, которые отличают прозу Црнянского.

Перевод текста романа осуществлен автором статьи.

Библиографический список

1. Шкловский В.Б. Избранное в 2-х томах. Том 2. М.: Художественная литература, 1983. 636 с.
2. Goldwyn Adam J., Nikopoulos, James. *Brill's Companion to the Reception of Classics in International Modernism and the Avant-Garde. Brill's Companions to Classical Reception*. BRILL, 2016. ISBN 9004335498, 9789004335493.
3. Norris David A. (1989) Time in the novels of Miloš Crnjanski. PhD thesis, University of Nottingham. Access from the University of Nottingham repository: <http://eprints.nottingham.ac.uk/13913/1/234620.pdf>.
4. Pantić Mihajlo. *Modernističko pripovedanje, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, Beograd, str.
5. Деретућ Јован. Српски роман 1800-1850. Нолит, Београд, 1981.
6. Микић Радивоје, проф. др., Павковић, Васа, мр, Тешић, Гојко Прича, мр. Сан и манифест. Један поглед на „Дневник о Чарнојевићу“. Дневник о Чарнојевићу (на језику: српском језику). Београд: Политика, Народна књига. стр. 172 стр. ISBN 978-86-331-1595-7

References

1. Sklovski V.B. *Izbrannoe v 2-h tomah. Tom 2.* M.: Hudozestvennaya literatura, 1983. 636 p.
2. Goldwyn Adam J., Nikopoulos, James. *Brill's Companion to the Reception of Classics in International Modernism and the Avant-Garde. Brill's Companions to Classical Reception*. BRILL, 2016. ISBN 9004335498, 9789004335493.
3. Norris David A. (1989) Time in the novels of Miloš Crnjanski. PhD thesis, University of Nottingham. Access from the University of Nottingham repository: <http://eprints.nottingham.ac.uk/13913/1/234620.pdf>.
4. Pantić Mihajlo. *Modernističko pripovedanje, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, Beograd, str.
5. Deteric Jovan. *Srpski roman 1800-1850*. Nolit, Beograd, 1981.
6. Mikic Radivoje, prof. dr., Pavkovic, Vasa, mr, Tesic, Gojko Prica, mr. San i manifest. Jedan pogled na „Dnevnik o Carnojevicu“. Dnevnik o Carnojevicu (na jeziku: srpskom jeziku). Beograd: Politika, Narodna knjiga. str. 172 str. ISBN 978-86-331-1595-7

ГОЛАЙДЕНКО Л.Н.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
E-mail: lngolaydenko@gmail.com

GOLAYDENKO L.N.

Candidate of Philology, Associate Professor, The Chair of the Russian language, The Bashkir State Pedagogical University of M. Akmuella
E-mail: lngolaydenko@gmail.com

ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА
(НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ)

THE VOCABULARY WITH THE MEANING OF IMAGINATION AND RECOLLECTION
IN THE ASPECT OF EXPRESSIVE SYNTAX (ON THE MATERIAL OF ARTISTIC PROSE)

В данной статье слова со значением воспоминания / воображения рассматриваются и в качестве актуальных для художественной прозы средств формирования таких речевых фигур, как антитеза, инверсия, параллелизм, анафора, эпифора, хиазм, стык, и в качестве компонентов парцелированных конструкций; подчёркивается, что участие экспликатов семантики представления в создании экспрессивного синтаксического рисунка художественного текста обусловливается чувственно-наглядной природой соответствующей когнитивной категории и потому априори богатым выразительным потенциалом носителей значения воспоминания / воображения.

Ключевые слова: лексика со значением представления, фигуры речи, антитеза, инверсия, параллелизм, анафора, эпифора, хиазм, стык, парцелляция.

In this article the words with the meaning of memories / imagination are considered both as actual means of formation of such speech figures as antithesis, inversion, parallelism, anaphora, epiphany, chiasm and junction for artistic prose and as components of parcelled constructions; it is emphasized that the participation of explicers of the semantics of imagination and recollection in the creating of an expressive syntactic figure of an artistic text is determined by the sensory-visual nature of the corresponding cognitive category and therefore a priori by rich expressive potential of carriers of the meaning of memory / imagination.

Keywords: vocabulary with the meaning of imagination and recollection, figures of speech, antithesis, inversion, parallelism, anaphora, epiphore, chiasm, junction, parcellation.

Слова со значением представления в силу чувственно-наглядной природы соответствующей когнитивной категории активно участвуют в создании образного фона художественного произведения, в частности прозаического. Богатые выразительные потенциалы этих лексических единиц обнаруживаются в способности формировать тропы и стилистические фигуры.

Последние, будучи «особыми экспрессивными формами организации речи» [1, с. 207], усиливают знаковый характер экспликатов семантики воспоминания / воображения, вводящих в художественный текст и актуализирующих в нём описания чувственно-наглядных картин, которые возникают в сознании персонажей и маркируют их внутреннюю жизнь.

Из семантических фигур [1, с. 207], формируемых на базе слов со значением представления, в художественной прозе 19–21 веков используется антитеза, в рамках которой «снимается внешнее, но не смысловое противопоставление» [5, с. 26], что свойственно русской литературе указанного периода.

Антитеза, членами которой являются экспоненты лексико-семантического поля представления [3; 4], носит уникальный характер, обусловленный спецификой когнитивной категории, в частности её двуплановостью: представление объединяет в себе воспоминание и воображение. См.:

представление – “1. см. *представить*, *представиться*. 4. Воспроизведение в сознании ранее пережитых восприятий (спец.)” (*представить* – “6. Воспроизвести в мыслях, вообразить”, *представиться* – “3. Явиться в мысли, в воображении” [6, с. 580]);

воспоминание – “1. Мысленное воспроизведение чего-н. сохранившегося в памяти” [6, с. 102];

воображение – “1. Способность воображать, творче-

ски мыслить, фантазировать; мысленное представление. 2. Домысел, плод фантазии (разг.)” [6, с. 100] (*фантазировать* – “1. Предаваться фантазиям (во 2 знач.), мечтать. 2. Выдумывать (что-н. неправдоподобное, невозможное, несбыточное)”, *фантазия* – “1. Способность к творческому воображению; само такое воображение. 2. Мечта, продукт воображения. 3. Нечто надуманное, неправдоподобное, несбыточное” [6, с. 846]).

Онтологически и диалектически взаимосвязанные, память / воспоминание и воображение в сознании носителей русского языка противопоставляются по нескольким признакам: воспроизведение – конструирование, «чувственность» – абстрагированность, репродуктивность – творчество, соотнесённость с прошлым – будущим, наличие у всех живых существ – только у человека.

Отсюда семантическая оппозиция средств, реализующих значения воспоминания и воображения и актуализирующих лингвокогнитивную природу соответствующей антитезы. Например:

Таня напрягала **память**, или **воображение**, или ещё какой-то орган, отвечающий за ночную жизнь сознания <...> (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого); Душа его свернулась, **воображенье** и **память** оставили его совершенно <...> (М. Пришвин. Повесть нашего времени);

Те страшные минуты <...> как будто смыли навсегда из его **воображения** и **воспоминания** тревожные мысли и чувства <...> (Л. Толстой. Война и мир).

Приведённые высказывания демонстрируют чёткую дифференциацию памяти / воспоминания и воображения. Причём в двух первых фрагментах пишется о двух разных способ-

ностях индивида: «сохранять образы былых восприятий и на их основе конструировать новые наглядно-чувственные картины», а в последнем «подчеркивается разная степень отвлечённости образов памяти и воображения: параллельно с сочинительным сочетанием из *воображения и воспоминания* употребляется сочинительное сочетание *мысли и чувства* – мысли соотносятся с воображением, а чувства – с памятью» [2, с. 36–37].

Перед нами художественное доказательство тяготения памяти / воспоминания к восприятию, а воображения – к понятию, что объясняется переходным характером представления от чувственных форм познания действительности к абстрактным и его когнитивным назначением – обеспечивать переход от образного мышления к логическому.

Иногда на противопоставление памяти / воспоминания и воображения накладывается оппозиция прошлого и будущего, в результате чего в прозаической речи возникает антитеза по двум признакам: собственно когнитивному и временному, которая усиливает онтологическую корреляцию чувственно-наглядных образов / процессов / способностей с определённым временем:

Началась суета – память о прошлом да мечты о будущем, в сущности, – ничто. Ничто, если миг между памятью и мечтой не удаётся наполнить жизнью (С. Чураева. Ниже неба).

Экспрессивность всего художественного фрагмента достигается не только за счёт двух ассимилированных пар антонимов: *память – мечты, о прошлом – о будущем*, но и повтором семантической антиномии *между памятью – мечтой*. И если в первом предложении акцент делается на противопоставлении временных планов, то во втором – на контрасте форм ментальной деятельности индивида, определяющих, образно говоря, «когнитивную рамку» человеческой жизни.

Антитеза *память о прошлом да мечты о будущем / между памятью и мечтой* «высвечивает» и план настоящего, с которым соотносится восприятие. Настоящее диалектически связывает прошлое и будущее, которые возможно мысленно воспринимать – вспоминать или воображать – «здесь и сейчас». Таким образом подчёркивается чувственно-наглядная природа представления.

Актуализации плана настоящего / восприятия в приведённом примере способствует употребление слов *миг* и *жизнь*: неслучайно вспоминаются строки из песни Л. Дербенёва и А. Зацепина «Есть только миг», впервые прозвучавшей в кинофильме «Земля Санникова» («Мосфильм», 1974): *Есть только миг между прошлым и будущим – Именно он называется жизнь*.

Своеобразная контаминация в антитезе двух значений – собственно когнитивного и временного – наблюдается в следующем высказывании героини «вечернего рассказа» З.Н. Гиппиус «Вымысел»:

– <...> *Я знаю своё будущее совершенно так же, как все знают прошлое. Я – помню своё будущее* (З. Гиппиус. Вымысел).

Будущее как совокупность чувственно-наглядных картин и объект ментальной действительности может быть и объектом воспоминания (человек часто помнит свои детские мечты). В рассматриваемом произведении графиня Ивонна де Сюзор пережила своё будущее так же реально, как реально пережила своё прошлое. Поэтому абсолютного противопоставления в словах героини, которая *вольно преступила блаженный закон неведения*, нет, однако отсутствие стереотипных для антитезы парных членов: «помню прошлое – воображаю будущее» – придаёт высказыванию особую выразительность и символический смысл, связанный с мотивом замкнутости времени в творчестве З.Н. Гиппиус. Настоящее – граница между прошлым и будущим, вспоминаемым и воображаемым, известным и неизвестным – между счастьем и несчастьем, жизнью и смер-

тью, временем и безвременьем. Настоящее – точка интеграции прошлого и будущего, летучий миг их взаимопроникновения. Настоящее – мерило истинности и полноты человеческой жизни: прошлое – её основа и движение вперёд, будущее – её финал и – движение назад. Радостно идти из известного вчера в неизвестное завтра свободным от неуместимого знания – мучительно возвращаться из известного завтра в известное прошлое обременённым непосильным знанием.

Время циклично и заиклено, открыто и закрыто, его «круговорот» и есть вечность (см. мотив времени как вечности в творчестве русских символистов). Именно поэтому глубоко философичен финал мистического рассказа З.Н. Гиппиус «Вымысел»: *Время как будто остановилось – так безгласно перекатывались тёмные волны тёмного Будущего через неподвижный рубеж Настоящего, – чтобы превратиться в уже видимое, ведомое Прошлое*.

Антитезы, включающие экспликации семантики воспоминания / воображения, отражают уникальную когнитивную природу и синкретизм представления; «как следствие, – его сложную структуру и смысловую двуплановость, постоянные преобразования и «взаимоперетекания» его компонентов» [2, с. 31], чему находим доказательства в самой художественной прозе:

История эта, так, как она сложилась в моём воспоминании и воображении, вот такая (Л. Толстой. Хаджи-Мурат);

Ярче всего перед его глазами стояло вот это, писательским воображением слегка ретушированное, воспоминание: светлый зал, два ряда столиков, на столиках шахматные доски (В. Набоков. Защита Лужина); *Ганин уснул, лёжа одетым на нераскрытой постели; воспоминанье его расплылось и перешло в сновиденье. Это сновиденье было необычайное, редчайшее <...>* (В. Набоков. Машенька).

Слова со значением представления формируют антитезы не только на базе семантического – когнитивного – противопоставления экспонентов лексико-семантических классов (ЛСК) воспоминания – воображения [3; 4], но и благодаря выразительным лексическим повторам, которые организуют смысловую оппозицию, маркируя её полярные члены и создавая каркас антитезы как фигуры речи. Например:

Из его опыта следует, что чувственное воображение влияет на секс, а нравственное воображение никак не влияет (Ф. Искандер. Думающий о России и американец);

Вослед Сивилле – к Аверну, в поля елисейские, возвратным путём – в мир со сновидениями ложными либо в огненном вихре сновидений пророческих (Ю. Буйда. Ермо).

Безусловно, в рассматриваемых прозаических фрагментах оценочная семантика противоположности чувственно-наглядных картин воображения задаётся не словами с соответствующим значением, а другими компонентами – общезыковыми или контекстуальными антонимами: *влияет – не влияет, чувственное (чувственный) – “2. Плотский, с сильно выраженным половым влечением”* [6, с. 885]) – *нравственное (нравственный) – “1. см. нравственность” – “Внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами”* [6, с. 420]); *ложными (ложный) – “1. Содержащий ложь, ошибочный, неправильный”* [6, с. 331]) – *пророческими (пророческий) – “2. Содержащий предсказание, правильно предугадывающий будущее (высок.)”* [6, с. 617]).

Интересны редкие, но показательные случаи, когда в основу антитезы кладётся плоха – фигура, которая, по утверждению Е.В. Маркасовой, «состоит в разнопадежном повторе слова, актуализирующего противопоставленные значения» [7, с. 434]:

Теперь же сделала наблюдение: воспоминания ненависти, может, и круче воспоминаний любви (Г. Щербакова. Женщины в игре без правил).

В приведённом примере из двух членов оппозиции: *вос-*

поминания ненависти – воспоминаний любви – смысловой акцент делается на первом. Этому способствует использование компаратива *круче*, вводящего в данное высказывание оценочное сравнение контрастирующих воспоминаний, связанных с взаимоисключающими чувствами ненависти и любви, которые обозначены соответствующими общеязыковыми антонимами (см.: *любовь* – “1. Чувство самоотверженной и глубокой привязанности, сердечного влечения” [6, с. 335] и *ненависть* – “Чувство сильной вражды, злобы” [6, с. 406]).

Сочетание сразу нескольких средств художественной выразительности – антитезы, эпохи и сравнения – способствует росту экспрессии, обусловленной сопоставлением воспоминаний о разных – полюсных – чувствах и состояниях героини, а также оценкой их влияния на её жизнь.

Из синтаксических фигур [1, с. 207], формируемых посредством слов-носителей семантики представления, самой распространённой в художественной прозаической речи является инверсия:

Пустым вернулось воспоминание, и в первый раз <...> Лужин задался вопросом, куда же <...> всё это девается, что случилось с его детством <...>? (В. Набоков. Защита Лужина);

Я забылся под давлением неразрешимого вопроса, и над моим изголовьем витали сумрачные грёзы <...> (В. Короленко. Соколицы).

Такая инверсия обычно основана на нарушении порядка следования подлежащего, выраженного существительным со значением воспоминания / воображения, и сказуемого, чаще всего персонифицирующего предмет речи:

Втянула в себя – пахло чем-то знакомым, приятным, но несъедобным. Откуда забрела память об этом запахе, неизвестно (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого);

– *<...> У меня всё это время так напугано воображение этими ужасами за тебя <...>* (И. Гончаров. Обломов).

«С помощью инверсии в художественном тексте логически выделяется слово или часть предложения» [5, с. 25], в данном случае всё предикативное сочетание – семантически преобразованное, актуализирующее субъектный, деятельностный характер воображения, его значимость для индивида как собственно человеческой когнитивной способности:

Она одевала излияния сердца в те краски, какими горело её воображение в настоящий момент <...> (И. Гончаров. Обломов).

Инверсия в подобных примерах усиливает метафору и фокусирует внимание на чувственно-наглядном образе / ментальном процессе, происходящих в сознании персонажа и маркирующих его внутреннюю жизнь, интеллектуальное и эмоциональное состояние.

Достаточно частотным в художественной прозе является полный или частичный синтаксический параллелизм, основанный на лексическом повторе экспликаторов семантики представления. При этом наблюдается одинаковое построение и частей предложения, и предложений. Например:

Он представлял себе порочных и несчастных людей, которым он помогал словом и делом; представлял себе угнетателей, от которых он спасал их жертвы (Л. Толстой. Война и мир);

Самые ранние воспоминания были связаны с ней, с его деревней. Поздние, самые лучшие воспоминания приводили его сюда (В. Шуров. Первые венцы);

«Помню, как мои старшие братья и старшие дети Карасала ухаживали за коноплём <...>. Ещё помню, как Карасал с моим отцом <...> гнули полозья для саней <...>. И ещё помню, как он играл на музыкальных инструментах <...>» (В. Чивилихин. Память).

Лексический повтор слов со значением воспоминания / воображения довольно часто кладётся в основу экспрессивных анафор, акцентирующих внимание на описаниях много-

компонентных, мозаичных чувственно-наглядных картин, возникающих в сознании литературных героев:

Помнится ему маленький домик, спальня, в которой он спал против отца. Помнится красный ковер, висевший над отцовской постелью <...> (В. Гаршин. Ночь);

Вспоминал, как Денисов, бывало, скупо-ласково погладит его по голове. <...> Вспоминал, какие чудные беседы он вёл у костра <...> (А.Н. Толстой. Хождение по мукам);

– *Можно представить себе эти годы, отданные упорному труду, изучению турецкого языка <...>. Можно представить себе, что чувствовала эта юная девушка, которая искала, чем бы привлечь похотливого мужлана <...>* (Ю. Буйда. Ерма).

Усиление выразительности анафоры, её художественного воздействия в некоторых случаях обуславливается одновременным синтаксическим параллелизмом:

Помню раннее, свежее, тихое утро... Помню большой, весь золотой, подсохший и поредевший сад <...> (И. Бунин. Антоновские яблоки).

Такие фигуры, как эпифора, стык и хиазм, базирующиеся на лексическом повторе слов-носителей семантики представления, в художественной прозе очень редки, но всегда эстетически значимы, поскольку каузируют акцентуацию повторяющихся когнитивных смыслов, передаваемых соответствующими лексическими единицами, и называемых этими единицами ментальных действий персонажей. Например:

А Сталин вспоминал! Он как раз что-то вспоминал! – и как бы не секретную телефонию! (А. Солженицын. В круге первом);

У неё была заветная мечта. А что такое мечта? Это маленькая программа действий (Л. Теплякова. Модная история);

– *Итак, Филипп Иннокентьевич, давайте вспомним. Вспомним, как вы мне дали табакерку. Вы меня просили её показать Вайнштоку* (В. Набоков. Сглядатай);

Помнит... Дождь. Молнии. Река. Как посветлело сразу, помнит. И очень хорошо дышалось (В. Астафьев. Кража);

Вспомнили про прялки, иконки и народную речь. Про траву, грибы вспомнили (О. Куваев. Территория).

Единичны и поэтому весьма выразительны случаи парцелляции в конструкциях с экспонентами ЛСК воспоминания / воображения. При этом парцеллируется фрагмент, который начинается повторяющимся сказуемым, относящимся то ли к самостоятельному – простому двусоставному неполному – предложению, то ли к главной или придаточной части сложноподчинённого предложения, то ли к его однородной придаточной части.

Такая вариативность квалификации парцеллированного компонента высказывания и коррелятивных связей сказуемого объясняется морфологическим выражением последнего: глагол употребляется в форме прошедшего времени. Ср.:

А я вспомнил, как задел (не скажу, ударил) её придвинувшееся лицо пальцами (не скажу, рукой). Вспомнил кровь на клеёнке стола во время нелепой нашей ссоры на общажной кухне (В. Маканин. Андеграунд, или Герой нашего времени) и

А я вспомнил, как задел (не скажу, ударил) её придвинувшееся лицо пальцами (не скажу, рукой). Я вспомнил кровь на клеёнке стола во время нелепой нашей ссоры на общажной кухне.

А я вспомнил, как задел (не скажу, ударил) её придвинувшееся лицо пальцами (не скажу, рукой), вспомнил кровь на клеёнке стола во время нелепой нашей ссоры на общажной кухне.

Хорошо, что названа улица именем мальчика, который мечтал о свободе для убогой калмыцкой девчонки. Мечтал о свободе для всех (С. Чураева. Ниже неба: Акварели) и

Хорошо, что названа улица именем мальчика, который мечтал о свободе для убогой калмыцкой девчонки. Он меч-

тал о свободе для всех.

Хорошо, что названа улица именем мальчика, который мечтал о свободе для убогой калмыцкой девчонки, мечтал о свободе для всех.

Хорошо, что названа улица именем мальчика, который мечтал о свободе для убогой калмыцкой девчонки, который мечтал о свободе для всех.

Итак, в художественной прозе слова со значением представления широко используются в качестве основы для формирования таких фигур речи, как антитеза, инверсия, параллелизм, анафора, эпифора, хиазм, стык. Наиболее частотными являются первые четыре.

Данные речевые фигуры, базирующиеся в большинстве случаев на лексическом повторе, нередко взаимно дополняют друг друга и на синтаксическом уровне поддерживают метафоры и сравнения, в результате чего достигается мак-

симальный художественно-эстетический эффект описаний чувственно-наглядных образов / ментальных процессов / когнитивных способностей, наиболее важных для раскрытия внутренней жизни литературных героев.

Также экспликатory семантики воспоминания / воображения употребляются в начале парцеллированных фрагментов объёмных предложений.

Активное участие лексики со значением представления в создании экспрессивного синтаксического рисунка художественного произведения подчёркивает значимость соответствующей категории для познания действительности человеком вообще и для создания образов персонажей в частности.

В художественной прозаической речи фигуры и парцелляция актуализируют семантику воспоминания / воображения, маркируя лексические средства её выражения.

Библиографический список

1. Вельц Р.Я., Дорожжина Т.Н., Рузина Е.Г., Яковлева Е.А. Основы риторики: Учеб. пособие. Уфа: Китап, 1997. 304 с.
2. Голайденко Л.Н. Лексика со значением представления в современном русском языке (на материале художественной прозы): Моногр. Уфа, 2013. 142 с.
3. Голайденко Л.Н. Лексико-семантическое поле представления в современном русском языке: ядро, лексико-семантический класс воспоминания и периферия (на материале художественной прозы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2015. С. 64–71.
4. Голайденко Л.Н. ЛСП представления в современном русском языке: ядро, лексико-семантический класс воображения и периферия (на материале художественной прозы) // Гуманитарные науки: вопросы и тенденции развития: Сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. (Красноярск, 10 ноября 2015 г.). Вып. 2. Красноярск: ИЦРОН, 2015. С. 34–44.
5. Голайденко Л.Н., Прокофьева И.О. Средства художественной выразительности: тропы и фигуры: Учеб.-методич. пособие. Уфа: БИРО, 2001. 44 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1991. 917 с.
7. Стилистика и литературное редактирование / Под ред. проф. В.И. Максимова. М.: Гардарики, 2005. 651 с.

References

1. Velz R.Ya., Dorozhkina T.N., Ruzina E.G., Yakovleva E.A. Basics of rhetoric: Textbook. Ufa: Kitap, 1997. 304 p.
2. Golaydenko L.N. Vocabulary with the meaning of imagination and recollection in modern Russian (on the material of art prose): Monograph. Ufa: Publishing House of the Bashkir State Pedagogical University, 2013. 142 p.
3. Golaydenko L.N. LSF of imagination and recollection in modern Russian: the core, the lexical-semantic class of imagination and peripherals (in fiction material) // Humanities: Issues and trends: Coll. scientific work on the basis of the Intern. scientific-practical conf. (Krasnoyarsk, 10 November, 2015). Vol. 2. Krasnoyarsk: ITSRON, 2015. Pp. 34–35.
4. Golaydenko L.N. LSF of imagination and recollection in modern Russian: the core, the lexical-semantic class of memories and peripherals (in the fiction material) // Philology. Questions of theory and practice. № 10 (52): in 2 parts. Part 2. Tambov: Diploma, 2015. Pp. 64–71.
5. Golaydenko L.N., Prokofieva I.O. Means of artistic expressiveness: trails and figures: Textbook-methodical manual. Ufa: BIRO, 2001. 44 p.
6. Ozhegov S.I. Russian dictionary: 70 000 words / Ed. N.Y. Shvedova. 23th ed. M.: Rus. lang, 1991. 917 p.
7. Stylistics and literary editing / Ed. prof. V.I. Maksimov. M.: Gardariki, 2005. 651 p.

ГУН Ц.Ц. (ГУН ЦИНЦИН)

аспирант кафедры Истории новейшей русской литературы и современного процесса филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: qingqinggong@mail.ru

GONG Q.Q.

Graduate student, of the history of modern Russian literature and modern literary process of Lomonosov Moscow University

E-mail: qingqinggong@mail.ru

ПУТЕШЕСТВИЕ АВТОРСКОГО СОЗНАНИЯ В ПОВЕСТИ «УТРАТЫ» В.С. МАКАНИНА

FUNCTIONAL APPROACH TO TYPOLOGY OF GENRES OF DIDACTIC COMMUNICATIONS

В «Утрате» главным предметом художественного осмысления становится указанный в заглавии феномен в его психологическом, физическом и метафизическом проявлениях. Автор прибегает к фрагментарной композиции, вставным новеллам с легендарным сюжетом, фантасмагорическим элементам повествования, символическому параллелизму сменам повествователей для выражения авторского сознания. Благодаря этим формам В.С. Маканин предлагает необычный взгляд на феномен утраты.

Ключевые слова: утрата, феномен, авторское сознание, формы выражения.

In the autobiographical novel «The Loss» the main subject of artistic comprehension is the phenomenon mentioned in the title in its psychological, physical and metaphysical manifestation. In order to most fully and objectively depict personal event, the author resorts to fragmentary composition, inserted novellas with legendary plots, phantasmagoric elements of the narrative, symbolic parallelism, multiplicity of points of view, change of narrators etc. Thanks to subjective and extra-subjective forms of expression of the author's consciousness V.S. Makanin offers an unusual look at the phenomenon of loss. This is manifested in the philosophical and artistic level of the work.

Keywords: loss, phenomenon, forms, author's consciousness, Makanin.

В.С. Маканин является не только большим литературным талантом, но и гениальным психологом, осмысливающим в своем творчестве новые социально-психологические типы и раскрывающим собственную душу читателям. Анализ того, как проявляется авторское сознание в произведении, имеет большое значение для постижения его идейно-художественного смысла, поскольку, как писал Б.О. Корман, фигура автора – это «некий взгляд на действительность, выражение которого является все произведение» [3, с. 8].

В данной статье мы остановимся на одной из автобиографических повестей Маканина «Утрата», в которой сквозящий художественный вымысел проглядывает горький сюжет из жизни писателя – его пребывание в больнице после дорожно-транспортной аварии. Феномен утраты представляет собой не только потерю человеком чего-то дорогого для него, но и чувство, которое он при этом переживает. В повести описывается спектр поведенческих и физических реакций на утрату, которые отражают многогранность данного жизненного события. Поскольку в повести Маканин пытается высказать самое сокровенное, личное, повествование характеризуется лирико-философской интонацией. Именно к условности повествования и стремится Маканин: фрагментарная композиция, наличие легендарных сюжетов и сторонние размышления позволяют ему абстрагироваться от собственной трагедии и попытаться максимально объективно показать, что такое утрата, и как она сказывается на человеке.

Формы выражения авторской позиции в повести разделяются на субъектные и внесубъектные. При этом четких границ не существует: всякий сюжет, образ, композиционная часть характеризует именно образ автора-повествователя. Субъектные формы усиливают концептуальную и аналитическую функцию, распределяют идейно-смысловую нагрузку на разные образы. К ним можно отнести фигуру повествователя и стратегии форм повествования, а также отношение автора к

персонажам и проблеме утраты как таковой, представленное в лирических авторских размышлениях. Внесубъектные формы выполняют сюжетно-композиционную роль, способствуют проникновению в структуру авторского сознания, отражающего мировоззренческую позицию создателя произведения. К ним частично относятся вставные новеллы, представленные в виде легенд, композиция повести, система персонажей. На стыке субъектных и внесубъектных форм находится комплекс символов и лейтмотивов произведения, которые, с одной стороны, способствуют формированию философского пласта «Утраты», с другой, составляют каркас поэтики произведения, во многом определяя его художественный облик. Универсум сознания автора отчетливо проявляется во временной организации произведения, особенно в указаниях на события прошлого и настоящего. Однако граница между иллюзорным и достоверным является достаточно зыбкой, что осложняет структуру хронотопа повести. Маканин широко использует психологический и эпический параллелизм, соотнося, например, реку Урал и подкол под рекой в легенде и в реальности, слепцов в легенде и в воспоминаниях повествователя о детстве и т.д. Также подобный параллелизм можно трактовать как «обнажение приема» автором, что также является отражением и поэтики произведения, и авторского сознания: Маканин как бы объясняет читателям происхождение образов и сюжетов, присутствующих в повести.

Для достижения эффекта эпичности повествования писатель гармонично вплетает в свой текст элементы устного народного творчества, ведущее место среди которых занимают легенды, расширяющие временное и пространственное поле повествования. Оно начинается с истории о Пекалове, затем внезапно возвращается в настоящее – в больницу, а из больницы уносится в детство повествователя. По сути, авторское сознание путешествует во времени, которое, как считал М.М. Бахтин [1, с. 235], является

четвертым художественным измерением. Изменение форм повествования позволяет объединить два мира (мир Урала и «большого города», ирреального и реального, вымышленного и автобиографического), между которыми блуждает фокус внимания писателя, из-за чего возникает фрагментарность, присущая памяти и творческому воображению. На первый взгляд, это – композиционный прием, но автор использует подобные «переключения» для того чтобы раскрыть полный потенциал героя-повествователя, чье сознание находится в раздробленном состоянии. Как отмечает И. Соловьева, Маканин использует «принцип наложения, совпадений, просвечиваний одного сюжета сквозь другой и сквозь третий. Глухая, волнующая энергия всякий раз рождается тем, как близко сдвинуты непересекающиеся и несоприкасающиеся плоскости повествования: между ними наэлектризованное поле, при перемещении в этом поле возникает ток». [7, с. 552]

Так, автор обращается к легенде о китайском враче, легенде об Александре Македонском и истории об обезьяне, которая первая встала на задние лапы. Тем самым он задает особую мифологическую тональность произведению, которая передает авторское отношение к зыбкой действительности. В повести Маканин использует неточный пересказ легенд как приём, который позволяет ему расширить интертекстуальный пласт произведения, показать свою интерпретацию этих легенд и проиллюстрировать свои философские идеи. История китайского лекаря представляет собой отсылку к китайской легенде, основанной на реальных исторических событиях. И хотя автор не указал точное имя лекаря, согласно легенде, его звали Хуа То, и он до сих пор считается самым знаменитым медиком Древнего Китая. Согласно «Записи о Трёх царствах» он жил в последние годы правления династии Хань, в 145–208-х годах, и первым стал использовать анестезию (вино, одобренное коноплей). Император Цао Цао страдал от мучительных головных болей и слышал о репутации Хуа То, использовавшем такие приёмы иглоукалывания, которые были способны облегчить его мучения. По этой причине император все время держал его при себе, не давая возможности отойти ни на шаг. Далее китайская легенда расходится с историей. Согласно первой, в какой-то момент Хуа То предложил императору вскрыть голову, чтобы узнать о причине болезни, но правитель посчитал, что лекарь хочет убить его, отомстив за героя Гуань Юя, и приговорил врача к казни. Согласно второй, когда Хуа То возвратился домой навестить больную жену и замедлил с возвращением, император вновь заболел и велел взять лекаря под стражу, а затем казнил. Маканин не только перемещает события в 7 век, но и показывает, как охватившая лекаря маниакальная идея вскрыть голову императору привела великого врача к гибели. Такая интерпретация далека от истины, но она сближает образ Хуа То с Пекаловым, который также одержим идеей прорыть подкоп под Уралом.

История о первой обезьяне, вставшей на ноги, и об Александре Македонском, разбившем понравившуюся амфору, чтобы не переживать чувство утраты, и вовсе являются полностью художественным вымыслом. Автор обращается именно к легендарным, а не историческим версиям таких известных фигур, как Хуа То и Александр Македонский, поскольку они являются более податливым материалом для художественной интерпретации. Маканин добавляет героям легенд ту мотивацию, которая перекликается с мотивацией персонажей его повести. Таким образом, он обеспечивает композиционное единство, но при этом обращается с интертекстами весьма вольно, показывая, насколько абсурдным может быть поведение человека, как обычного, так и великого. Авторское сознание выстраивает параллель между попыткой китайского лекаря вскрыть голову императора, поведением Александра Македонского, бросающего амфору на пол, уничтожением пациентом нарисованных часов в больнице, упорством Пекалова, роющего подкоп и т.д. При этом пове-

дение каждого персонажа имеет свою мотивацию, пусть и весьма специфичную. Пекаловым и китайским лагерем движет упорство, слепцами – религиозное видение Богородицы, Александром Македонским – нежелание сталкиваться с утратой, повествователем, находящимся в больнице, – сочувствие к мерещащейся ему девочке, сорокалетним человеком – попытка воскрешения родной деревни через воспоминания. Как видим, легендарные сюжеты, с одной стороны, являются внесубъектной формой выражения авторского сознания, поскольку они выполняют структурную функцию, с другой, – субъектной, поскольку манера их изложения характеризует фигуру автора.

Композиция «Утраты» характеризуется не только переплетением различных сюжетов, но и разными формами соотношения пространственной позиции повествователя и героя – совпадением или отсутствием совпадения. Так, автор сначала описывает происходящее с Пекаловым со стороны, затем они встречаются в буквальном смысле, то есть, их точки зрения совпадают: «Я хотел увидеть его – живого Пекалова – и лишь однажды через толщу времени увидел. <...> Медлительный, он перестал почесывать спину и выбирать оттуда комья осыпи. И, обнаруживая непонимание меня и моего присутствия (я был для него кем-то из пришельцев), сказал: – Нет времени... Чего тебе от меня надо? И повернулся ко мне спиной, продолжая копать дальше». [4, с. 120]

Кроме того, автор использует прием «взгляда сверху», чтобы дать всеобъемлющую картину происходящего, как, например, в заключительной части повести. Б.А. Успенский называет такую позицию «точкой зрения «птичьего полета»» [8, с. 88], которая в «Утрате» используется также для размытия временных рамок. «Человек лет за сорок», оглядывая деревню, ощущает совпадение своей точки зрения и точки зрения жителей деревни из прошлого: «Увидели они эти невысокие две горы: одну сточенную временем, а одну с более или менее острым гребнем; а также увидели две сливающиеся речушки, нет, можно и уточнить – они увидели только Марченовку, тогда она была без названия, но они ее увидели и сказали: смотрите, мол, речушка вся в купах деревьев. «Не сохнет ли?» – «Какое там сохнет. Зеленая!» И они двинулись ближе вот по этой тропе (тропы не было – они пошли напрямую) и, лишь приблизившись, разглядели вторую, совсем малую речушку – Берлюзяк, она впадала в Марченовку, скрытая деревьями и той горой, что с вытянутым гребнем» [4, с. 134]. Характерно, что персонаж как бы поднимается над временем, когда вспоминает о жителях деревни, дома которых теперь лежат в руинах. Таким образом, «огромная» минута и «расширившееся» пространство являются у Маканина «хронотопическими» условиями внутреннего, феноменологического видения, того, что в древности именовалось прозрением» [6, с. 51]. Сознание повествователя в конце произведения также поднимается, подобно птице, над временем и пространством, пытаясь охватить все целиком. Так, оно прозревает и недавнее прошлое («здесь Короли... здесь Грушковы... там Ярыгины... там Трубниковы...») [4, с. 141]), и прошлое далекое («с высоты птичьего полета (оттолкнувшись от парящей точки) все двадцать пять фундаментов домов сейчас как план, как вид сверху: можно видеть дом, и внутри дома печь (тоже высотой в сорок сантиметров), и возле хаты хлев, и поодаль погреб – все в наличии» [4, с. 140]).

Вообще, образ птицы, точнее, воробья, является лейтмотивным в повести: с ним сравнивается солдатка Настя из легенды о Пекалове, Сашеньку слепцы также принимают за эту птичку, образ воробья, неспособного взлететь, возникает в воспоминаниях повествователя. Образ воробья всегда символизирует проворство и ловкость, но здесь он представляет собой прошлое, которое не улетает. Кроме того, в восьмой части Маканин описывает возвращение птиц в брошенную деревню. Обыкновенный перелет птиц

символизирует наступление осени или весны, а здесь оно означает возвращение человека, который потерял свои корни. Но, как и птицы, не нашедшие ни «человечьего тепла», ни прокорма, «человек лет за сорок» не находит искомого «отзвука», а потому приходит на руины «более нужды нет» [4, с. 147].

Как видим, художественный мир повести состоит из некоего лабиринта из сюжетов, сменяющихся точек зрения и пространственно-временных отношений. Этот организованный единой идейно-философской концепцией хаос позволяет читателю погрузиться в шокированное, хаотичное, потерявшее ориентиры сознание человека, переживающего утрату чего-либо. Здесь следует подчеркнуть стремление Маканина выразить свои сокровенные размышления о месте индивида в мироздании, о зыбкости его связей с прошлым, о необратимости экзистенциальных утрат. И если жизнь героев развивается в парадигме бытия, то авторское сознание раскрывается на уровне бытия. Внутренний мир – мысли, эмоции, переживания, волевые импульсы – представляет собой пространство психологического описания. Для изображения внутреннего мира персонажей Маканин использует такие композиционно-повествовательные формы психологического изображения, как воспоминание, сон, бред, галлюцинацию, видения и т.п., которые можно отнести к внесубъектным формам выражения авторского сознания, а том числе. Писатель прибегает к раскрытию психологического мира героев через наблюдение за их видениями и фантазиями. Согласно мнению Л. Выготского, фантазия является проекцией неудовлетворенных желаний людей: «Каждая фантазия – это осуществление желания, корректив к неудовлетворяющей действительности» [2, с. 229]. Образ девочки в бреде повествователя достигает такой степени яркости, что смешивается с реальностью. Бред выполняет здесь функцию размытия границ времени и пространства: не случайно повествователь, находясь в больнице, видит копателя, который, в свою очередь, видит его. Такую же роль выполняет сновидение, в котором фантастическим образом смешиваются реальное и ирреальное, сознательное и бессознательное. В четвертой части повествователя сначала во сне видел себя самолётом Як-77 после принятия морфия («я считал себя ходовой частью самосвала, но чаще – «ЯК-77» [4, с. 118]), потом в бреду увидел «через толщу времени» Пекалова, затем хотел спасти девочку лет десяти, которая отчаянно махала ему рукой. Убежденность повествователя в реальности происходящего придает вес его то ли галлюцинациям, то ли воспоминаниям, утверждая их право на существование наряду с настоящей жизнью: «Пусть бред, пусть втискивалось прошлое, но больничный-то коридор был в реальности – я глянул в окно: была ночь, был мерный осенний дождь, был дом напротив и одно освещенное окно. И девочка, приложившая руки к стеклу и глядящаяся. И личико, искаженное болью. Это-то было въявь. И тогда я заковылял в явь. В больничном коридоре ни души – и я двинулся, переставляя костыли и шуруша по линолеуму кожаными домашними тапками» [4, с. 122].

Категории памяти, забвения, времени, творчества, упрямства, граничащего с безумием, являются важными в повести. Если оценивать предлагаемый писателем хронотоп с точки зрения его символики, то можно предположить, что и повествователь, и герой его легенды выступают против утраты воспоминаний об индивидуальном человеке. Но если автор-повествователь делает это посредством возвращения в прошлое через свои воспоминания, то Пекалов буквально входит в легенду, побеждая забвение. В этом случае Урал можно трактовать как мифическую реку Лету, которую копатель пытается победить. В то же время, река в повести является символом течения жизни и времени. Мироощущение автора определяет изображение времени в повести, при

этом восприятие его персонажами находится в прямой связи с авторской памятью. Воспоминание в повести отражает изменение структуры мира, и в связи с этим возникают чувство утраты и желание восстановить давно позабытый мир. Урал воспринимается писателем как одно из проявлений вечности, существующего одновременно и в легенде о Пекалове, и в реальной действительности (в частности, в детстве автора-повествователя), и в период возвращения человека сорока лет, что создает эффект диахронии. Кроме того, «звездное или лунное небо играет в прозе Маканина 80-х годов роль, во многом сходную с ролью развалин: и то и другое стимулирует максимальную освобожденность человека от власти времени, максимальную очищенность его сознания, приуготовляющую внутренний слух к восприятию «голосов»» [6, с. 51]. В конце повести перед нами предстает ночной пейзаж, отражающий экзистенциальное мироощущение автора: «На небо выкатился Орион – и все недвижно; и стало просторно торжественное небо, в котором нет, кажется, места ни людям, ни их поступкам» [4, с. 150]. Каждое мгновение бытия человека осмысливается с позиций вечности времени и бесконечности пространства.

Мировоззрение писателя выражается, в том числе, и через его отношение к персонажам. Маканин описывает некоторые типы героев, утративших что-либо. В легенде Пекалов теряет всё ради своего «божового дела»: работников, дом, женщину, друзей. Слепцы в легенде и в воспоминаниях повествователя – это также люди, пережившие физическую утрату, т.е., утрату зрения. В автобиографической четвертой главе изображаются люди в больнице, которые после операции испытывают шок и утрачивают способность мыслить здраво. Даже повествователь представляет себя самолетом Як-77, утрачивая ощущение реальности. «Человек лет за сорок» в заключительной части утратил свои корни и детство, которое он пытается воскресить в памяти.

Все эти персонажи, так или иначе, переживают чувства тревоги, страха, одиночества, беспомощности, они теряют интерес к жизни и пытаются найти выход из сложившейся ситуации. Ярким примером тому служит Пекалов, постепенно теряющий работяг, которые боятся оказаться под завалом: «От болтовни Пекалов легко переходил к нытью. Он подумал о работягах, которых в подкопе все меньше» [4, с. 93]. Его роднит с «таблеточником» отсутствие интереса к жизни и постепенное погружение в одну навязчивую идею. Если Пекалов жаждет прорыть подкоп под рекой Урал, то «таблеточник» бредит воссоединением с молниями: «Следовала первая короткая вспышка, но промах! <...> И в то же время, жаждающий, звал и кликал молнию вновь на себя. «Еще!.. Ко мне!...»» [4, с. 117].

Символическое сравнение героев с червями после повести «Голоса» становится устойчивым элементом маканинской поэтики: этот анималистический образ встречается позднее в «Утрате». Червь здесь является амбивалентным образом: с одной стороны, он символизирует смерть и ничтожную сущность человека (в авторском сознании память о человеке со временем исчезает без следа, как и его тело, съеденное червями), с другой стороны, непреодолимое стремление копания, каким обладает и Пекалов. Не случайно С.В. Пискуновых в статье «Всё прочее – литература» отмечает эту параллель: «точно "червь из осыпи" выбирается из-под валуна купец Пекалов на "нехоженный берег", и подобно червю же "извивается" на больничной койке герой-повествователь "Утраты"» [6, с. 49]. Кроме того, «червячок сосет изнутри» повествователя в заключительной части «Утраты»: рядом с Валентиной он чувствует себя неуютно, злится на то, что согласился поехать с ней в деревню, испытывает нежелание продолжать это нелепое знакомство. Он – «загробник», и только на кладбище он чувствует умиротворение, где и засыпает среди мертвых. Он принадлежит миру прошлого, поэтому с такой охотой погружается в него и не желает отвлекаться на что бы то ни было. Метафорический «червячок», подтачивающий его

изнутри, сигнализирует об этой нерушимой связи между повествователем и миром детства, миром деревни, которые он утратил.

Итак, автобиографическая повесть «Утрата» Маканина может быть рассмотрена в единстве авторских интенций, как попытка осмысления феномена утраты, представляющего во взаимодействии разнородных элементов, являющих собой различные формы понимания и интерпретации человека и мира. В качестве таких элементов выступают комплекс авторских оценок, формы повествования, композиция,

хронотоп, пейзаж, символика, система персонажей, философские категории и лейтмотивы. Авторская позиция в повести Маканина проявляется благодаря всем этим тесно взаимодействующим друг с другом внесубъектным и субъектным формам, отражая многоплановую и эпическую широту повествования при сохранении его глубоко личной тональности. Обращение к поэтике повести с этих позиций, на наш взгляд, позволяет вплотную приблизиться к пониманию её идейно-философского смысла и понять авторский взгляд на феномен утраты.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
2. Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции. М.: Лабиринт, 2001.
3. Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. Учебное пособие. М.: Просвещение, 1972.
4. Маканин В.С. Утрата: Повести, рассказы. М.: Мол. гвардия, 1989. С. 88–150.
5. Новиков А.И. Текст и контртекст: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 64–76.
6. Пискунова С., Пискунов В. Всё прочее-литература // Вопросы литературы. 1988. № 2. С. 38–77.
7. Соловьева И. Натюрморт с книгой и зеркалом. О прозе В. Маканина // Отдушина: Повести. М.: Известия. 1990. С. 551–558.
8. Успенский Б.А. Семиотика искусства. М.: Языки русской культуры, 1995.
9. Чэнь Шоу. Записи о Трёх царствах. Чанша: Юе Лу Книжный клуб, 1990.

References

1. Bakhtin M.M. Questions of literature and aesthetics. M.: Fiction. 1975.
 2. Vygotsky L.S. Analysis of the aesthetic reaction. M.: Labyrinth. 2001.
 3. Corman B.O. Study of the text of art work. Tutorial. M.: Education. 1972.
 4. Makanin V.S. The Loss: The stories. M.: Mol. Guard. 1989. Pp. 88-150.
 5. Novikov A.I. Text and counter-text: two sides of the process of understanding // Journal of Psycholinguistics. 2003. №1. Pp. 64-76.
 6. Piskunova C., Piskunov V. All Other Literature // Voprosy literatury. 1988. No. 2. Pp. 38-77.
 7. Solovyeva I. Still-life with a book and a mirror. On the prose of V. Makanin // Makanin V. The outlet: The stories. M.: News. 1990. Pp. 551-558.
 8. Uspensky B.A. Semiotics of art. M.: Languages of Russian culture. 1995.
 9. Chen Shaw. Records about the Three Kingdoms. Changsha.: Yue lu Book club. 1990.
-
-

ДОЛЖИЧ Е.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков Инженерной академии, Российский университет дружбы народов
E-mail: korte@mail.ru

DOLZHICH E.A.

Candidate of Philology, associate professor department of foreign languages of the Engineering Academy Peoples' Friendship University of Russia
E-mail: korte@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

LINGUISTIC AND PARALINGUISTIC CUES IN SCIENTIFIC COMMUNICATION

Тексты находятся в неразрывной связи с ситуативным контекстом, с коммуникативно-прагматическими интенциями автора, что влечет за собой определенный порядок использования различных языковых единиц в тексте. На современном этапе развития лингвистики текста изучаются многочисленные явления смешения текстов с лингвистическими и нелингвистическими компонентами. Семиотически осложненный текст фиксирует взаимодействие различных символов, знаков и правил их комбинации между собой. Взаимодействие лингвистических и паралингвистических средств в научном тексте обеспечивает его целостность, связность и коммуникативный эффект.

Ключевые слова: научный текст, дискурс, лингвистические, паралингвистические средства.

Texts are closely linked with situational context and author's communicative-pragmatic targets, which causes a special ordering of different linguistic units when embodied in the text. At the present stage of the text linguistics development, numerous phenomena of text mixing with linguistic and nonlinguistic components are being studied. Semiotically complicated text registers interchange of various symbols, signs and rules of their combinations. The interaction of linguistic and paralinguistic cues in a scientific text ensures its integrity, coherence and communicative effect.

Keywords: scientific text, discourse, linguistic, paralinguistic cues.

Научная коммуникация представляет несомненный интерес для специального лингвистического анализа в силу особой роли, которую наука играет в современном мире. В настоящее время текст в большинстве случаев рассматривается как частный аспект более широкого явления – дискурса и исследуется дисциплиной, именуемой дискурсивным анализом.

Целью данного исследования является выявление особенностей актуализации интердискурсивных связей в современной научной коммуникации, которые приводят к созданию семиотически осложненного текста. В качестве предмета данного исследования выступают дискурсивные механизмы формирования семиотически осложненного текста и специфические черты испанского научного дискурса.

Научный дискурс есть результат особого вида диалогического взаимодействия, сочетающего в себе элементы научного спора и познавательного диалога, участниками которого являются либо реальные речевые субъекты (учёные), либо научные тексты, в которых актуализируются мысли и идеи участников.

Научный дискурс представляет собой совокупность научных произведений как результат взаимодействия авторских интенций, возможных реакций читателя и текста, который выводит произведение в общее когнитивное пространство. Когнитивная категория интердискурсивности отражает взаимодействие различных систем знания, культурных кодов и когнитивных стратегий.

Созданный автором текст оказывается включенным в сложную систему нетекстовых связей, которые создают сложный код, позволяющий дешифровать информацию, заключенную в тексте. Осложнение структуры текста объектами иного кодирования позволяет читателю точнее декодировать информацию [7].

К описанию невербальных средств коммуникации, их функционирования в устной и письменной речи обращались специалисты различных областей лингвистики, результаты ис-

следований изложены, в частности, в работах Е.Е. Анисимовой [2], И.В. Арнольд [3], А.А. Адзиновой [1], А.Г. Баранова [4], А.Г. Сониной [5], Ю.А. Сорокина & Е.Ф. Тарасова [6], В.Е. Чернявская [7, 8].

Как указывают вышеупомянутые исследователи, семиотически осложненный текст (креолизованный) характеризуется облигаторным наличием в своей структуре иконического элемента, который интегрирован в вербальное сообщение в содержательном, содержательно-композиционном и содержательно-языковом аспектах.

Е.Е. Анисимова [2] отмечает, что применительно к письменной коммуникации к креолизованным текстам относятся тексты, доминанту поля паралингвистических средств которых образуют иконические (изобразительные) средства. Но, как справедливо утверждает В.Е. Чернявская [7], сам термин «креолизованный текст» для обозначения смешанных текстов с лингвистическими и нелингвистическими компонентами не представляется однозначным, поскольку креольские языки характеризуются как представляющие комбинацию словаря одного языка с грамматикой другого. Более точно суть рассматриваемого феномена передает термин «поликодовый текст», фиксирующий взаимодействие различных кодов – систем условных обозначений, символов, знаков, правил их комбинации между собой для передачи, обработки и хранения информации в наиболее приспособленном для этого виде.

Научный текст отличается четкой коммуникативной направленностью, то есть его структура, определяемая совокупностью репрезентантов различных знаковых систем, предназначена для определенного реципиента.

Для передачи информации автор выбирает способ представления знаний, ориентируясь на подготовленный уровень когнитивного развития реципиента.

Анализируя текст как систему, становится очевидным, что автор научного текста представляет знания не только с помощью лингвистических, но и паралингвистических средств, по-

сколькo многоканальный источник информации обеспечивает ее лучшее восприятие. Взаимодействуя друг с другом, лингвистические и паралингвистические средства обеспечивают целостность и связность семиотически осложненного текста, его коммуникативный эффект. Семиотически осложненный текст является особой формой текстовой неоднородности.

Важно подчеркнуть, что научный текст реализует ярко выраженную информационную функцию, которая раскрывается в наличии в нем новых когнитивных структур, служащих для репрезентации новых знаний. По нашим наблюдениям, специфичность испанского научного текста заключается в том, что он представляет собой интегративное структурно-смысловое и функциональное целое вербальных и невербальных элементов, несущих прагматическую направленность – информировать реципиента и воздействовать на него.

Иллюстрация в научном труде – это изображение в виде схемы, диаграммы, графика, рисунка, чертежа, фотографии и др., служащее наглядным пояснением либо дополнением к какому-либо тексту. В рассмотренных нами диссертационных работах представлены различные виды иллюстраций. Оформление каждой из них имеет свои особенности.

Чертеж наиболее часто используется в диссертациях технического профиля и предназначен для максимального точного изображения конструкции. Схема – изображение, передающее с помощью специальных условных обозначений и без соблюдения масштаба основную идею какого-либо устройства. Фотография – особенно убедительное средство для наглядного подтверждения достоверности проведенных исследований. Она применяется тогда, когда надо дать четкое и подробное описание применяемых в ходе научных исследований экспериментальных установок, приборов, а также состояний отдельных образцов материалов или элементов на различных этапах проведения таких исследований.

Каждый снимок находится в тексте как часть целого замысла автора и несет соответствующую функцию информирования читателя о проделанной соискателем работе и полученных им результатов. Микрография – снимок, произведенный с помощью микроскопа, широко используется в научных работах по химии, физике и биологии. Такой тип фотографии незаменим, когда необходимо с документальной точностью изобразить микроскопичный предмет исследования или изучаемое явление со всеми их индивидуальными особенностями.

Технические рисунки используются в научных текстах, когда нужно изобразить явление или предмет такими, какими их зрительно воспринимает читатель, но без лишней подробности и деталей. С помощью технического рисунка, который выполняется в определенном масштабе, можно с большей степенью наглядности дать представление читателю по форме, структуре и расположению отдельных элементов объекта.

Диаграмма – один из способов графического изображения зависимости между величинами. Диаграммы составляются для наглядного изображения и используются при анализе значительного объема данных, особенно в статистике. Таблица – разновидность условно-графической наглядности.

Графики – это иллюстрации, на которых результаты обработки числовых данных исследований отображаются через условные изображения величин и их отношений посредством геометрических фигур, точки и линии графически.

Особый вид иллюстративного материала, используемого при оформлении работ по биологии, географии, геологии, экологии представляют географические карты. Как и всякий иллюстративный материал, представление географических карт увязано с соответствующим текстом.

Как показывает исследованный материал, различные иллюстрации являются важным компонентом, увеличивающим объем информации в научном тексте, и присутствуют в той или иной степени в 98% научных текстов.

Одним из основных видов иллюстративных паралингвистических средств в проанализированных нами научных работах являются таблицы и графики, что позволяет наглядно и в максимально сжатой форме изложить данные исследования. Благодаря лаконичности, компактности значительного объема информации, автономности и последовательной форме организации материала таблица восполняет словесный эллипс, обеспечивает обзорность, выразительность и наглядность научного текста. Помимо паралингвистической функции таблица, подобно любому графическому изображению, несёт функцию психолингвистическую и способствует формированию конкретного речевого высказывания.

На втором месте по частотности находятся фотографии и микрографии, которые усиливают достоверность информации, создают живое впечатление присутствия и соучастия читателя в описываемой ситуации, осуществляют коммуникативную направленность на адресата, устанавливают диалог с реципиентом.

По отношению к вербальным феноменам все виды графического изображения в научном тексте выполняют следующие функции: вносят дополнительную информацию, компактно организуют исследовательский материал, замещают пропущенный вербальный компонент, комбинируются с вербальными средствами. Таким образом, паралингвистические средства семантизируются и вступают в систему структурно-семантических отношений внутри текста в целом, уплотняя его семантическое наполнение, они являются полноправными компонентами семиотической структуры научного текста.

В результате проведенного исследования выясняется, что роль паралингвистических компонентов в собственно научной литературе очень высока, и научная работа строится вокруг визуальных компонентов, которые используются при доказательстве основательности выдвигаемых положений.

Знания о мире ученый получает как в непосредственном диалоге с этим миром, используя рационально-логический или эстетический способы его освоения, так и в диалоге с семиотическим пространством культуры.

Как показывает исследование, именно во взаимодействии со знаками иной природы вербальные знаки наиболее успешно реализуют свои коммуникативные функции. Паралингвистические средства в научном дискурсе превратились из вторичного, подчиненного источника информации в равноценный компонент текста, не уступающий по значению словесному ряду.

Последнее время характеризуется увеличением объема визуальной информации, которая имеет более высокую информационно-энергетическую емкость и более широкий прагматический потенциал, чем вербальная информация.

По нашим наблюдениям, специфичность испанского научного текста заключается в том, что он представляет собой интегративное структурно-смысловое и функциональное целое вербальных и невербальных элементов, несущих прагматическую направленность – информировать реципиента и воздействовать на его ментальные и психолингвистические процессы.

В научных текстах изобразительный ряд имеет познавательное назначение. Это такой элемент текста, без которого текст утрачивает свою познавательную сущность, т.е. в конечном счете – свою текстуальность.

Например, в физико-математических, химических текстах, в текстах, посвященных техническим разработкам, формулы, символические изображения, графики, таблицы, технические рисунки, геометрические фигуры и другие паралингвистические элементы являются смысловыми компонентами текста, передающими основное содержание текста. Более того, вербальный текст в таких случаях становится лишь связующим и вводящим звеном, составляет своеобразную рамку.

Семиотически осложненный математический текст предстает сложным текстовым образованием, в котором лингвистические и паралингвистические средства образуют одно структурное, смысловое и функциональное целое, оказывающее комплексное прагматическое воздействие на адресата.

Примерами семиотически осложненных текстов в нашем материале являются как научные статьи, так и диссертации. В

современной научной коммуникации естественный язык является важнейшим, но не единственным средством общения: паралингвистические средства выступают полноправным компонентом текста.

Таким образом, лишь во взаимодействии со знаками других семиотических систем лингвистические средства наиболее успешно реализуют свои коммуникативные функции.

Библиографический список

1. Адзинова А.А. Явления прецедентности в заглавиях креолизованных текстов : автореф. дисс. канд. филол. наук: 10.02.01. Майкоп, 2007. 21 с.
2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Изд-во «Академия», 2003. 128 с.
3. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике/ Издательство: Флинта, 2013. – 176 с.
4. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Постулаты когнитивной семантики /Известия АН. Серия литературы и языка. 1997. Т. 56, №1. С. 14.
5. Сонин А. Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект: Монография. М., 2005. 220 с.
6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / М.: Наука, 1990. С. 180-186.
7. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность / М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 248 с.
8. Чернявская В.Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ: учебное пособие. М.: Либроком, 2017. 240 с.

References

1. Adzinova A.A. Phenomena of precedent in the titles of creolized texts: author's abstract. diss. Cand. philol: 10.02.01. Maikop, 2007. 21 p.
 2. Anisimova E. E. Linguistics of the text and intercultural communication (on the basis of creolized texts): Textbook for students of foreign languages. M.: Publishing House "Academy", 2003. 128 p.
 3. Arnold I.V. Fundamentals of Scientific Research in Linguistics / Publisher: Flinta, 2013. 176 p.
 4. Baranov A.N., Dobrovolsky D.O. / Postulates of cognitive semantics / Izvestiya AN. Series of literature and language, 1997. V. 56, №1. Pp. 14.
 5. Sonin A.G. Understanding of polycode texts: the cognitive aspect: Monograph. Moscow, 2005. 220 p.
 6. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Creolized texts and their communicative function / M.: Nauka, 1990. Pp. 180-186.
 7. Chernyavskaya V.E. Linguistics of the text. Policode. Intertextuality. Interdiscursivity / M.: LIBROKOM, 2009. 248 p.
 8. Chernyavskaya V.E. Communication in science: normative and deviant. Linguistic and sociocultural analysis: textbook. M.: Librocom, 2017. 240 p.
-

ЖБАНКОВА М.С.

аспирант филологического факультета, кафедра истории и типологии русской и зарубежной литературы, Воронежский государственный университет
E-mail: jurnalist31@yandex.ru

ZHBANKOVA M.S.

Postgraduate student of the philological faculty, Department of history and typology of Russian and foreign literature, Voronezh State University
E-mail: jurnalist31@yandex.ru

ИВАН ГРОЗНЫЙ В ОЦЕНКЕ Н.М. КАРАМЗИНА И РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ 30-х гг. XIX ВЕКА

**IVAN THE TERRIBLE IN THE EVALUATION OF N.M. KARAMZIN AND RUSSIAN WRITERS
OF THE 30S. XIX CENTURY**

Предметом исследования в статье является рецепция Н.М. Карамзина фигуры Ивана Грозного и степень ее влияния на творчество русских писателей 1830-х годов. Изучается процесс реконструкции образа «зависимого царя» в отечественных исторических романах, драмах и поэмах указанного периода, выявляются типичные сюжеты, отмечается переход от апологетической оценки деяний Ивана Грозного, свойственной произведениям восемнадцатого столетия, к критической, обусловленной явлением «карамзинизма» в писательской среде первой трети XIX века.

Ключевые слова: Иван Грозный, художественный образ, историческая память, исторический нарратив, литературная характеристология.

The subject of the article is the N.M. Karamzin's reception of figure of Ivan Grozny and the extent of its influence on the art works of Russian writers in the 1830s years. There is studied the process of reconstruction of the image of «dependent tsar» in the Russian historical novels, dramas and poems in the specified period, identified the typical storylines, there is noted a transition from an apologetic assessment of the actions of Ivan the Terrible, which is peculiar to the works of the eighteenth century, to critical, due to the phenomenon of «karamzinism» in the literary environment of the first third of the XIX century.

Keywords: Ivan the Terrible, art image, historical memory, historical narrative, literary characterology.

В XIX веке восприятие Ивана IV как в науке, так и в литературе меняется с выходом восьмого и девятого томов «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина. В предыдущем столетии акцент делался на пафосе военных достижений царя, а сам он изображался откровенно апологетически. Карамзин же в своем тексте убедительно описывает свидетельства и добра, и зла в деяниях Ивана Грозного.

Его личность всегда вызывала у писателя множество вопросов. Автор пытался разгадать глобальную загадку Российской истории: почему тиранья и жестокость некоторых правителей, список которых возглавляет Иван IV, не вызывала у народа активного отторжения, не побуждала к бунту. В то же время царствование народолюбивых государей не всегда было залогом мира и процветания страны. Так, например, период правления милостивого Алексея Михайловича, характеризуется народными восстаниями и неудержимостью простого люда. Так от чего же зависит счастье государства? Размышления по этому вопросу начинаются еще в «Письмах путешественника»: счастье страны «невозможно достичь путем революций и бунтов, но лишь постепенным совершенствованием общества» [1, с. 329]. А для собственного счастья человеку необходима добродетель. В конце концов, для подтверждения этой мысли и ответа на вопрос о последствиях тех или иных действий людей Карамзин обращается к истории, которая отражает бытие и деятельность народа.

«История государства Российского» – работа на грани истории и литературы – надолго задает тенденции в оценке Ивана Грозного. В течение длительного времени исследователи так или иначе пытаются определить статус этого произведения. В его жанровые рамки вписываются и психологизированная документальная проза, и повествование, обладающее всеми признаками художественности, а сам автор характеризует свой труд как «историческая поэма». Благодаря художественному языку и литературному стилю изложения

первый русский царь часто воспринимается как персонаж произведения, меняющийся на глазах читателя.

Именно в томах о XVI веке наиболее заметны размышления писателя о проблемах нравственного выбора, который совершается человеком в любую эпоху. Независимость является общественным идеалом Карамзина, «его представление о счастье связывалось с частным существованием, тесным кружком друзей, семейной жизнью» [5, с. 16]. А поступки, и деяния Ивана IV антигетичны его идеалам. В первую очередь, Карамзин отмечает, что правитель, расширивший границы своего государства до небывалых по тем временам пределов, никогда не был свободен в полной мере. Грозный всегда зависел от бояр, а ближе к концу правления борьба с боярской изменой являлась основным мотивом всех его действий, чем пользовались постоянно меняющиеся доверенные лица царя.

В основе описания Карамзин использует «концепцию двух Иванов», предложенную А. Курбским в «Истории князя Московского». Разделение правления Грозного на продуктивную первую половину жизни (под руководством Курбского, Адашева, Сильвестра) и деструктивную вторую демонстрирует деградацию личности правителя. В других томах «Истории» у Ивана IV обнаруживается «зеркальный» двойник – князь Владимир, креститель Руси. Его нравственное возвышение обратно нравственному падению Ивана IV.

«Государь истинно независимый есть только Государь добродетельный» [2, с. 178], – пишет автор, но в Иване с детства поощрялись пороки и жестокость, поэтому он уже с малых лет был обречен на несвободу от чужих мнений и идей. Царь – продукт манипуляций и воспитания бояр: «Бояре поощряли издевательство Иоанна над домашними животными... Или его забавы с молодыми людьми, когда он топтал на лошадях женщин и стариков. Тогда бояре хвалили в нем смелость, мужество, проворство». Детство и отрочество Ивана Грозного автор «Истории» описывает так, что создается иллюзия свобо-

ды правителя в действиях. Кажется, что Иван самостоятельно, по собственной инициативе отдает приказы о казнях, однако оказывается строго наоборот. Вполне вероятно, автор подразумевает, что и Иван считал себя свободным. И лишь упоминание, что все поступки царя координировались регентами Глинскими, Карамзин дает читателю понять всю мнимость этой независимости. В «Истории» часто изображается сюжет, когда подданные царя «мягкими советами», наставлениями, клеветой и т.п. влияют на его поступки, подчиняя своим замыслам. Это видно и со стороны лексики: автор часто употребляет слова «ведомый», «принял» (нередко комбинируется со словом «клевета»), «внимал», «послушал», «по навету» или «по сказанию друзей», «принудил»; в сюжетах о влиянии бояр на царя доминируют слова «поощрять», «одобрять»:

«...и принудил Иоанна послать на границу 2000 Детей Боярских и стрельцов». «Говорили Иоанну:

«Всегда ли плакать тебе о супруге? Найдеши другую, равно прелестную... без гнева внимал Иоанн утешителям».

С возрастом Иван IV часто возражает боярам, стремится получить независимость, однако опять попадает в ловушку ложной свободы. Согласно Н.М. Карамзину, большое влияние на Грозного оказывает общение с епископом Вассианом, настрившим царя против «Избранной Рады». Священник советует ему не иметь рядом с собой советников умнее себя, так как царь должен учить других, а не учиться. Такой подбор приближенных необходим для установления истинного самодержавия. Но «монарх, опасаясь мудрых, впадает в руки хитрых» [4], которые, притворно действуя в угоду царю, ведут его к своим целям. Именно подобные приближенные в первые годы правления Ивана влияют на формирование его несамостоятельности. Грозному необходимы наставления и поддержка, он постоянно находится в поисках тех, к кому можно примкнуть. А если таковых не находилось, или доверие к бывшим придворным пропадало, Грозный попросту возвращался в то свое состояние, которое было характерно для раннего периода его правления. В нем актуализировались юношеские черты его характера, сформированные регентами: гневливость, жестокость, капризность. Все это связано в тексте Карамзина с темой иллюзорности свободы царя.

Тем не менее, ответственность за жестокие поступки с Ивана Грозного не снимается и не умаляется. В отличие от историка М.М. Щербатова, который считал, что для государственных деятелей и простого народа этические нормы различны, Карамзин всячески отрицает эту идею, ведь морально-этические нормы одинаковы для всех. С точки зрения писателя, заслуги по управлению государством на «весах истории» не перевешивают злодеяний правителей.

Такой подход выделяет «Историю государства Российского» на фоне остальных произведений Карамзина, где морализаторство и дидактизм не столь явны. В основе концепции сентиментализма, характерной для творчества писателя, лежит мысль о том, что человек по своей натуре – слабое существо, и эта мысль находит свое отражение в образе Ивана Грозного. Однако во многом дидактические тенденции классицизма также прослеживаются на протяжении всех томов этого исторического и литературного труда. К примеру, часто исторические эпизоды завершаются им моралистическими сентенциями или эмоциональными отступлениями.

На протяжении «Истории» (речь идет обо всех томах) демонстрируется явная эволюция не только персонажей, но и самого автора. «Если Карамзин начинал свою “Историю” с твердой верой в государство и, следовательно, в силу правительственной деятельности, то занятия, размышления – особенно в связи с временем Ивана Грозного – все больше подвели его к мысли о загадочности исторических судеб народов и о фактическом бессилии личного начала» [5, с. 351].

Все же нельзя сказать, что образ Ивана Грозного в «Истории» подается сугубо критически. Карамзин обстоя-

тельно демонстрирует жизненный путь правителя, пытаясь объяснить причины всех его поступков. Во многих документах он отмечает, что время правления этого царя составляет важнейшую эпоху не только в истории Русского государства, но и в истории человечества.

Литературоведы и историки отмечают, что в начале XIX столетия «преобладал историзм мышления» [7, с. 415]: писатели в прошлом пытались найти решение проблем настоящего, что обеспечило работе Карамзина популярность среди авторов 30-х годов XIX в. В это время настоящий ажиотаж вызывает историческая тема. Чему способствуют и активные переводы зарубежных исторических романов, осуществленные в предыдущие годы, и, конечно же, создание «Истории государства Российского». Согласно статистике, «в период между 1831 и 1839 гг. в России вышло в свет 93 отечественных исторических романа – больше половины всей романной продукции того периода (159 названий)» [7, с. 419]. И почти в половине этих текстов главный герой – известная историческая личность. Такой подход особенно отличает русские произведения подобного рода от зарубежных «вальтер-скоттовских романов» [7, с. 418], переведенных на тот момент, в которых исторические лица появляются, как правило, лишь на периферии.

Около десяти произведений того времени посвящены эпохе Ивана Грозного. Половина из них наследует сюжетную модель, по которой создаются европейские тексты на подобные темы. В основе лежит история вымышленного или реального персонажа с обязательной любовной интригой. Таковы, например, поэма Г.Ф. Розена «Рождение Иоанна Грозного», историческая повесть Н.И. Фомина «Достопамятный брак царя Иоанна Васильевича Грозного», романы В.А. Эртеля «Гаральд и Елисавета, или Век Иоанна Грозного» и А. Москвичина «Япанча, татарский наездник». В качестве исторического события авторы выбирают различные периоды правления Ивана IV: поход на Новгород (анонимный роман «Малюта Скуратов, или Тринадцать лет царствования царя Иоанна Васильевича Грозного», поэтические произведения А. Одоевского «Иоанн Преподобный» и «Кутья»), покорение Казанского царства (А. Москвичин «Япанча»), освобождение Пскова от нашествия польских войск (роман А. Андреева «Иоанн Грозный и Стефан Баторий», драма Г.Ф. Розена «Россия и Баторий»). Все перечисленные авторы открыто ссылаются на труд Карамзина, цитируют его, заимствуют историческую концепцию, а также подход в изображении Ивана Грозного.

В основном писатели и поэты обращаются именно к деструктивному изображению царя. Если раньше демонстрация подобных тем была табуирована, то после официального выхода девятого тома «Истории», где с явной критичностью описаны все жестокие деяния Ивана, многие авторы стремятся попробовать свои силы в ранее запретной теме.

Одной из первых литературных реакций на «Историю» становятся стихотворения А.И. Одоевского, опубликованные в 1829-1831 гг. В них поэт на основе Новгородского сюжета раскрывает тему страданий русского народа и с точки зрения дидактико-морализаторской концепции Карамзина, и с позиции своих духовных идеалов. «Разорение одного из самых древних очагов русской культуры оценивается в библейско-христианской системе ценностей как трагическая гибель, мученичество под властью сатанинской силы» [8, с. 22]. В стихотворениях поэт даже цитирует Карамзина («Кто на Бога, кто на Новгород?») или пересказывает его текст с небольшими изменениями («Угостил он изгнанных семью./ Прошептали песнь отходную / В память павших в Новгороде, / И на стол поставил он кутью»). Подобная позиция вполне объяснима тем, что для многих декабристов текст Карамзина становится одним из самых авторитетных источников знаний о русской истории. Конечно, в данном случае Одоевский проецирует события прошлого на современные ему события, в частности,

связанные с восстанием декабристов. Соответственно, образ Ивана Грозного соотносится с образом Николая I.

Стоит отметить, что для самого Карамзина важнее не показать страдания народа (на чем акцентирует внимание поэт), а разобраться в сути исторического процесса с точки зрения морали. Поэтому и оценка царя у писателя неоднозначна. «В романтическую эпоху образ Ивана Грозного обрастает противоречиями, характерными для романтической личности» [6, с. 15]. Несмотря на то, что автор «Истории государства Российского» не умаляет жестокости правителя, некое его оправдание все равно присутствует. В первую очередь это оправдание связано с тем, что царь в своих действиях и поступках не независим: он подвержен влиянию тех или иных личностей. Остальные авторы 30-х гг. также применяют к своим текстам этот подход.

Г.Ф. Розен в своей поэме «Рождение Иоанна Грозного» и драме «Россия и Баторий» вслед за Карамзиным четко разделяет образ Ивана на успешного полководца и новатора, и Грозного-тирана, причем особый интерес представляет то, что жестоким деспотом Иван IV становится еще до своего рождения. Здесь опять подчеркивается мотив несвободы правителя, так как за его судьбу и судьбу русского царства уже принял решение Василий Иоаннович, его отец. Основу сюжета поэмы составляет семейная сторона жизни князя Василия: его жена Соломония много лет не может родить наследника, в связи с чем, советники царя настаивают на его разводе и женитьбе на здоровой женщине. Святой старец предрекает Василию, что если он останется с женой, то скоро у него родится сын, который будет самым добродетельным правителем во всем мире. Если же он впадет во грех – прогонит Соломонию и женится на другой – его ребенок станет погубелью земли русской:

Когда расторгнешь связь с женою / Тогда погибнет великий плод / И с ним блаженный царский род! / Когда оженишься иною, / Тогда Всевышний проклянет / Твой одр – и будет чадо злое! / ...Его рождение, жизнь и смерть / Равно пугать всю землю станет!

Еще до рождения Иван Грозный несет страдания и своей семье, и государству. Его мать, соблазняет Василия, разлучая того с любящей женой. С точки зрения христианства, Иван Грозный изначально рожден в грехе. Из-за него разрушены жизни Соломонии, его брата Георгия, князя Василия и всего русского народа.

Тем не менее, Розен демонстрирует не только демоническую сущность Ивана Грозного, его будущие пагубные поступки. Будущий царь представляется многогранно как в отрицательном, так и в положительном свете:

...Грядущий Царь / Великий будет государь, / Неверных доблестный смиритель, / Искусен в деле боевом, / Повсюду славен и добром, / Но страшный Ангел-истребитель – / И в грозной ярости своей / Он жадно съест своих детей!

Апогеем становится страшная гроза, ознаменовавшая рождение Ивана IV. Эта часть поэмы представляет собой стихотворный пересказ одной из глав «Истории государства Российского». Так, о рождении Ивана Грозного Карамзин пишет: «В самую ту минуту земля и небо потряслися от неслыханных громовых ударов, которые следовали один за другим с ужасною непрерывною молниею». У Розена: «Молнией одной / необычайно вспламенилась / обширность выси тучевой / ужасный треск, сильнейший гром / не в небе ль сделался пролом!»

Также на произведении Карамзина основана драма Розена «Россия и Баторий», где царь изображен в апологетической манере как сильный полководец. Но и здесь он несамостоятелен в полной мере – ему или помогает Божественное Провидение, или верные подданные, благодаря ратному мастерству которых русское войско побеждает врага. Схожая ситуация наблюдается и в текстах «Иоанн Грозный и Стефан Баторий» и «Япанча, татарский наездник, или Завоевание

Казани Иваном Грозным».

Среди произведений на историческую тематику выделяется повесть Н.И. Фомина «Достопамятный брак Иоанна Васильевича Грозного». Это произведение представляет собой смешение древнего Новгородского предания и событий из третьей главы девятого тома «Истории».

Автор часто прибегает к цитированию Карамзина или близкому его пересказу: «*Иоанн родился с душою способною ко всему великому, страстными, пылкими, волею сильною; жизнь его в обоих периодах представляет множество тому доказательств*». Но все-таки «*воспитание искажило сии дары природы*», «он должен был покоряться им (боярам) и отказываться от своей воли».

Произведение описывает брак царя с Марфой Собакиной. Однако, основанная на новгородском фольклорном тексте, история приобретает особый драматизм, которого нет у Карамзина. Марфа в предании – коренная жительница Новгорода – ожидает возвращения своего жениха из заграничной поездки, но попадает на смотр невест царя и приглашается ему. Финал истории трагичен – разлученные влюбленные умирают от тоски. Иван Грозный, не ведая, что он виновник смерти жены, по наветам бояр ополчается на Новгород и организует поход на город. Если само предание негативно оценивает поступки царя, то Фомин больше склоняется к объективному его восприятию. Автор не акцентирует внимание на жестокости Ивана Грозного, он демонстрирует правителя как человека, ищущего идеал в скромности и смирении, которые обнаруживаются в Марфе. Фомин так же, как и Карамзин, отмечает, что действиями царя руководят извне – на третьей женитьбе настаивают бояре.

В предисловии Фомин отмечает как положительные, так и отрицательные деяния совершались во все периоды правления Ивана Грозного, и не смерть царицы Анастасии становится катализатором пагубных изменений в характере Ивана, как обозначает Карамзин. Поощрение пороков царя в раннем детстве и юности, жестокое окружение и интриги планомерно формировали тяжелый характер Ивана. А в поэме Розена «Рождение Ивана Грозного» точкой бифуркации жизни Русского государства становится уже само появление на свет Грозного.

Необычность и переходность жанра «Истории государства Российского» – первоисточника всех указанных произведений 30-х годов – задает тенденцию к жанровому разнообразию последующих текстов. Если в XVIII веке в произведениях об Иване Грозном актуализируется их героическая направленность (героическая поэма, героическая опера), то в следующем столетии приоритеты в изображении первого русского царя смещаются. Жанры от романа до поэмы позволили по-новому взглянуть на противоречивую личность Ивана IV. Имея в основе единую сюжетную базу (текст Карамзина), произведения 30-х годов формируют относительно единый образ правителя: это сильный, честный, но в то же время жесткий, гневливый царь, подверженный чужим влияниям – либо вмешательству бояр, либо воле «Провидения».

Н.М. Карамзин не дает однозначно критическую оценку деяниям Ивана Грозного, как считают многие исследователи. Он пытается объективно смотреть на жизнь царя. Царь – «несчастнейшая сирота Державы Российской» [2, с. 168], с раннего детства попавший в плен обстоятельств. Несмотря на то, что Карамзин четко делит жизнь правителя на благостный и разрушительный периоды, при тщательном изучении «Истории государства Российского» видно, что он в каждом этапе правления Ивана IV выделяет свои достоинства и недостатки. Среди последних особенно выделяется отсутствие независимости от посторонних суждений. Так и после Карамзина авторы литературных произведений вольно или невольно перенимают концепцию несвободного, зависимого от чужого мнения и идеалов царя.

Библиографический список

1. *Абрамзон Т.Е.* Философия счастья в творчестве Н.М. Карамзина: в поисках истинного блаженства. // Проблемы истории, филологии, культуры. 2017. № 1. С. 321-336.
2. *Карамзин Н.М.* История государства Российского. Тома VII и VIII. М.: Рабочий слог, 1993. 304 с.
3. *Козлов В.П.* «История государства Российского» Н.М. Карамзина в оценках современников. М.: Наука, 1989. 224 с.
4. *Курбский А.М.* История о великом князе Московском / А.М. Курбский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/kurb/01.php.
5. *Лотман Ю.М.* Сотворение Карамзина. М.: Молодая гвардия, 1998. 384 с.
6. *Мутья Н.Н.* Иван Грозный: историзм и личность правителя в отечественном искусстве XIX-XX вв. СПб.: Алетейя, 2010. 496 с.
7. *Ребеккини Д.* Русские исторические романы 30-х гг. XIX в. // Новое литературное обозрение. 1998. № 34. С. 416-433.
8. *Ходанен Л.А.* Новгородские мотивы и миф о Софии в поэзии А.И. Одоевского. // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2006. № 1. С. 20-29.

References

1. *Abramzon T.E.* The philosophy of happiness in Karamzin's works: in search of true bliss // The problem of history, philology, culture, 2017. № 1. Pp. 321-336.
 2. *Karamzin N.M.* The History of Russian state. Tom VII and VIII. 1993. 304 p.
 3. *Kozlov V.P.* «The History of Russian state» by N.M. Karamzin in the estimates of contemporaries. 1989. 224 p.
 4. *Kyrbsky A.M.* The history about great Moscow prince. [Electronic resource]: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/kurb/01.php.
 5. *Lotman Y.M.* The Creation Of Karamzin. 1998. 384 p.
 6. *Mytya N.N.* Ivan the Terrible: historicism and the personality of the ruler in Russian art XIX-XX centuries. 2010. 496 p.
 7. *Rebekkiny D.* Russian historical novels of the 30s XIX century // New literary review, 1998. № 34. Pp. 416-433.
 8. *Hodanene L.A.* Novgorod motives and the myth of Sophia in the poetry of A. I. Odoevsky // Herald of the Kemerovo state University of culture and arts, 2006. № 1. Pp. 20-29.
-
-

ЖОЛУДЕВА Л.И.

кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры романского языкознания филологического фа-
культета ФГБОУ ВПО «Московский государственный уни-
верситет имени М.В. Ломоносова»
E-mail: l.zholudeva@gmail.com

ZHOLUDEVA L.I.

PhD, senior lecturer at the Department of Romance linguistics,
Lomonosov Moscow State University
E-mail: l.zholudeva@gmail.com

ИСТОРИОГРАФИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА: ОТ МЛАДОГРАММАТИЗМА К ФУНКЦИОНАЛИЗМУ

ITALIAN LINGUISTIC HISTORIOGRAPHY: FROM NEOGRAMMARIANS TO FUNCTIONALISM

В статье рассматривается эволюция подходов к диахронному описанию итальянского языка в XX-XXI вв. В зависимости от того, какая лингвистическая парадигма была доминирующей в соответствующий период, на первый план при описании выходили различные аспекты («внутрилингвистическое» описание по уровням языка, внешняя история и культурный контекст, структурные и типологические особенности итальянского языка и др.).

Ключевые слова: итальянский язык, история итальянского языка, история лингвистики, диахрония, научная парадигма.

The article describes the evolution of approaches in the XX-XXI century Italian historical linguistics. Depending on what linguistic paradigm was domineering in a given period, the focus of description shifted from phonetic and grammatical changes to the historical and cultural context, from structural to functional aspects.

Keywords: Italian language, History of Italian, History of linguistics, diachrony, scientific paradigm.

История итальянского языка стала предметом научно-го интереса и описания в младограмматическом ключе приблизительно в ту же эпоху, что и история других романских языков. В 1906 году вышла книга Франческо Д'Овидио и Вильгельма Мейер-Любке «Историческая грамматика итальянского языка и итальянских диалектов» [7]. Двумя годами ранее была опубликована работа Рамона Менендеса Пидалья «Основы исторической грамматики испанского языка» [11], в 1926 году – «Истоки испанского языка» того же автора [12]. С 1905 по 1938 гг. публиковалась многотомная «История французского языка» Фердинанда Брюно [3]. Однако, несмотря на достаточно раннее появление «внутрилингвистического» описания итальянского языка в диахронии, до выхода первого комплексного описания – «Истории итальянского языка» Бруно Мильорини [13] – пройдет еще половина столетия.

В предисловии к своей работе Мильорини размышляет о причинах такой задержки: «*Abbondano nel nostro paese le storie della letteratura, delle belle arti, del diritto, della medicina, ecc.: come mai invece mancano le storie della lingua? e come mai, per altre lingue, antiche e moderne, le storie non mancano, e per il francese abbiamo quel monumento che è Brunot, per lo spagnolo quei poderosi frammenti che ce ne ha dati il Menéndez Pidal? La causa l'ha esposta reticentemente il Dionisotti: "nella secolare considerazione retorica della lingua, invalsa più che altrove in Italia, è la giustificazione per l'appunto del fatto, che manchino a noi opere come quella del Brunot o del Menéndez Pidal"*» [13, VII]. Предложенное Дионисотти и, вслед за ним, Мильорини объяснение, несомненно, достойно внимания и обсуждения; и все же, с нашей точки зрения, оно нуждается в дополнении с учетом данных современной лингвистической историографии. С этой целью мы рассмотрим наиболее значимые научные труды (научно-популярные и учебно-методические сочинения требуют отдельного изучения), опубликованные за последние полвека и претендующие на полноту и комплексность описания истории итальянского языка или же, по меньшей мере, одного из этапов или аспектов его развития.

В предисловии к своему труду Мильорини, будучи пер-

вопроходцем, первым указал на сложности, связанные со структурированием того обширного и весьма разнородного материала, которым располагает историк итальянского языка. В отличие от историка литературы или приверженца упомянутого выше риторического подхода, он не может себе позволить ограничиться наиболее известными персоналиями, переходя, скажем, от языка Данте и его эпохи к языку Боккаччо, Макиавелли, Тассо и так далее. Как пишет Мильорини, «*una trattazione che si limitasse a profili stilistici, anche numerosi, anche eccellenti, non sarebbe che un lacerto di una storia integrale della lingua, perché lascerebbe da parte alcuni fra i problemi più importanti che a questa storia tocca risolvere*» [13, IX]. По его мнению, в работе по истории языка необходимо уделять внимание тому, как пополняется словарный состав языка, как факты внешней истории накладывают отпечаток на внутриязыковые процессы, как меняются идейные течения и отношение носителей к своему языку, как соотносятся устная и письменная формы его бытования, как меняется соотношение «язык – диалекты» и так далее. Здесь Мильорини – вероятно, вполне сознательно – избегает обращаться к опыту историков других романских языков: у него не возникает искушения свести историю итальянского языка к схеме «древне-/старо- – средне- – ново-»: старофранцузский, среднефранцузский, современный французский, например. По неким соображениям, о которых в предисловии не говорится, эта традиционная схема оказывается неприменимой в случае с итальянским языком. Вместо этого Мильорини «для удобства» прибегает к привычному для искусствоведов делению истории на столетия («*senza dare alla data secolare altra importanza che quella d'una divisione comoda*», [13, X]), при необходимости немного сдвигая границы.

Каждая глава, посвященная определенному столетию, имеет внутреннюю структуру, позволяющую уделить внимание самым разнообразным фактам: историческим событиям, культурному фону, социолингвистической ситуации в Тоскане и за ее пределами, меняющейся роли латыни, этапам эволюции языковой системы (по уровням), иноязычному влиянию. Благодаря такому подходу работа Мильорини и на современ-

ном этапе отвечает многим запросам изучающих историю итальянского языка. К минусам структурирования материала по векам можно отнести, пожалуй, лишь технические сложности при необходимости проследить развитие какой-либо одной тематической линии через всю историю языка.

Хронологический принцип описания с разделением материала по векам был положен в основу многотомной «Истории итальянского языка» – серии монографий, подготовленной коллективом авторов (среди них Джованни Ненчони, Паоло Тровато, Мирко Тавони, Клаудио Мараццини, Тина Матаррезе, Лука Серианни, Винченцо Менгалдо, Паола Манни), каждый из которых описывает эпоху, представляющую для него наибольший научный интерес. Впрочем, в рамках этого проекта выделение хронологических этапов, примерно совпадающих с границами столетий, соседствует с традиционным для итальянистики вниманием к личному вкладу писателей в развитие литературного языка. Так, в 1993 году была опубликована монография Джованни Ненчони, посвященная исключительной роли А. Мандзони [15], а в 2003 году вышла книга Паолы Манни о языке «Трех венцов» [9]. Кроме того, некоторые столетия с богатой текстовой историей оказались поделены на две половины (XVI век: Паоло Тровато – автор тома «Il primo Cinquecento» [24], Клаудио Мараццини – «Il secondo Cinquecento e il Seicento» [10]; Лука Серианни – автор обоих томов о XIX веке: «Il primo Ottocento: dall'età giacobina all'Unità» [19], «Il secondo Ottocento: dall'Unità alla prima guerra mondiale» [20]).

Такая история языка, представленная в виде серии авторских монографий, помимо очевидных плюсов (подробность и разносторонний характер освещения каждого отрезка), отличается неизбежным эклектизмом подхода и избирательностью при освещении фактов, связанной с исследовательским интересом каждого из авторов. Кроме того, в рамках подобного проекта сложно совместить внимание к «внешней» и «внутренней» лингвистике; впрочем, при необходимости авторы делают отсылки к работам по исторической грамматике, о которых речь пойдет ниже.

В 1966–1970 гг. был опубликован трехтомник Герхарда Рольфса «Историческая грамматика итальянского языка и его диалектов» («Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti», [17]). В более поздней (1972) работе Рольфс использовал более корректную формулировку, говоря уже не о «диалектах итальянского языка», а о «диалектах Италии» («Studi e ricerche su lingua e dialetti d'Italia», [18]). Трехтомник Рольфса до настоящего времени остается *opera di riferimento* – базовым справочным пособием по внутренней истории итальянского языка, а также, что не менее важно, диалектов Италии. Структура работы такова, что развитие каждой фонемы, категории и т.п. прослеживается от латыни до современного языка / диалекта, и необходимость во внутренней периодизации в большинстве случаев не возникает. Если все же нужно указать на различия между данными средневековых памятников и современной ситуацией, Рольфс использует обтекаемые формулировки: «i testi antichi toscani», «in antico italiano/pisano/emiliano» и т.п. Между отслеживанием промежуточных этапов изменений и отслеживанием территориального варьирования Рольфс выбирает последнее.

В подобном – младограмматическом по духу – ключе написана еще одна базовая работа по исторической грамматике итальянского языка: это книга Мартина Мейдена «История итальянского языка» («Storia linguistica dell'italiano» [8]). Это системное внутрилингвистическое описание было задумано автором как дополнение к труду Мильорини, новая версия которого, переработанная для англоязычных читателей, вышла в 1984 году (B. Migliorini, T.G. Griffith «The Italian Language», London, Boston: Faber and Faber, 1984). Отличие работы Мейдена от трехтомной исторической грамматики Рольфса, на которую он систематически опирается, состоит, прежде всего,

в том, что Мейден прослеживает только ту линию развития, которая ведет от латыни к литературному итальянскому языку, абстрагируясь от большей части диалектов Италии. Несмотря на то, что, подобно Рольфсу, Мейден сознательно избегает «смешения жанров», то есть «внутренней» и «внешней» истории языка, его книга содержит разделы, отсутствующие у Рольфса. Она открывается кратким очерком, где излагаются базовые принципы диахронного описания итальянского языка; в частности, автор рассуждает о проблеме периодизации истории итальянского языка и заявляет, что сознательно избегает установления внутренних границ при «собственно лингвистическом» описании. С его точки зрения, уже с XV–XVI вв. можно говорить об «итальянском языке», поскольку дальнейшие структурные изменения, в особенности, фонетические и морфологические, оказываются на удивление незначительными. Последний раздел грамматики посвящен социолингвистической ситуации в современной Италии и вариативности в современном итальянском языке.

Говоря об описаниях итальянского языка в диахронии, нельзя не упомянуть и опубликованный в 1972–1974 гг. трехтомник хорватского лингвиста Паво Такавичича «Историческая грамматика итальянского языка» («Grammatica storica dell'italiano» [23]). Как и работа Рольфса, эта грамматика структурирована по уровням языковой системы; как и опубликованное спустя десять лет описание Мейдена, это историческая грамматика именно итальянского литературного языка – от латыни до современности и, за редкими исключениями, без учета данных диалектов за пределами Тосканы. В отличие от трехтомника Рольфса, предназначенного для использования в качестве справочника, сочинение Такавичича представляет собой скорее монографию в трех частях. Внимание автора к параметрам вариативности, характерное и для работы Мейдена, не случайно: последняя треть XX века в итальянистике отмечена уже вполне ощутимым влиянием лингвистического функционализма, пришедшего на смену строго структурному подходу, о чем речь пойдет ниже.

Название «Историческая грамматика итальянского языка» носит и опубликованная издательством Mulino в 2000 году работа Арриго Кастеллани («Grammatica storica della lingua italiana» [4]). На данный момент вышел в свет только первый том, где рассматривается «предыстория» итальянского языка (процессы и изменения, отмечавшиеся еще в латыни, германское суперстратное влияние) и явления, характерные для староитальянского периода (галлороманские и североитальянские заимствования в староитальянском, состояние тосканских диалектов в XIII веке, формирование языка поэзии и вклад южных диалектов в этот процесс). По сути, Кастеллани рассматривает куда более широкий круг тем, чем заложено в названии работы. Изменения в фонетике и морфологии, а также пополнение лексического состава в староитальянский период здесь вписаны в историко-культурный контекст, что принципиальным образом отличает данную монографию от одноименных работ, написанных в сугубо «внутрилингвистическом» ключе.

В 1993 году вышел первый том нового комплексного описания истории итальянского языка – коллективной монографии «История итальянского языка» под редакцией Луки Серианни и Пьетро Трифоне («Storia della lingua italiana» [22]). Уже из названий томов следует, что в данном случае принцип организации материала, заявленный авторским коллективом, в корне отличается от всех описанных выше. Мильорини, выбирая комплексный подход к описанию истории итальянского языка, в качестве альтернативы видел, с одной стороны, младограмматический подход, где история языка фактически приравнивалась к исторической грамматике, а с другой, широко используемый искусствоведами и литературоведами принцип – внимание к эстетическим направлениям и наиболее ярким персоналиям. В его книге разбиение изложения на условные столетия отвечало задаче дистанцироваться от

первого, и от второго подхода в пользу изображения серии синхронных срезов, каждый из которых описывался примерно по одной схеме. Многотомная история итальянского языка, публикуемая издательством Mulino, также построена как серия «кадров», которые могут выстроиться в хронологическую последовательность, и тогда перед нами будет полная картина исторического развития итальянского языка. Но гораздо более вероятно, что читатель обратится к отдельным томам-монографиям, каждый из которых, по сути, представляет собой законченное и независимое авторское произведение.

В трехтомной «Истории итальянского языка» под редакцией Серианни и Трифоне хронологический принцип построения диахронного описания сменяется принципиально иным; его можно назвать диафазическим (жанровым, функционально-стилистическим), диамезическим³ диастратическим (с учетом социальной стратификации), и ни одно из этих понятий не будет исчерпывающим, поскольку все названные параметры вариативности так или иначе принимаются в расчет. Этот новый подход к написанию истории итальянского языка стал возможным не только потому, что существующие исторические грамматики дают, в целом, исчерпывающую картину внутрилингвистической эволюции. То новое, что непрерывно возникает в поле зрения исследователей старых текстов, дополняет, но не меняет в корне наши представления о фонетических процессах и способах выражения грамматических категорий, сложившиеся во времена младограмматиков и закрепившиеся в середине XX века (иное дело синтаксис, как мы увидим ниже). Новизна принципов описания, с нашей точки зрения, ясно отражает совершившуюся во второй половине XX века смену парадигмы в лингвистике – переход от структурализма к функционализму. В рамках данной статьи мы не ставим задачи подробно рассмотреть причины, действующих лиц и этапы этого переворота в науке о языке; достаточно будет отметить, что особую роль в этом сыграли работы Э. Косериу, хорошо знакомые итальянским лингвистам. Именно благодаря Косериу предложенный им термин «диафазия», вместе со всей системой параметров вариативности, описанных в работах других авторов, прочно обосновался в итальянской лингвистической литературе, включая работы по истории языка.

Функциональный подход к изучению истории языка оказался особенно плодотворным именно в случае с итальянским языком [25]. Значительная часть сложностей, с которыми сталкивались его историки, была связана с противоречивой динамикой его развития и, как следствие, проблематичностью периодизации. Основные фонетические переходы и изменения в морфологии, трансформировавшие латинскую языковую систему и составившие специфику итальянского языка (а точнее, на тот момент, флорентийского диалекта), произошли до XIII века, тогда как письменная традиция на тосканских вольгаре в XIII веке только начинается. В связи с этим целесообразность разделения исторического описания на внутрилингвистическую (историческая грамматика) и внешнелингвистическую части стала очевидна достаточно рано.

По большому счету, уже в работе Мильорини, несмотря на ее комплексный характер, разделы, посвященные состоянию языковой системы, занимают довольно скромное место по сравнению с прочими. Кроме того, в случае с итальянским языком (если не учитывать диалектное разнообразие на территории Италии) изложение основных изменений в фонетике, в силу известного консерватизма языковой системы, может быть достаточно сжатым (в сравнении, например, с внутренней историей других романских языков), тогда как социолингвистическая ситуация на разных этапах, вариативность в диатопии, исторические события, влияние культурного фона, а также другие внешние факторы, повлиявшие на складывание итальянской языковой нормы, напротив, требуют подробного рассмотрения. Эта диспропорция не позволяет без

оговорок вписать историю итальянского языка в своего рода историко-лингвистический канон, сложившийся при описании языков национальных государств централизованного типа (испанский, португальский, французский, английский), где выстраивается своеобразная параллель между динамикой внутриязыковых процессов и внешними событиями и факторами. Когда на смену этому «соссоровскому» видению истории языка приходит функциональный подход, для историков итальянского языка открываются новые возможности.

В функционалистской перспективе итальянский язык предстает как совокупность так называемых «функциональных языков» (это понятие приблизительно соответствует более привычным для отечественной лингвистической традиции понятиям «функциональный стиль» или «речевой жанр»; см. [6, с. 53]; их уникальная для каждой эпохи комбинация и составляет в «исторический язык» в понимании Косериу [5, с. 109]; [6, с. 52]. Иными словами, в каждый исторический момент структура и функционирование итальянского языка определяются тем, какие социальные группы его используют, в каких ситуациях, как соотносится устный и письменный узус, каков набор участников языковой ситуации (язык и/или диалекты, латынь).

Ф. де Соссюр указывал на невозможность одновременно отслеживать изменения языка в диахронии и его структурные особенности в синхронии. Функционализм, усложняя систему координат (к противопоставлению синхронии и диахронии добавляются диастратия, диафазия, диамезия, не говоря уже о диатопии, важнейшем для Италии параметре), на первый взгляд еще больше затрудняет задачу. И в то же время, практика описания истории итальянского языка показывает, что, если абстрагироваться от исторической грамматики в узком смысле слова, остальные изменения и процессы могут быть успешно продемонстрированы через серию очерков, посвященных развитию конкретных речевых жанров. Именно такой принцип применяется в коллективной монографии под общей редакцией Серианни и Трифоне.

Первый том, посвященный процессам нормализации и кодификации итальянского языка (в целом, можно сказать, что основным параметром вариативности, находящимся в фокусе, здесь является диафазия), содержит несколько разделов (“Strumenti e modelli”, “La speculazione linguistica nella tradizione italiana”, “La lingua e le istituzioni”, “La lingua letteraria”, “La letteratura in versi”), поделенных на статьи, посвященные конкретным аспектам и факторам, повлиявшим на складывание итальянской языковой нормы (“La lessicografia”, “I percorsi grammaticali”, “Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione”, “Le teorie”, “L’italiano nella comunicazione della Chiesa e nella diffusione della cultura religiosa”, “L’italiano nella scuola”, “La lingua e la stampa nel Cinquecento”). В главах о языке литературы (в широком смысле слова – включая и те жанры, которые в современной ситуации назвали бы *non-fiction*) находится место и для традиционного для итальянистики метода описания языка эпохи через призму индивидуальных авторских стилей. Однако в данном случае все эти исторические портреты вписаны в общее полотно, изображающее процесс превращения одного из вольгаре средневековой Италии в литературный язык с богатой текстовой традицией.

Второй том посвящен вариативности по оси диамезии (разделы: “Oralità e scrittura nella storia dell’italiano”, “Il parlato”, “La formazione dell’italiano moderno”, “Il latino: alleanze e conflitti”), а также некоторым аспектам диафазии (“I linguaggi settoriali”). Помимо косвенных данных о ранних этапах бытования итальянского языка в устной речи, здесь рассматриваются такие пограничные в дискурсивном отношении явления как имитация устной речи в художественных произведениях (глава Т. Трифоне “L’italiano a teatro”, P. 81-161). Кроме того, в главе, посвященной современной устной речи (М. Берретта “Il parlato italiano contemporaneo”, P. 239-271), речь идет о важном феномене, от-

личающем современный этап развития итальянского языка, когда фактически мы наблюдаем а) стилистическую вариативность, напоминающую вариативность в диахронии, когда в устной речи «оживают» процессы и явления, когда-то прерванные или заторможенные ранней кодификацией литературного языка, и б) вариативность, характерную для диалекта, когда ряд явлений, прежде типичных для просторечия (*italiano popolare*) и сниженных форм разговорной речи (*italiano colloquiale*), как бы поднимаются по этой оси и начинают использоваться как маркеры разговорности, то есть из диалектальных характеристик превращаются в диафазические.

Третий том, озаглавленный “Le altre lingue” (ред. А. Asor Rosa), охватывает оставшиеся параметры: диатопию и, в меньшей степени, диалект (в той мере, в которой региональная маркированность речи, наряду с прочими особенностями, отличает речь непривилегированных социальных слоев). Рассматриваются как «первичные диалекты» (воспользуемся еще одной дихотомией Косериу, суть которой в противопоставлении «первичных» диалектов, существовавших до вытеснения одного из них на роль основы литературного языка, и «вторичных», занимающих по отношению к литературному языку более низкое положение в силу неполноты функциональной парадигмы; см. [5]) – в разделе “Il problema delle Origini e i volgari medievali”, так и «вторичные» диалекты – в разделе “L’italiano e le varietà regionali”. Далее – в разделах “L’italiano e le altre lingua moderne” и “Le minoranze linguistiche” – речь идет об источниках заимствований (в широком смысле) на разных этапах истории итальянского языка и о взаимоотношениях итальянского языка с участниками социолингвистической ситуации, отличными по статусу от диалектов Италии.

Новый, функциональный, подход к описанию истории итальянского языка был применен и авторами другой коллективной монографии (также трехтомной): это «История письменного итальянского», редакторы – Джузеппе Антонелли, Маттео Мотолезе и Лоренцо Томазин (“Storia dell’italiano scritto” [2]) Благодаря изначально заданному ограничению по оси диамезии – выбору в качестве предмета описания только письменной формы существования языка, – авторы сузили поле исследования до относительно обозримого и сосредоточились на разнообразии письменных жанров, проследив развитие каждого из них в диахронии. Первые два тома продолжают многолетнюю традицию синтеза истории итальянского языка и истории итальянской литературы. Деление на язык поэзии и язык прозы не случайно, учитывая то, как рано, фактически с XIV века, можно говорить о складывании языка итальянской поэзии, достаточно четко стилистически противопоставленного языку прозы. Третий том, посвященный эволюции нехудожественных речевых жанров, включает достаточно разнообразный материал: здесь речь идет, среди прочего, о текстах официально-делового стиля (S. Lubello “Cancellaria e burocrazia”, P. 225-261), частной переписке (F. Magro “Lettere familiari”, P. 101-159), развитии журналистики (F. Gatta “Giornalismo”, P. 293-349), письменном узусе малограмотных носителей языка (R. Fresu “Scritture dei semicoliti”, P. 195-225), а также о письменном узусе в условиях электронной коммуникации (E. Pistolesi “Scritture digitali”, P. 349-377). Новизна подхода авторов данного тома определяется не только достаточно дробной жанровой классификацией исторического материала и применением современных методов анализа, но и, в некотором смысле, ретроспективным подходом. В предисловии отмечается, что именно в современную эпоху, впервые в истории итальянского языка, на нем ежедневно говорит и пишет абсолютное большинство жителей Италии (P. 13). Эта небывалая ранее широта функционально-стилистической парадигмы, а также трансформация границы между письменным и устным узусом в цифровую эпоху, может создать обманчивое ощущение новизны многих языковых явлений; однако поиск прецедентов в текстах различных эпох

зачастую приводит к осознанию, что нынешние языковые инновации имеют давнюю историю.

Рассмотрев описание истории итальянского языка с позиций функциональной лингвистики, вернемся к ее структурным аспектам, в последние годы получившим новое освещение с учетом изменений научной парадигмы. В 2010 году вышла двухтомная «Грамматика староитальянского языка» под редакцией Джампаоло Сальви и Лоренцо Ренци (“Grammatica dell’italiano antico” [19]). Это первый в италянистике опыт коллективного исследования староитальянской языковой системы в духе функциональной и порождающей грамматики. Впрочем, наряду с генеративистским подходом, применение которого к языку отдаленных исторических эпох сопряжено с неизбежными ограничениями, здесь используются и более традиционные для исторической лингвистики методы и подходы. Так или иначе, в центре внимания исследовательской группы в данном случае оказывается синтаксис – уровень языка, эволюция которого до этого рассматривалась в исторических грамматиках по остаточному принципу.

Изменения, касающиеся структуры синтагм, моделей простого предложения⁴, первичной и вторичной предикации, устройства периода, дискурсивных феноменов, представлены в серии очерков, подготовленных на материале флорентийских текстов XIII века. Учитывая, что термин «староитальянский язык» (*italiano antico*) традиционно относится и к языку XIV века, в предисловии подробно обосновывается необходимость более жестких хронологических рамок для подобного исследования. Успешное применение методов, разработанных в синхронной лингвистике, к корпусу старых текстов требует, по крайней мере, относительной однородности материала, чему повредило бы как включение в корпус текстов, не относящихся к флорентийским (за редким исключением), так и расширение корпуса за счет текстов, написанных исходя из принципиально новых стилистических предпосылок («Декамерон» Боккаччо, проза Данте).

Здесь же, в предисловии к «Грамматике итальянского языка», намечены перспективы и одновременно обрисованы проблемы, связанные с продолжением данной линии исследований. Староитальянский язык можно исследовать на основании корпуса текстов, однородных с точки зрения диахронии (XIII в.), диафазии (слабая стилистическая дифференцированность, характерная для ранних этапов развития письменной традиции), диалекта (авторами повествовательных текстов на староитальянском языке были относительно образованные люди, преимущественно горожане), диафазии (прозаические тексты повествовательного и назидательного характера) и диамезии (письменные источники). Для более поздних этапов истории итальянского языка создание подобной структурной модели оказывается фактически невозможным: диапазон колебаний по каждой из осей вариативности сводит на нет попытки так же четко сформулировать правила и ограничения, действующие в итальянском синтаксисе. На данный момент эта методологическая проблема остается нерешенной: у нас в распоряжении лишь два полюса: староитальянская и современная языковые системы, описанные средствами современной лингвистики [16].

Подводя итог, отметим, что в рамках данной статьи мы не рассматривали посвященные итальянскому языку историографические работы, опубликованные в России. Отчасти это объясняется первенством итальянских (а также, в случае с младограмматиками, немецких) ученых в деле описания истории итальянского языка, отчасти же – ограничениями по объему, продиктованными жанром статьи. Так или иначе, нашей задачей было выявить основные тенденции и проблемы, связанные с описанием исторического развития итальянского языка и показать взаимосвязь между наиболее значимыми достижениями в данной сфере и доминирующей в соответствующий период лингвистической парадигмой.

Примечания

1. «У нас в стране [написано] огромное количество историй литературы, искусства, права, медицины и так далее, почему же нет истории языка? И почему для других языков, как древних, так и современных, они существуют: французскому языку посвящен фундаментальный труд Брюно, испанскому – влиятельнейшие сочинения Менендеса Пидалья? Причину прекрасно сформулировал Дионисотти: «в Италии давно и более, чем где бы то ни было, укоренился риторический подход к изучению языка, что и объясняет отсутствие у нас работ, подобных сочинениям Брюно и Менендеса Пидалья» (здесь и далее перевод мой – Л.Ж.)
2. «Описание, которое ограничилось бы стилистическими портретами, пусть даже многочисленными и прекрасно выполненными, представляло бы собой лишь фрагмент целостной истории языка, так как за его пределами остались бы некоторые важнейшие проблемы, требующие решения в подобном труде».
3. Под вариативностью языка в диалексии мы, вслед за [14: 508-510], понимаем вариативность, определяемую устной или письменной формой коммуникации.
4. Исследования отдельных проблем исторического синтаксиса итальянского языка проводились и ранее. В этой связи нельзя не упомянуть работы Т.Б. Алисовой (см., к примеру, [1]), данные которых учитываются авторами «Граматики староитальянского языка».

Библиографический список (References)

5. *Alisova T.B.* Studi di sintassi italiana. – Firenze: Sansoni, 1967. 224 c.
6. *Antonelli G., Motolese M.*, eds. Storia dell'italiano scritto. vols. I-III. – Roma: Carrocci, 2014. 584 c., 560 c., 500 c.
7. *Brunot F.* Histoire de la langue française, des origines à 1900. – Paris: Armand Colin, 1905-1938. 13 vols.
8. *Castellani A.* Grammatica storica della lingua italiana. – Bologna: Mulino, 2000. 618 c.
9. *Coseriu E.* Historische Sprache' und 'Dialekt' // J. Göschel, P. Ivic, K. Kehr (ed.), Dialekt und Dialektologie. Ergebnisse des Internationalen Symposions "Zur Theorie des Dialekts", Marburg/Lahn, 5. 10. Sept. 1977, Wiesbaden. C. 106-122.
10. *Coseriu E., Geckeler H.* Trends in structural semantics. – Tübingen: Narr, 1981. 85 c.
11. *D'Ovidio F., Meyer-Lübke W.* Grammatica storica della lingua e dei dialetti italiani. – Milano: Hoepli, 1906. 301 c.
12. *Maiden M.* Storia linguistica dell'italiano. – Bologna: Mulino, 1998. 307 c.
13. *Manni P.* Il Trecento toscano: la lingua di Dante, Petrarca e Boccaccio / Storia della lingua italiana. – Bologna: Mulino, 2013. 493 c.
14. *Marazzini C.* Il secondo Cinquecento e il Seicento / Storia della lingua italiana. – Bologna: Mulino, 1993. 416 c.
15. *Menéndez Pidal R.* Manual elemental de gramática histórica española. – Madrid: V. Suárez, 1904. 233 c.
16. *Menéndez Pidal R.* Orígenes del español. – Madrid: Hernando, 1926. 591 c.
17. *Migliorini B.* Storia della lingua italiana. – Firenze: Sansoni, 1960. 841 c.
18. *Mioni A.* Sociolinguistica. // Aspetti linguistici della comunicazione. – Padova: La Garangola, 1983. 159 c.
19. *Nencioni G.* La lingua di Manzoni: avviamento alle prose manzoniane / Storia della lingua italiana. – Bologna: Mulino, 1999. 398 c.
20. *Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A.* (ed.) Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. I-III. – Bologna: Mulino, 2001. 792 c., 960 c., 644 c.
21. *Rohlfs G.* Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. – Torino: Einaudi, 1966-1970. 3 vols. 520 c., 399 c., 575 c.
22. *Rohlfs G.* Studi e ricerche su lingua e dialetti d'Italia. – Firenze: Sansoni, 1972. 414 c.
23. *Salvi G., Renzi L.* (ed.) Grammatica dell'italiano antico. vols. I-II. – Bologna: Mulino, 2010. 754 c., 760 c.
24. *Serianni L.* Il primo Ottocento: dall'età giacobina all'Unità / Storia della lingua italiana. – Bologna: Mulino, 1989. 288 c.
25. *Serianni L.* Il secondo Ottocento: dall'Unità alla prima guerra mondiale / Storia della lingua italiana. – Bologna: Mulino, 1990. 318 c.
26. *Serianni L., Trifone P.* (ed.) Storia della lingua italiana. vols. I-III. – Torino: Einaudi, 1993-1994. 820 c., 910 c., 1051 c.
27. *Tekavčić P.* Grammatica storica dell'italiano. Vol. I Fonematica, vol. II Morfosintassi, vol. III Lessico. – Bologna: Mulino, 1972. 293 c., 739 c., 343 c.
28. *Trovato P.* Il primo Cinquecento / Storia della lingua italiana. – Bologna: Mulino, 1994. 476 c.
29. *Zholudeva L.* Written and spoken italian in the xvi century. the plurality of functional languages and its impact on standardization // Kompetenz – Funktion – Variation / Competencia – Función – Variación : Linguistica Coseriana V / Thomas Stehl, Gerda Hasler (ed.) Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017. C. 221-230.

УДК 821.161.1.091+821.112.28.091

UDC 821.161.1.091+821.112.28.091

ЗЕЛЕНЦОВА С.В.

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева

E-mail: bachelorswife2@gmail.com

МИХЕИЧЕВА Е.А.

доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева

E-mail: inoliterat@mail.ru

ZELENTSOVA S.V.

Candidate of Philology, senior teacher, Orel State University
E-mail: bachelorswife2@gmail.com

MIKHEICHEVA E.A.

Doctor of Philology, professor, Orel State University
E-mail: inoliterat@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ИУДЫ: ОПЫТ Л.Н. АНДРЕЕВА И АМОСА ОЗА

IMAGE OF JUDAS ALTERATION: L.N. ANDREEV AND AMOS OZ'S EXPERIENCE

В статье рассматривается образ Иуды в изображении Л.Н. Андреева, повесть которого считается началом русской традиции в переосмыслении этого евангельского персонажа, и современный взгляд, представленный в романе Амоса Оза «Иуда». Актуальность евангельского текста в литературе эпохи модерна и постмодерна подтверждается неослабевающим художественным и исследовательским интересом к проблеме реинтерпретации библейских сюжетов. Новизна исследования связана с тем, что сопоставление писательских стратегий Андреева-Оза еще не становилось предметом анализа специалистов – роман Оза, написанный в 2014 году, в июле 2017 впервые вышел в русском переводе Виктора Радутского. В исследовании используются приемы сравнительно-сопоставительного и типологического литературоведения: образ Иуды рассматривается в рамках художественной структуры произведения и в сопряжении с концепцией личности в творчестве Л.Н. Андреева и А. Оза. В статье обосновывается, что в интерпретации библейского текста у писателей есть точки схождения: история Иуды выводится за пределы традиционной и религиозной картины мира – герой становится творцом распятия Христа, выполняя историческую миссию создания новой религии; тема предательства получает неоднозначную трактовку и включается в контекст политических и идеологических дискуссий; образы персонажей намеренно профанируются, рассматриваются психологически. У Андреева Иуда – мученик и борец, романтически одинокий, непонятый, противостоящий лжи и трусости фарисеев. В романе Оза Иуда – самый преданный последователь Иисуса, фанатик, который, устраивая распятие, стремится приблизить Царствие Небесное и весь мир обратить в новую веру. Андреевский текст говорит более о бытийном и общечеловеческом, роман Оза – о конкретно-историческом и национальном: о проблеме еврейства и создания Еврейского государства, религиозном и политическом противостоянии. Материалы исследования могут быть использованы в вузовских курсах по мировой литературе, сравнительному литературоведению, а также при изучении библейских мотивов в пространстве культуры.

Ключевые слова: Л.Н. Андреев, Амос Оз, образ Иуды, неомифологизм, евангельский текст, философский метажанр, апокриф.

The article is devoted to image of Judas's depiction in L.N. Andreev's short novel, which considered to be the beginning of Russian tradition in reinterpretation of this evangelic character, and contemporary view presented in Amos Oz's novel "Judas". The topicality of the evangelic text in modern and postmodern literature is proved out by unfailing artistic and research interest to the reinterpretation of the Biblical plots. The originality of the research is associated with the fact that comparison of the writers' strategies has not become the object of scientists' analysis – A. Oz's novel, written in 2014, was published in Russian only in July 2017 translated by Victor Radutski. Comparative and typological methods of literary theory are used in the research: Judas's image considered on the level of text's structure and in relation with personality conception in L.N. Andreev's and A. Oz's works. In the article it is proved that in interpretation of biblical text, the writers have something in common: Judas's history was taken away from traditional and religious narrative – the hero became creator of the Jesus's crucifying, realizing historical mission of the new religion's foundation; theme of traitor was given an ambiguous angle and engaged in political and ideological context; the characters were intentionally profaned and addressed psychologically. Andreev's Judas was martyr and fighter, romantically lonely, unappreciated, standing against pharisee's lie and cowardice. In Oz's novel Judas was the most faithful Jesus's follower, fanatic, who having organized the crucifixion aspired to bring closer Kingdom of Heaven and to convert the whole world into new religion. Andreev's text speaks more about ontological and universal, Oz's novel – about concrete-historical and national: about Jewishness and the formation of the Jewish state, about religious and political conflicts.

Keywords: L.N. Andreev, Amos Oz, image of Judas, neomithology, evangelic text, philosophic metagenre, Apocrypha.

Введение. Переосмысление библейских образов и мотивов, рассмотрение их в новом, нетрадиционном ключе, а иногда и радикальное переписывание евангельских историй, является весьма устойчивой литературной практикой писателей XX-XXI веков. О том, что это общелитературный феномен, вписывающийся в концепцию неомифологизма [1, с. 6-7],

свидетельствуют произведения разных национальных авторов, написанные в разных жанровых формах (от стихотворений и поэм до повестей и романов). Причины такого явления очевидны: желание вписать библейские истории в современный мир, не истолковывать, но по-иному их интерпретировать, зачастую оспаривая канонические трактовки.

Именно история и личность Христа чаще всего становятся сюжетным центром повествования в самых разных произведениях на библейскую тему, принадлежащих как элитарной, так и массовой и даже интернет-литературе. Общее в этих разных по жанровым, стилевым, этическим, философским доминантам произведениях то, что образ Иисуса очеловечивается, лишается божественного ореола, становится интересен своей “личной” биографией, психологией, в нем видят прежде всего, как пишет С. Семенова, “морального реформатора, учителя новой нравственности, проповедь которой он надеется гармонизировать человека, свести мир с гибельных путей” [2, с. 232].

Но нельзя не заметить и того факта, что особой притягательностью для Нового времени обладает образ Иуды, с его странной и страшной, но, в общем, достаточно противоречивой историей. С одной стороны, в этом персонаже и его судьбе намечен, но как будто до конца не прояснен, хотя и коротко представленный в Евангелии, но весьма напряженный сюжет; с другой, Иуда стал на века воплощением архетипа предательства – а в “теме предателя и героя” в ушедшем столетии столько раз менялись акценты.

Переписывание истории Иуды имеет довольно длинную литературно-художественную традицию. Переосмыслению этой истории центральное место принадлежит, например, в повести шведского писателя Тора Гедберга “Иуда” (1886) и Леонида Андреева “Иуда Искарот”, в рассказе Х.Л. Борхеса “Три версии предательства Иуды”, в романах Никоса Казандзакиса “Последнее искушение”, Г. Панаса “Евангелие от Иуды”, в повести Эрдега “Безымянная могила”. Второстепенным – по сравнению с Христом – но важным для сюжета и темы произведения является образ Иуды в романе Э. Бёрджесса “Человек из Назарета”, политическом романе Ж. Сарамы “Евангелие от Иисуса”, “экзистенциальном” романе Н. Мейлера “Евангелие от Сына Божия” и многих других текстах с непрямым жанрово-стилистическим природой [прим. 1]. При этом мотив сребролюбия, ставший главной причиной предательства, в большинстве произведений отсутствует, но предлагаются другие причины предательства и рисуются самые разные психологические портреты и способы поведения Иуды. Например, наивный Иуда Бёрджесса, исповедующий философию “любви и терпимости”, политически ангажированный Иуда у Сарамы – левый радикал и гуманист, Иуда Борхеса – таинственный образ-отражение Иисуса, потому как совершает равноценное ему деяние: если Иисус искупил своей смертью грехи человечества, то Иуда берет на себя его самый страшный грех – предательство.

Такой значительный пласт литературы, естественно, оказался в исследовательском поле литературоведения: в работе В. Казака рассматривается содержательный уровень произведений на библейскую тему “как зеркало, в котором отражается отношение писателей к религии” [3]; в обширном исследовании А.В. Татаринова – “нравственная философия и проблема рецепции художественных текстов о евангельских событиях” [4, с. 7-8], в диссертации Л.В. Серебряковой – специфика жанра и “особенности поэтики романа-апокрифа” [5, с. 6].

Тема Иуды стала очень востребована в последние годы: после обнаружения древней коптской рукописи, гностического апокрифа “Евангелие от Иуды” (найден в Египте в 1978 году; современный перевод 2006 года), в котором Иуда предстает не злодеем, а героем, выполнившим тайное повеление Христа организовать Его распятие и тем приблизить спасение человеческого рода. Такая версия резонирует с опытом и Л. Андреева, и Амоса Оза, израильского автора, несколько раз номинировавшегося на Нобелевскую премию, а в этом году и на международный Букер, с его романом “Иуда” (в оригинале – “Евангелие от Иуды”). Художественные произведения и литературоведческие работы им посвященные говорят об актуальности проблемы евангельского текста в литературе эпохи модерна и постмодерна.

Целью данной статьи является сопоставление истории Иуды в интерпретации Леонида Андреева, повесть которого по праву считается началом русской традиции в переосмыслении этого евангельского образа, и современный взгляд, представленный в романе Амоса Оза. Новизна исследования связана с тем, что попытки сравнения не предпринимались ранее – роман Оза, написанный в 2014 году, в июле 2017 впервые вышел в русском переводе Виктора Радужного. Основания для сравнения художественных стратегий писателей лежат в структурно-содержательных особенностях произведений: у обоих авторов образ Иуды становится композиционным и идейно-художественным центром текста, причем его основная функция – творение распятия Христа; евангельские персонажи (Иисус, Иуда) намеренно профанируются, то есть, рассматриваются психологически – как образы обыкновенных людей.

Материалы и методы. Методология исследования обращена прежде всего к традиции сравнительно-сопоставительного и типологического литературоведения: образ Иуды мы будем рассматривать в рамках художественной структуры произведения и в сопряжении с концепцией личности в творчестве Л.Н. Андреева и А. Оза, обращая внимание на полярные мотивы «жертвы»-«предательства».

Результаты. В повести Андреева, представляющей собой не стилизованную альтернативу Евангелию, написанную в экспрессионистической манере, показана не история воскресения и победы над смертью, а скорее, “несправедливая гибель праведника” [4, с. 360]: ученики не защитили своего учителя, испугавшись за свою жизнь, Пилат умыл руки, народ не прозрел и не вырвал из рук солдат Христа; распятие же кончилось как будто на века застывшей сценой – “позорный крест и мертвый Иисус” [6, с. 257]. Иуда совершил то, что не является, по его словам, предательством: он обнажил лицемерие и убожество всех тех, кто был в окружении настоящего и единственного Человека, и сам умер вместе с ним. Такая сюжетная ситуация неизбежно ставит вопрос о теодицее, и о религиозно-философской позиции автора, которая одинаково далека как от принятия традиционных догматов христианства, так и от этического релятивизма [7, с. 194, с. 245].

Книга Амоса Оза построена по принципу совмещения современности и библейских времен, романного и апокрифического начал. Герой романа, Шмуэль Аш, большой младенец лет двадцати пяти, застенчивый и сентиментальный, помещь, как говорит его бывшая возлюбленная, “восторженного щенка” и “душного зимнего одеяла” [8, с. 12], бросает университет и свое исследование “Иисус глазами евреев” (отчасти из-за того, что это исследование “застопорилось”, отчасти из-за любовной неудачи и потому, что семья его оказывается в сложном финансовом положении) и находит работу, как раз подходящую разочарованному болтуну: составлять компанию старому инвалиду и развлекать его беседой или спором в обмен на жилье и скромную оплату. Западная критика в образе героя увидела пришедший из русской литературы тип – наполовину лишнего человека, наполовину Обломова, который до середины дня не может стряхнуть с себя полусонное, дремотное состояние [9]. Романное начало представлено историей Шмуэля и семьи Абрабанель, которая его и нанимает и в которой только два человека: старик Гершом Валд, за кем и присматривает Шмуэль, и его невестка, Аталия. Муж Аталии Миха Валд погиб во время Войны за независимость, а ее отец Шалтиэль Абрабанель был единственным членом сионистского правительства, выступавшим против создания Еврейского государства, ибо верил в то, что арабы и евреи сумеют мирно сосуществовать на территории Эрец-Исраэль. Из-за такой позиции он оказался в положении отшельника и «внутреннего изгнанника», его открыто называли предателем.

Формально книга разделена на кратко обрисованную выше современную романную линию и вставную главу, ко-

торая представляет реконструкцию библейской истории распятия Христа глазами Иуды. Современная романная линия не отличается фабульным динамизмом: три реальных героя, которые существуют в почти закрытом пространстве, ведут беседы, спорят, осмысливая и недавнюю политическую, и библейскую историю, и иногда совершают прогулки по зимнему Иерусалиму. Апокрифическая версия евангельской темы следует логическим продолжением словопроений героев и, очевидно, является наброском произведения, которое создает главный герой, пытаясь объяснить себе и миру историю Иуды, то есть “романом в романе”.

Эта история привлекла А. Оза не только из-за возможности переплести политический и исторический контексты (в западной критике “Иуду” называют художественным историческим романом [10]), но и из-за “чудовищных противоречий и отвратительных стереотипов” [11], которые писатель обнаружил в евангельском сюжете Иуды: “Сколько крови невинных людей было пролито из-за этого рассказа. Сколько проливается до сих пор! Для обычного, бесхитростного христианина каждый еврей стал Иудой... Эпизод с Иудой – это ужасная история, настоящий призыв к насилию, и это позор для Евангелий... Я давно решил поведать миру настоящую историю Иуды. Точно так же и вы пересказываете своим детям услышанные когда-то в детстве сказки, меняя в них что-то, с чем вы не согласны” [11].

Обсуждение. В интерпретации темы Иисус-Иуда Андреев и Оз как пересекаются, так и расходятся: оба писателя рассматривают историю Нового Завета как двухуровневый текст, в котором, с одной стороны, присутствует тема Благой вести Иисуса и возмещается создание новой религии, а с другой стороны, есть явный мотив поражения добра и героя, его представляющего. В повести Андреева и в романе Оза Иуда превращается в организатора распытия: он создает Голгофу, выполняя тем самым великую историческую миссию.

У Андреева художественное воплощение образа Иуды есть продолжение одной из самых важных тем его творчества – соотношение индивидуального и общего бытия, «личность перед сверхначалом и с себе подобными» [12, с. 338]. Иуда как раз воплощает «пафос личности, независимой и гордой» [12, с. 338], он прежде всего бунтарь, в ряду таких андреевских персонажей, как Савва, доктор Керженцев, Анатэма, Магнус; он обладает подвижным умом, рациональной логикой и дерзостью пытливого человека. Как справедливо пишет Р.С. Спивак, Иуда Искарот – есть воплощение Хаоса, то есть творческого начала, а также “сокрушительной воли и жертвенной любви” [13].

Писатель представляет Иуду как индивидуалиста-бунтаря, цель которого – обнажить порочность мира, доказать “идею” о том, что он будет “первым возле Иисуса”, тогда как все остальные отрекутся от него. Иуда предает Иисуса в руки фарисеев, с одной стороны, из-за любви-ненависти и невозможности эту любовь утолить и к Христу приблизиться; с другой, для того, чтобы показать, насколько порочны все окружающие Иисуса люди.

Иуда противостоит лжи и трусости, которой полон мир; он – мученик и борец, романтически одинокий, непонятый. Основной конфликт в произведении – противостояние Христа и фарисейства, но Андреев “объединяет книжников и учеников, выводя единый образ лицемера, сохраняющего и выгодно обустроивающего свою жизнь” [4, с. 361]. Кроме того, Иуда до последнего верит в то, что все расстроится и казнь не совершится, потому что спадет пелена с глаз – и все люди узнают Иисуса, закричат: “это наш, это Иисус, что вы делаете?” и “двинутся вперед, молча, без крика, сотрут солдат, зальют их по уши своею кровью, вырвут из земли проклятый крест и руками оставшихся в живых высоко над теменем земли поднимут свободного Иисуса! Осанна! Осанна!” [6, с. 256].

Такой же мотив есть и в романе Амоса Оза: Иуда верит

во всемогущество Иисуса, верит, что “в скором времени откроются глаза у всех людей, от моря и до моря, и увидят они Свет, и Избавление придет в этот мир” [8, с. 215]; Иуда Оза и устраивает распятие, чтобы приблизить миг торжества нового – Благой Вести, а с ней религии и жизни – от Иисуса.

В романе создателем альтернативной Евангелиям версии выступает главный герой, Шмуэль Аш, для которого это и часть прошлой работы над диссертационным исследованием, и художественный порыв к творчеству, на что его толкает сама атмосфера дома “предателя” Абрабанеля, в котором “все что-то пишут” [8, с. 344]. Опираясь на разные еврейские источники, повествуящие о жизни и распятии Христа, и на само Священное Писание, Шмуэль выстраивает стройную концепцию отношений Иисуса и Иуды, лишенную, по его мнению, евангельских противоречий и нестыковок.

Иуда, в видении героя (и автора) романа, был состоятельным и разумным человеком, которого иерусалимские священники отправили “шпионить” за Иисусом, но который под воздействием Его удивительной личности, “излучающей щедрую, всепоглощающую любовь, сплав теплой интимности в общении с каждым человеком и смирения, простоту поведения и сердечного юмора в сочетании со светом высокой нравственной идеи”, сам обратился в восторженного верующего и стал одним из приближенных к Иисусу, “казначеем этого сообщества нищих, одним из двенадцати апостолов” [8, с. 214]. Иуда же пожелал, чтобы Иисус покорил весь мир, совершив в Иерусалиме “чудо, знамение, которого не было с того дня, как сотворил Бог небо и землю” [8, с. 215]: Иисус должен быть распят на глазах всего Иерусалима, чтобы потом сойти с Креста живым и здоровым, “обеими ногами попирая землю у подножия Креста” [8, с. 215]. После чего все “падут на колени, дабы припасть к праху у ног Его” [8, с. 216], и с этого начнется Царствие Небесное.

Иуда в романе устраивает распятие Иисуса вместе с двумя мелкими преступниками в канун святого праздника Пасхи, используя свои связи в кругах фарисеев и священников, возможно, даже идя на подкуп. Мотив сребролюбия в романе Оза также, как и в повести Андреева, не играет никакой роли: “Что же до тридцати сребренников, то их выдумали ненавистники Израиля в последующих поколениях. Или, возможно, Иуда сам выдумал эти тридцать сребренников, чтобы вся история приобрела завершенность. Ибо зачем состоятельному владельцу поместий из города Крайот эти тридцать сребренников? ...И кто станет платить даже три шекеля за выдачу человека, которого и так знает весь Иерусалим? Человека, который и не пытался прятаться или отрицать свою личность?” [8, с. 218].

После смерти Иисуса на кресте Иуда понял весь ужас содеянного: ведь он в своей слепой уверенности привел к смерти “Человека, которого любил и почитал бесконечно” [8, с. 220]. Иуда ушел с места казни и повесился. Шмуэль постулирует тезис об отношении Иуды к Христу достаточно ёмко и кратко: “Иуда Искарот был самым верным и преданным учеником Иисуса из всех Его учеников и никогда не предавал Его, а, напротив, пытался доказать всему миру его величие” [8, с. 167]. Неожиданный разворот всем известной истории, в которой предатель оказывается настоящим и единственным праведником, сближает роман Амоса Оза с повестью Л.Н. Андреева.

И у Андреева, и у Оза название и композиция произведения выводят на центральное место именно Иуду, причем такой – авторский – угол зрения настолько заострен, что часто этот герой “перекрывает” собой образ Христа. Но как замечает А.В. Татаринов, “Иуда не имеет самостоятельного бытия, он только там, где есть Христос” [4, с. 361], этот образ – своего рода знак, определяемый священным сюжетом и существующий только в его рамках. Л.А. Иезуитова придерживается иной точки зрения, видя в андреевском Иуде лишь воплощение зла и предательства, ведомую дьяволом сущность [14,

с. 430]. Однако думается, художественное воплощение этого образа у писателя несколько сложнее. У Андреева нет антагонизма между Иудой и Христом, их объединяет страдание, к которому обязывает любовь [15, с. 209].

В повести Андреева проблема сближения-отталкивания Иисуса и Иуды в своеобразном художественном сплаве обрисована ярче, чем у Оза: андреевский Иуда берет на себя многие функции Христа, а иногда и учеников, и даже Бога-Отца. Перед тем, как предать Иисуса в руки фарисеев, Иуда вопрошает его и напрямую говорит о том, что собирается сделать; он страдает от молчания и бездействия Иисуса также, как, по Писанию, страдает Христос в евангельской сцене “Моления о чаше”. В момент поцелуя-предательства в сердце его зажигается “смертельная скорбь, подобная той, которую испытал перед этим Христос” [6, с. 247]; далее в тексте вновь акцентируется особая связь между Иудой-Христом, их спаянность и равенство – в доле участия в евангельской истории, в степени общей муки: “...среди всей этой толпы были только они двое, неразлучные до самой смерти, дико связанные общностью страданий... Из одного кубка страданий, как братья, пили они оба...” [6, с. 249]. Видя избивание Иисуса солдатами, Иуда как будто трансформируется в “Бога-Отца” – он твердит: “Ах, больно, очень больно, сыночек мой, сыночек, сыночек. Больно, очень больно” [6, с. 250]. В этом смысле показательна картина, нарисованная Андреевым-художником, с изображением Иисуса и Иуды: над головами их общий венец, а лица удивительно похожи [16, с. 213]. После смерти Иисуса андреевский Иуда вновь как будто “переворачивает” евангельскую историю и является к ученикам вместо воскресшего Христа, но не с вестью о воскресении, а с обличением их трусости, ханжества, пустословия.

Дерзкий поступок, вызов, который бросает Иуда своими действиями и речами, в контексте повести Андреева провоцирует начало новой религиозно-исторической эпохи, именно усилиями “предателя” создается время иной – вопрошающей, сомневающейся – духовной жизни.

Схожая концепция в романе Амоса Оза: во-первых, игнорируется роль Бога-Отца, который и есть создатель и на правитель всего евангельского “сюжета”; в метафизической функции демиурга, автора новой религии также выступает Иуда. Он видит цель в приближении Царствия небесного, он устраивает распятие как большой “спектакль”, считая, что весь мир неизбежно должен принять новую религию. Он убеждает и утешает Христа, как то делал бы Бог-Отец: “Ты Спаситель. Ты Сын Божий. Ты призван спасти все человечество. С Небес возложено на Тебя: идти в Иерусалим и сотворить там чудеса и знамения Твои, в Иерусалиме Ты совершишь самое великое чудо и знамение Твое – живым и здоровым Ты сойдешь с креста, и весь Иерусалим падет к ногам Твоим. Сам Рим падет к ногам Твоим. День Твоего Распятия станет днем Избавления всего мира” [8, с. 216-217]. Иуда в романе воплощает творческое и деятельное начало (в этом он близок андреевскому герою), другая сторона которого – разрушение старого мира, гибель привычного образа жизни и мысли, смерть лучшего Человека.

Конечно, в обрисовке образа Иуды писатели используют разные художественные стратегии и поэтические средства. В повести Андреева значительное место отведено портрету героя, что только усиливает ведущий мотив таинственного двойничества (И.И. Анненский писал в связи с этим о “загадке двух личин” андреевского героя [17, с. 550]). Иуда хорошего роста, но сутулится, очень сильный, но притворяется больным, его череп, лицо словно делятся на части, делятся. Кажется, андреевский Иуда – не совсем человек, что отличает его и от самого Христа, и от апостолов, в которых подчеркнуто именно «людское», они метонимически воплощают все человечество. В тексте постоянно делается акцент на “звериной” природе Иуды, мистической, непонятной окружающим

людям: он сравнивается то с собакой, то с “нечистым насекомым” [6, с. 258], то с гиеной, то с осьминогом или скорпионом. Последнее уподобление не случайно – по мнению Р.С. Спивак, именно акцент на близости хтоническим существам делает Иуду частью Хаоса, то есть стихии беспорядочной, противоречивой, полной опасности, тайны [13]. Иуда изображается писателем в русле экспрессионистской образности, с одной стороны, условно – через сопоставление с животными, природными образами; с другой, ярко и концептуально, что обнажает его получеловеческую, полужвериную, полубожественную сущность. В изображении Иуды сильна и психологическая струя – тот эксперимент, что проводит герой над собой, другими людьми и их верой, есть психологическое испытание [18, с. 141-142].

У Оза внешности персонажа внимание не уделяется, на первом плане социально-психологическая характеристика: Иуда прежде всего взрослый рациональный мужчина, состоятельный человек из Иудеи, что отличает его от других апостолов, простых рыбаков и земледельцев. Иуда Искариот в романе – образованный, сведущий в Письменном и в Устном Законе, хороший оратор; его выбирают казначеем, потому что он старше, опытнее других, умеет торговаться и “даже прожженным мошенникам не провести его, не заманить в ловушку” [8, с. 374].

Психологически более сложный Иуда Андреева также берет на себя “хозяйственные заботы” – о пище и одежде, о месте для остановки и ночлега; при этом всем известно, что он вор и лжец, но это не ярлыки, определяющие его личность, а скорее, черты, показывающие, что он человек рискующий и не подчиняющийся авторитету.

В версии израильского автора Иуда честный, но далеко не святой. Он нетерпеливый фанатик, который хочет, чтобы по его повелению произошло воскресение, то есть чудо “последнее и окончательное”, после которого уже “не будет больше смерти в мире и... придет Царство Небесное” [8, 379]. Став, по сути, организатором убийства, он в то же время глубоко и по-настоящему любит Христа, он “любил Его больше, чем Бога” и “верил в Него полной верой” [8, с. 378]. Не случайно Шмуэль Аш говорит, что в его представлении Иуда был первым и, возможно, единственным христианином.

У андреевского персонажа любовь к Иисусу проявляется, с одной стороны, в желании защитить его от жестокости и лицемерия людей, и ради этого он “слепо бросался на толпу, грозил, кричал, умолял и лгал... метался перед толпой и очаровывал её какой-то странной силой” [6, с. 220], с другой, обреченный на предательство, он “искал расстроить свои собственные планы” [6, 239], пытался предотвратить неизбежное.

Сближаются писатели в обрисовке Христа – это намеренно тихий, молчаливый, едва заметный герой; и у Андреева, и у Оза подчеркивается его “детскость”: “...глубоко в детском сердце Иисуса, грыз Его червь сомнения” [8, с. 216]; “с жадным вниманием, по-детски полукоткрыв рот, заранее смеясь глазами, слушал Иисус” [6, с. 239]. Иисус у Андреева и у Оза не Богочеловек, а скорее, только человек: “Он – не более чем плоть и кровь, нам подобный. Великий – не сравнится с Ним, чудесный – не уподобится Ему, глубокий безмерно – не достиг никогда глубин Его, но плоть и кровь” [8, с. 381].

У Андреева Иисус – носитель безусловной нравственности: он не внял предупреждениям о том, что Иуда – человек “дурной славы”, и “принял его в круг избранных”; “с духом светлого противоречия” не верит он в способность на преступление “хороших людей”; зная о предательстве учеников (“Говорю тебе, Петр, не пропоет петух сегодня, как ты трижды отречешься от меня”, [6, с. 244]), он не осуждает их за трусость.

В романе Оза человеческая природа Иисуса раскрывается в сцене со смоковницей: по дороге в Иерусалим, на склоне одного из холмов охватил Иисуса голод; он увидел смоковни-

цу, но не нашел ни одного плода на ней, потому как их время еще не подошло; тогда он “проклял вдруг смоковницу” [8, с. 381]. Станный и необъяснимый поступок для человека, который превращал камни в хлеб, а воду – в вино, и совершал многие другие чудеса. Наблюдавший эту сцену со стороны, Иуда вопрошает: “Чем согрешила перед Ним смоковница? Отчего забыл Истину, изреченную Им же, преисполнившись вдруг отвращением и жестокостью? Тогда, возле той смоковницы, должен был я распахнуть глаза свои и увидеть, что Он – не более чем плоть и кровь, нам подобный” [8, с. 381]. Иисус в романе не собирается быть провозвестником или зачинателем новой религии, и даже не стремится исправлять людей, спорить со старым миром в лице фарисеев и римлян; его единственная цель – “ходить по стране, лечить больных, насыщать голодных, сеять в сердцах семена любви и сострадания” [8, с. 378].

Христос, как воплощение воли, идущий на крест ради спасения человечества, исчезает в повести Андреева и в романе Оза, на первый план выходит мотив “заклания Агнца” [4, с. 362]. У Андреева на смерть Иисуса обрекает не только предательство-эксперимент Иуды, но и лживость и продажность учеников и фарисеев. У Оза – Иуда ведет на смерть покорного его убедительным речам Христа, который до последней минуты полон сомнений и, как отмечено в романе, “вполне человеческого” страха смерти “в самом буквальном смысле, как у простого смертного” [8, с. 217]. Иуда не отступает от него и укрепляет его дух, и в конечном итоге приводит его к кресту и “вполне человеческой” смерти.

Очевидная тема и повести Андреева, и романа Оза – предательство и его истинный смысл. В первом произведении предательство Иуды – формальное, открывающее истинное предательство учеников, а через них – низость всего человечества. Содержательная сторона произведения неразрывно связана со структурной организацией, с композицией, его жанровой природой, а потому обратимся к этим текстовым параметрам.

Повесть Андреева целесообразно отнести к философскому метажанру, как предлагает Р.С. Спивак, так как для произведения характерны следующие признаки: субстанциональное содержание, восходящее к оппозиции “жизнь – смерть”, безгранично широкий и одновременно условный хронотоп, субъективированная авторская позиция, разрастающиеся до символа и скрытой идеи художественные образы, функциональная важность культурного контекста [19].

Что касается романа “Иуда”, то здесь можно говорить о доминирующей философской направленности произведения. Художественная система романа с ослабленным событийным планом, беседами и спорами героев как доминантой повествования ориентирована на поиск ответа на вопросы религиозные, политические, субстанциональные. В романе через призму евангельской истории рассматриваются общие проблемы бытия: войны и мира, смысла истории, любви и жертвенности, а в целом – природы человека. Несмотря на заголовок, отсылающий к знаковой для человечества истории (в оригинале библейский контекст еще более усилен – “Евангелие от Иуды”), “Иуда” едва ли вписывается в жанровую разновидность романа-апокрифа [прим. 2], потому как сам апокрифический компонент с переписанной символической историей Иисуса-Иуды занимает всего одну главу, остальное пространство текста обращено к проблемам XX века. Колумнист британской газеты “The Guardian” Питер Стэнфорд называет “Иуду” “старомодным романом идей” [20], что справедливо, учитывая ориентацию Оза на русскую романную традицию и ведущую полемическую направленность произведения.

Воспроизведение всех событий, составляющих евангельский сюжет, не было задачей израильского писателя. Художественная стратегия Оза – вписать одну часть библейской истории в современный контекст, не пересказывая и не стилизуя свой рассказ под образность Священного Писания.

Глава 47, которая в романе представляет реакцию Иуды на распятие Христа и его рефлексию над смыслом появления Иисуса в мире, над возможностью новой религии, написана психологически и современно: через призму кризисного сознания персонажа.

Амос Оз устанавливает параллель между древней историей Иуды и современной историей создания еврейского государства. “Предатель” Шалтиэль Абрабанель – это отголосок архетипа предателя, произрастающий из библейского текста. Абрабанеля так же, как Иуду, в тексте романа называют “фанатиком” и “наивным мечтателем” [8, с. 264], человеком, считающим, что Царствие Небесное возможно на земле. Он верил в государство, в котором бы арабы и евреи сосуществовали мирно и на равных правах, на единой территории. И если в свое время (40-е годы XX века) Абрабанель за свои взгляды получает клеймо предателя и умирает в одиночестве, “ненавидимый и оклеветанный”, “презираемый всеми” [8, с. 267], то уже спустя десятилетие в нем видят “возможно, единственный здравый ум, еще оставшийся в Иерусалиме” [21]. Во взглядах Абрабанеля легко прочитывается позиция самого Оза, который с 1967 года последовательно выступает за двустороннее урегулирование конфликта с Палестиной [20], за что его не раз называли “предателем” политические оппоненты [22]. С этим связан еще один – биографический – уровень прочтения главной темы романа, который является по сути “многослойной дискуссией о предательстве” [23], по определению еще одного израильского автора, Элиса Шумана. Тема предательства, как признавал Оз в интервью “The Times of Israel”, нелегко поддается определению: мы идем на компромиссы, приспосабливаемся, предаем свои мечты, и в этом смысле человеческая жизнь – одно долгое предательство, и каждый герой романа есть в чем-то воплощение этой темы [24].

Архетипические черты предателя, который под иным углом зрения оказывается героем, возможно увидеть и в других персонажах романа. Например, в деде Шмуэля, который во время Второй мировой войны поступил на службу к британцам для того, чтобы снабжать секретными сведениями бойцов еврейского подполья, и которого в сорок шестом году подпольщики и убили, “заподозрив в нем двойного агента, сотрудничающего с британцами” [8, с. 351]. Или в израильском лидере Бен-Гурионе, “больным мессианской одержимостью” [8, с. 403], который провозгласил независимость и занимался формированием израильской государственности, – так, например, рассматривает тему предательства в романе Роуэн Уильямс, бывший епископ Кентерберийский, в своей статье, посвященной творчеству Оза [25].

По Озу, ирония и несправедливость истории заключается в том, что многие честные и порядочные люди – такие, как Иуда или Абрабанель, – несущие в сердце своем идеальный образ мира, становятся воплощением предательства и вероломства. Параллелизм в судьбах двух героев еще и в том, что вместо Царствия Небесного и нового мира в реальности случается “огонь и меч”, народы исполняются “жаждой мести и справедливости”, и вся земля покрывается “кладбищами и ... развалинами нищих деревень” [8, с. 264]. Для писателя в этом сложность и неприемлемость любой религиозной и политической системы, его голос звучит в словах Гершома Валда: “Все эти верования... явились спасать нас, но очень скоро начали проливать нашу кровь. Я лично не верю в исправление мира. Вот. Я не верю ни в какую систему исправления мира. Не потому что мир в моих глазах исправен. Безусловно, нет. Мир крив и тосклив и полон страданий, но всякий, пришедший исправлять его, быстро погружается в потоки-реки крови” [8, с. 101–102]. Политические убеждения Оза в романе проступают очень явно и не менее важны, чем религиозные, хотя сам писатель и утверждал, что “на столе его две ручки – синяя для прозы и черная, – чтобы послать свое правительство к черту, и он никогда их не путает” [11]. Но “Иуда” – большой роман о политике в

том числе, которая, по Озу, произрастает и из библейских времен, когда возникла непримиримая вражда между христианами и иудеями; и одна из причин её – предательство Иуды. Из этой странной и страшной истории предательства вырастает “в темных подвалах воображения ненавистника евреев” [8, с. 61] образ Вечного Жида, обреченного на вечные скитания по земле. В романе образ Иуды разрастается до масштабов национального архетипа – он метонимически заменяет собой каждого еврея: “Все мы – Иуды Искароты. Вот только ... подлинную правду мы видим здесь, в Эрец-Исраэль, прямо пред нашими глазами. Точь-в-точь как еврей прошлых времен, так и якобы “новый” еврей вырастает здесь совершенно бессильным и незлонамеренным, но зато алчным, умничающим, неутомленным, напуганным, изъеденным подозрениями и страхами” [8, с. 62]. Как это ни парадоксально, явную апокрифичность роману придают не многочисленные отсылки к библейским текстам и не прозрачные образные параллели. Апокрифическим в полной мере роман становится благодаря рефлексии о сути христианства и своего рода “еретичности” авторской позиции.

Отношение Амоса Оза к христианству не равно его отношению к Иисусу. Христианство как система исправления мира и человека, по мнению писателя, всегда является “в компании с резней, крестовыми походами или с джихадом, с ГУЛАГом или с битвами Гога и Магога” [8, с. 107], то есть сеет вражду, насилие, смерть. При этом образ Иисуса в романе прежде всего олицетворяет любовь и нерасторжим с Благой Вестью, “Вестью универсальной любви, прощения, милосердия, сострадания” [8, с. 167]; это “замечательный еврей, удивительный поэт, и я люблю его всем сердцем” [11], в одном из интервью говорил писатель. Однако ни он, ни его герои не согласны с определением абсолютной любви Иисуса и не верят, что такая любовь возможна: “Человек в своей жизни способен любить пять, десять, может, пятнадцать людей. Но когда кто-то утверждает, что любит весь мир, всю западную цивилизацию, весь рабочий класс, всех животных, любую универсальную категорию, – это уже совсем другое. Это очень страшно и, как правило, ведет к большой беде” [11]. Писатель предлагает вести спор с Иисусом по проблемам любви и ответственности, возвышаясь до его уровня, а не опускаясь до “помойной брани” [8, с. 101].

Андреев в христианстве видит бессилие любви и сострадания, ибо невозможно изменить мир и избавить его от зла с помощью жертвы. Одно из высказываний Андреева по поводу христианства довольно резко: “Я тоже не люблю Христа и христианство, оптимизм – противная, насквозь фальшивая выдумка...” [26, с. 340]. При этом Андреев никогда не был сознательным отрицателем религии и ее постулатов [27, с. 94]. Вообще, проблема “Андреев-христианство-Иисус” решается в духе эпохи – конца XIX-начала XX века, когда жажда веры была неразрывно связана с невозможностью верить, в связи с той “шелухой, мутью человеческих сознаний”, кото-

рые привнесла в христианство церковь. Отсюда интенсивный поиск новой веры русской интеллигенцией: “толстовство”, “богостроительство” М. Горького, идея Вселенской церкви Вл. Соловьева, увлечение буддизмом И. Бунина и т. д. В “Иуде Искароте” Андреев, как и в других своих произведениях (“Жизнь Василия Фивейского”, “Жизнь Человека”, “Савва”, “Анатэма”, “Дневник Сатаны”) вступает в спор с Богом, не отвергая, но пытаясь найти к Нему новые пути, через новый подход к образу Иуды в том числе. Андреевский “Иуда Искарот”, написанный в 1907 году, также тесно связан с событиями первой русской революции и продолжает тему разрушения традиционных представлений о Боге и божественном, которые в историческом моменте обнажили свою искусственность.

М. Волошин в статье об “Иуде Искароте” констатирует следующий факт: “Нравственная проблема, скрытая в личности Иуды, особенно близка нашему времени. Разве не тот же вопрос о принятии на себя исторического греха подвигом предательства стоит и перед революционерами-террористами, и перед убийцами из Союза русского народа, и перед всеми совершающими кровавые расправы этого времени.

Если есть такой вопрос, который можно считать главным моральным вопросом нашего времени, то это вопрос об Иуде” [28, с. 463].

Заключение. Таким образом, образ Иуды и в повести Андреева, и в романе Оза так или иначе включается в контекст политических и идеологических дискуссий. XX век решает взглянуть на традиционный образ предателя как на сложный и неоднозначный, более “человеческий”, не определяемый только отрицательно. В социально-историческом контексте с изменчивыми полюсами “плюс-минус” оказывается востребованной психологическая двойственность, амбивалентность, которая более объективно характеризует человека в современном мире.

Личность Иуды у писателей изображается двойственно: в “Иуде Искароте” через соединение мотивов жертвы и предательства, духовного взлета и нравственного падения, в романе “Иуда” – через пересечение фанатизма и подлинно христианского начала. И у Андреева, и у Оза Иуда – не отрицательный и не положительный, но трагический персонаж, и истоки его трагизма – в самой человеческой природе, в основании которой добро и зло, красота и уродство, искренности и лживость.

Образ Иуды у Андреева и у Оза полемичен по отношению к традиции, выведен за пределы только религиозного взгляда на мир. Андреевская концепция личности связывается с героическим пафосом, бунтом, Оз намеренно дегероизирует евангельских персонажей, изображает их человеческую, а не божественную или “геройскую” сущность. Андреев более всматривается в бытийное, Оз – в социальное и национальное. Андреев говорит об общечеловеческом, Оз – о проблемах еврейства, иудеев и христиан, религиозном и политическом противостоянии. В обоих случаях одинаково “работающим” и концептуальным оказывается евангельский сюжет Иуды.

Примечания

1. Например, существуют апокрифическое исследование С. Михайлова “Оправдание Иуды, или Двенадцатое колесо мировой колесницы”, роман-эссе К. Еськова “Евангелие от Афракия” и другие произведения сложной жанровой природы на евангельскую тему. См. об этом: Татаринов А. В. Художественные тексты о евангельских событиях: жанровая природа, нравственная философия и проблемы рецепции: Дисс. ... доктора фил. наук. Краснодар, 2006. С. 320-338.

2. “Роман-апокриф – это такое произведение, где, как положено в романе, герой является фигурой, центрирующей сюжет, а фабула воспроизводит весь жизненный путь героя; и, как положено в апокрифе, этим героем является Иисус Христос”; “Романом-апокрифом именуются только те произведения, которые воспроизводят весь жизненный путь Христа от рождения до смерти и воскресения. Повествования, где образ Христа присутствует в виде отдельных мотивов или побочных сюжетных линий, романом-апокрифом считаться не может”. См. об этом: Серебрякова Л. В. Роман-апокриф как литературный феномен. – Автореферат дисс. ... на соискание канд. филолог. наук. 10.01.08. Пермь, 2012.

Библиографический список

1. *Фотиадис Д. К.* Концепция личности в творчестве Л. Н. Андреева и М. А. Булгакова: художественный неомифологизм и проблема амбивалентности характера: Автореферат дисс. ... канд. филолог. наук. Краснодар, 2008.

2. *Семенова С.* “Всю ночь читал я Твой Завет...”: Образ Христа в современном романе // Новый мир, 1989, № 11.

3. Вольфганг Казак "Сегодня невозможно без Христа". В Мюнхене вышло первое исследование образа Иисуса Христа в русской литературе // Независимая газета, 2000, 13 января.
4. Татаринов А.В. Художественные тексты о евангельских событиях: жанровая природа, нравственная философия и проблемы рецепции: Дисс. ... доктора фил. наук. Краснодар, 2006.
5. Серебрякова Л.В. Роман-апокриф как литературный феномен: Автореферат дисс. ... канд. филолог. наук. Пермь, 2012.
6. Андреев Л.Н. Собр. соч. в 6 т.: Т.2. М.: Худ. л-ра, 1990.
7. Тамарченко Н.Д. Русская повесть Серебряного века. (Проблемы поэтики сюжета и жанра). Монография. М.: Intrada, 2007.
8. Оз А. Иуда. Перевод с иврита Виктора Радукского. М.: Phantom press, 2017.
9. Margalit A. Betrayal in Jerusalem. // Сайт: <http://www.nybooks.com>. 9 March 2017. Режим доступа: <http://www.nybooks.com/articles/2017/03/09/betrayal-in-jerusalem-amos-oz-judas/> Дата обращения: 21.09.2017.
10. Chamberlin A. Judas: A Novel. A thoughtful and grand meditation on Judaism, Jesus, and treachery set during a bleak winter in Jerusalem. // Сайт: <http://www.washingtonindependentreviewofbooks.com>. 11 January 2017. Режим доступа: <http://www.washingtonindependentreviewofbooks.com/index.php/bookreview/judas-a-novel>. Дата обращения: 20.11.2017.
11. Биргер Л. "Два еврея всегда не согласны друг с другом": Амос Оз о себе, Иисусе и Иуде. // Сайт: <https://gorky.media>. 13 июля 2017 г. Режим доступа: <https://gorky.media/context/dva-evreya-vsegda-ne-soglasny-drug-s-drugom>. Дата обращения: 15.10.2017.
12. Келдыш В.А. О «Серебряном веке» русской литературы: Общие закономерности. Проблемы прозы. М.: ИМЛИ РАН, 2010.
13. Спивак Р.С. Иуда Искарот Л. Андреева. Поэтика и интерпретация. // Сайт: <http://www.ippo.ru>. 7 апреля 2015 г. Режим доступа: <http://www.ippo.ru/ipporu/article/iuda-iskariot-l-andreeva-poetika-i-interpretaciya--202901>. Дата обращения: 15.10.2017.
14. Иезуитова Л.А. Апостол Иуда Искарот Леонида Андреева и евангельская бесплодная смоковница. // Иезуитова Л.А. Леонид Андреев и литература Серебряного века. СПб.: Ид. "Петрополис", 2010.
15. Михеичева Е.А. Творчество Леонида Андреева: особенности психологизма и жанровые модификации: Дисс. ... доктора фил. наук. М., 1996.
16. Чуковский К.Л. Андреев. // Чуковский К. Собр. соч. в 6 т. М., 1969.
17. Анненский И.И. Вторая книга отражений. Иуда. // Избр. пр-я. Л.: Худ. л-ра, 1988.
18. Колобаева Л.Е. Концепция личности в русской литературе рубежа XIX-XX вв. М.: Изд. МГУ, 1990.
19. Спивак Р.С. Философский метажанр: понятие, термин, методология анализа (И.А. Бунин, «Роман горбуна»). // XII Пospelovskie чтения. Литературоведческий тезаурус: обретения и потери. // Stephanos. 2016. №6 (20). С. 159-167.
20. Stanford P. Judas by Amos Oz: Ascintillating novel set in 1950s Jerusalem... // Сайт: <https://www.theguardian.com>. 5 September 2016. Режим доступа: <https://www.theguardian.com/books/2016/sep/05/judas-amos-oz-review>. Дата обращения: 12.09.2017.
21. Биргер Л. Лучшие зарубежные романы: вторая половина июня. Приключения актера, похвала Иуде и каталог бывших парней. // Сайт: <https://gorky.media>. 29 июня 2017 г. Режим доступа: <https://gorky.media/reviews/luchshie-zarubezhnye-romany-vtora-ya-polovina-iyunya>. Дата обращения: 12.09.2017.
22. Barton E. Judas, Jesus and Politics: Amos Oz's New Novel. // Сайт: <https://www.nytimes.com>. 7 December 2016. Режим доступа: <https://www.nytimes.com/2016/12/07/books/review/judas-amos-oz.html> Дата обращения: 13.09.2017.
23. Shuman E. Bookreview: Judas by Amos Oz. // Сайт: <http://blogs.timesofisrael.com>. 17 November 2016. Режим доступа: <http://blogs.timesofisrael.com/book-review-judas-by-amos-oz>. Дата обращения: 12.09.2017.
24. Steinberg J. There are no traitors, only those unafraid of change. // Сайт: <http://www.timesofisrael.com>. 2 October 2016. Режим доступа: <http://www.timesofisrael.com/there-are-no-traitors-says-amos-oz-only-those-unafraid-of-change/> Дата обращения: 10.08.2017.
25. Williams R. The betrayal of the first Christian: was Judas really a traitor? // Сайт: <https://www.newstatesman.com>. 6 September 2016 г. Режим доступа: <https://www.newstatesman.com/politics/uk/2016/09/betrayal-first-christian-was-judas-really-traitor>. Дата обращения: 20.09.2017.
26. Дунаев М.М. Л.Н. Андреев. Вера в горниле Сомнений. Православие и русская литература в XVII-XX вв. М., 2003.
27. Михеичева Е.А. Жанровые особенности "библейских рассказов" Л.Н. Андреева. // Жанры в историко-литературном процессе. Вологда, 1985. С. 88-101.
28. Волошин М. Некто в сером // Волошин М. Лики творчества. Л.: Наука, 1988.

References

1. Fotiadis D.K. Personality's conception in L.N. Andreyev and M.A. Bulgakov's works: neomiphologism and character's ambivalence problem. Synopsis of a thesis ... candidate of Philology. Krasnodar, 2008.
2. Semyonova S. "Vsyu noch chital ya Tvoe Zavet...": Christ image in a contemporary novel // Novyy mir, 1989, № 11.
3. Volfgan Kazak: "Segodnya nevozmozhno bez Hrista". // Nezavisimaya gazeta, 2000, January 13.
4. Tatarinov A.V. Fiction about evangelic events: genesis of a genre, moral philosophy and problem of the reception. Thesis ... Doctor of Philology. Krasnodar, 2006.
5. Serebryakova L.V. Novel-apocrypha as a literary phenomenon. Synopsis of a thesis ... candidate of Philology. Perm', 2012.
6. Andreyev L.N. Collected works in 6 Vol.: Vol.2. M., 1990.
7. Tamarchenko N.D. Russian short novel in Silver Age. (Poetic of a plot and genre problems). Monography. M.: Intrada, 2007.
8. Oz A. Judas. Translated from Hebrew by V.Raduckiy. M.: Phantom press, 2017.
9. Margalit A. Betrayal in Jerusalem. // Website: <http://www.nybooks.com>. 9 March 2017. Available at: <http://www.nybooks.com/articles/2017/03/09/betrayal-in-jerusalem-amos-oz-judas/> Date of reference: 21.09.2017.
10. Chamberlin A. Judas: A Novel. A thoughtful and grand meditation on Judaism, Jesus, and treachery set during a bleak winter in Jerusalem. // Website: <http://www.washingtonindependentreviewofbooks.com>. 11 January 2017. Available at: <http://www.washingtonindependentreviewofbooks.com/index.php/bookreview/judas-a-novel>. Date of reference: 20.11.2017.
11. Birger L. "Dva evreya vsegda ne soglasny drug s drugom". // Website: <https://gorky.media>. 13 июля 2017 г. Available at: <https://gorky.media/context/dva-evreya-vsegda-ne-soglasny-drug-s-drugom>. Date of reference: 15.10.2017.
12. Keldysh V.A. On a "Silver Age" of Russian literature: Common factors. Problems of the prose. M., 2010.
13. Spivak R.S. L. Andreyev's Judas Iscariot. Poetics and interpretation. // Website: <http://www.ippo.ru>. 7 апреля 2015 г. Available at: <http://www.ippo.ru/ipporu/article/iuda-iskariot-l-andreeva-poetika-i-interpretaciya--202901>. Date of reference: 15.10.2017.

14. *Iezuitova L.A.* Leonid Andreyev's Apostle Judas Iscariot and evangelic barren fig tree. // *Iezuitova L.A. Leonid Andreyev and literature of the Silver Age.* SPb, 2010.
 15. *Mikheicheva E.A.* Leonid Andreyev's works: special aspects of the psychologism and genre variation. Thesis ... Doctor of Philology. M., 1996.
 16. *Chukovskiy K. L.* Andreyev. // *Chukovskiy K. Collected works in 6 Vol.* M., 1969.
 17. *Annenskiy I.I.* The second book of reflections. Judas. // *Selected works.* L., 1988.
 18. *Kolobaeva L.E.* Personality's conception in Russian literature at the turn of the XIX century. M., 1990.
 19. *Spivak R.S.* Philosophic metagenre: concept, term, analysis methodology (I.A. Bunin, "Roman Gorbuna"). // *XII Pospelovskie chteniya. Literaturovedcheskiy tezaurus: obreteniya i poteri.* // *Stephanos.* 2016. №6 (20). Pp. 159-167.
 20. *Stanford P.* Judas by Amos Oz: A scintillating novel set in 1950s Jerusalem... // Website: <https://www.theguardian.com>. 5 September 2016. Available at: <https://www.theguardian.com/books/2016/sep/05/judas-amos-oz-review>. Date of reference: 12.09.2017.
 21. *Birger L.* Luchshie zarubezhnye romany vtoroy poloviny iyulya. // Website: <https://gorky.media>. 29 июня 2017 г. Available at: <https://gorky.media/reviews/luchshie-zarubezhnye-romany-vtoraya-polovina-iyunya>. Date of reference: 12.09.2017.
 22. *Barton E.* Judas, Jesus and Politics: Amos Oz's New Novel. // Website: <https://www.nytimes.com>. 7 December 2016. Available at: <https://www.nytimes.com/2016/12/07/books/review/judas-amos-oz.html>. Date of reference: 13.09.2017.
 23. *Shuman E.* Book review: Judas by Amos Oz. // Website: <http://blogs.timesofisrael.com>. 17 November 2016. Available at: <http://blogs.timesofisrael.com/book-review-judas-by-amos-oz>. Date of reference: 12.09.2017.
 24. *Steinberg J.* There are no traitors, only those unafraid of change. // Website: <http://www.timesofisrael.com>. 2 October 2016. Available at: <http://www.timesofisrael.com/there-are-no-traitors-says-amos-oz-only-those-unafraid-of-change/>. Date of reference: 10.08.2017.
 25. *Williams R.* The betrayal of the first Christian: was Judas really a traitor? // Website: <https://www.newstatesman.com>. 6 September 2016 г. Available at: <https://www.newstatesman.com/politics/uk/2016/09/betrayal-first-christian-was-judas-really-traitor>. Date of reference: 20.09.2017.
 26. *Dunaev M.M. L.N. Andreyev.* Belief in the hearth of the reservations. Orthodox Christianity and Russian literature in XVII-XX centuries. M., 2003.
 27. *Mikheicheva E.A.* Genre specifics of the L.N. Andreyev's "biblical short stories". // *Genres in historical and literary process.* – Vologda, 1985. Pp. 88-101.
 28. *Voloshin M.* Nekto v serom. Liki tvorchestva. L., 1988.
-

ИСКАНДАРОВА Г.Р.

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных и русского языков, Уфимский юридический институт МВД России
E-mail: ischtuganowa@mail.ru

ISKANDAROVA G. R.

Doctor of Sciences (Philology), Academic Title of Associate Professor, Professor, Department of Foreign and Russian Languages, Ufa Law Institute Russian Ministry of Internal Affairs
E-mail: ischtuganowa@mail.ru

ГРАММАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОСЛОВИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

GRAMMATICAL STRUCTURE OF GERMAN PROVERBS

Данная статья рассматривает немецкие пословицы, исходя из структуры классического немецкого предложения. Отобранный из фразеологических источников практический материал подвергается морфологическому и синтаксическому анализу. Для немецких пословиц характерна эллиптическая структура. Нарушением синтаксических и иных норм достигаются краткость, ритмичность, точность, образность, что необходимо для передачи народной мудрости из поколения в поколение.

Ключевые слова: Немецкие пословицы, синтаксическая структура, двусоставные предложения, эллиптические конструкции, отклонения от нормы.

This article deals with German proverbs based on the structure of classical German sentences. The practical material selected from phraseological sources is analyzed morphologically and syntactically. The elliptical structure is typical for German proverbs. The violation of syntax and other rules contributes to briefness, rhythm, exactness, figurativeness that is necessary for the transmission of folk wisdom from generation to generation.

Keywords: German proverbs, syntactic structure, two-part sentences, elliptical constructions, deviations from the norm.

Цель данной статьи – рассмотреть грамматическую структуру немецких пословиц в сравнении со структурой обычного немецкого предложения. Для этого следует выяснить, что представляет собой классическое немецкое предложение и каковы его основные черты.

Итак, предложение – это основная единица выражения мысли и, соответственно, целостная в смысловом, интонационном и формально-грамматическом отношении единица языка [5, с. 335]. Предложение представляет собой законченное, завершённое высказывание, которое служит для передачи информации и выполнения коммуникативных функций в процессе общения. Исследователи выделяют следующие типичные признаки немецкого предложения:

1. двусоставность (в предложении в большинстве случаев имеются подлежащее и сказуемое, которые составляют его смысловое ядро);

2. номинативный характер (подлежащее, как правило, является существительным или местоимением);

3. вербальный характер (сказуемое в немецком предложении всегда выражено изменяемым глаголом, если же оно составное, то обязательно содержит в себе спрягаемую часть) [1, с. 228; 9, с. 56-57].

Здесь следует отдельно отметить центральную роль глагола в структуре немецкого предложения в целом и пословиц в частности. Как подчеркивает Р.З. Мурашов, глагол образует центр (ядро) высказывания, в котором сконцентрированы субъектно-объектные отношения, темпоральная локализация действия (действий) и отношение содержания высказывания к действительности с точки зрения говорящего и т. д. [6, с. 1228].

Особенно сильна в немецком языке тенденция сохранить структуру предложения грамматически наиболее полной. Это стремление проявляется, например, в предложениях с безличным местоимением *es*:

1. в безличных предложениях, отображающих явления природы, состояния, ощущения, *es* выступает лишь как грам-

матическое подлежащее, которое необходимо для полноты предложения: *Die Luft ist kühl und es dunkelt. Es regnet. Es schneit.* В русском языке им соответствуют односоставные безличные предложения;

2. в устойчивых выражениях типа *es gibt, es geht, es gilt, es handelt sich, es fehlt, es steht* и т. д. *Es handelt sich um die Skulptur, die ich neulich in einer öffentlichen Anlage selbst gesehen habe.* Безличное местоимение *es* в этом случае полностью лишено семантики;

3. в предложениях с устойчивыми сочетаниями *es schwer (leicht) haben, es eilig haben, es jemandem leicht (schwer) machen, es gut (schlecht) meinen* и т. д. десемантизированное *es* стоит в винительном падеже: *Ich hatte es so gut hier* [2, с. 119].

Несмотря на эту характерную тенденцию к структурной и грамматической завершенности, в немецком языке имеют место многие отклонения от нормы, которые проявляются, например, в структуре пословиц. Известный немецкий исследователь Ф.Д. Зейлер определил пословицы как «народные высказывания поучительного характера в отличающейся от разговорной речи, возвышенной форме» (цит. по [10, с. 1094-1095]).

Большое количество пословиц представлено двусоставными повествовательными предложениями, которые нередко распространены обстоятельствами и дополнениями, например:

Der Apfel fällt nicht weit vom Apfelbaum «Яблоко от яблони недалеко падает».

Das Ende krönt das Werk «Конец – всему делу венец».

Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer «Одна ласточка еще лета не делает».

Viele Bäche machen einen Strom «С миру по нитке, голому рубаха».

Viele Köche verderben den Brei «У семи нянек дитя без глаза».

Voller Magen lernt mit Unbehagen «Сытое брюхо к учению глухо».

Worte stillen den Hunger nicht «Соловья баснями не кормят».

Mit dem Speck fängt man Mäuse «На лакомый кусочек всякий падок».

Vorsicht ist besser als Nachsicht «Семь раз отмерь, один раз отрежь».

Неопределенно-личное местоимение *man* усиливает в пословицах значение обобщенности, неопределенности, уже выраженное с помощью временной формы *generelles Präsens*:

Wie man sich bettet, so schläft man «Как постелешь, так и спишишь».

In guter Stunde soll man sprechen, in böser soll man schweigen «В добрый час молвить, в худой промолчать».

Man muss den Bissen nicht größer machen, als das Maul ist «Не по наживе еда, на по карману затеи – верная беда».

Man kann nicht über seinen eigenen Schatten springen «Выше головы не прыгнешь».

Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben «Цыплят по осени считают».

Man soll nicht zwei Hasen auf einmal jagen «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь».

Пословицы, представленные сложносочиненными предложениями, встречаются реже простых двусоставных предложений и, как правило, имеют следующие структуры: *wer...*, *(der)...*; *wem...*, *dem...*; *wo...*, *(da)...*; *was...*, *(das)...*; *(wenn)...*, *so...*; *wie...*, *so...*, например:

Der Mensch denkt, Gott lenkt «Человек предполагает, господь располагает».

Was man nicht im Kopfe hat, muss man in den Beinen haben «Дурная голова ногам покоя не дает».

Wenn das Ferkel geboten wird, soll der Sack bereit sein «Дают – бери, бьют – беги».

Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein «Не рой другому яму, сам в нее попадешь».

Wer das Feuer haben will, muss den Rauch leiden «Любишь кататься, люби и саночки возить».

Wo drei sind, da hat auch der Vierte Platz «В тесноте, да не в обиде».

Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus «Как аукнется, так и откликнется».

Wie die Saat, so die Ernte «Что посеял, то и пожнешь».

Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg «Где хотенье, там и уменье».

Сложноподчиненные предложения встречаются среди пословиц гораздо реже, что, очевидно, объясняется потребностью в лаконичности, которая обеспечивает их лучшее запоминание. Чаще всего главные предложения дополняются относительными придаточными:

Hunde, die da bellen, beißen nicht «Кто много грозит, тот мало вредит».

Ein Haus, darin zwei Frauen sind, wird nicht rein gefegt Букв. «Дом, где живут две хозяйки, редко подметается».

Der Schäfer ist verdächtig, der beim Wolf Gevatter steht «Та не овца, которая с волком гулять пошла».

Es sind nicht alles Köche, die lange Messer tragen «Не все те повара, у кого ножи длинные».

Die Suppe, die man sich einbrockt, muss man auch auslöffeln «Сам кашу заварил, сам и расхлебывай».

Es steht schlimm um das Haus, in dem Katzen und Mäuse Freundschaft machen Букв.: «Плох тот дом, где кошка дружит с мышами водит».

Однако встречаются и другие виды придаточных предложений:

Teufel ist nicht so schwarz, wie man ihn malt «Не так страшен черт, как его малюют».

Die Katze weiß, wo sie genascht hat «Чует кошка, чье мясо съела».

Iß, was gar ist, trink, was klar ist, sprich, was wahr ist «Хлеб-

соль ешь, а правду режь».

Wir werden ja sehen, wie der Hase läuft «Поживем – увидим».

Man muss den Baum nicht eher schütten, als bis seine Früchte reif sind «Не срывай яблока, пока зелено; созреет, само упадет».

Die Sprizen kommen, wenn das Haus abgebrannt ist «Пришел лошадь ковать, когда кузница сгорела».

Характерна для пословиц и форма неполных (эллиптических) предложений. Е.И. Шендельс различает 5 моделей безглагольных неполных предложений и отмечает, что первая модель наиболее подходит для пословиц из-за своей симметричности и ритма [8, с. 187]. Предложения первой модели состоят из подлежащего и именной части составного глагольного сказуемого, при этом оба члена предложения выражены существительными:

Ein Mann, ein Wort «Давши слово, держись».

Ende gut – alles gut «Конец – делу венец».

Träume – Schäume «Мечты призрачны».

Soviel Köpfe, soviel Sinne «Сколько голов, столько и умов».

Ehstand – Wehstand «Одному с женой радость, другому горе».

Brüder, gleiche Kappen «Каков хозяин, таковы и гости».

В корпусе данного исследования [4; 7] были обнаружены и пословицы, соответствующие второй модели безглагольных неполных предложений. Как показывают примеры, эллиптические предложения второй модели содержат подлежащее и именную часть сказуемого, однако выражены они причастиями:

Gesagt – getan «Сказано – сделано».

Mitgegangen, mittgefangen, mitgegangen «За компанию и жид удавился».

Frisch begonnen, halb gewonnen «Хорошее начало полдела откачало».

Следует отметить, что подавляющее большинство пословиц являются повествовательными предложениями:

Glück bringt Neider «Где счастье плодится, там и зависть родится».

Krämer lügen gern «Не обманешь, не продашь».

Alles Ding hat seine Zeit «Всему свое время».

Eigenlob stinkt «Сам себя не хвали, не хули».

Irren ist menschlich «Человеку свойственно ошибаться».

Jeder Vogel singt, wie ihm die Schnabel gewachsen ist «Всякий поп по-своему поет».

Пословицы в форме побудительного предложения, где глагол стоит, как правило, в повелительном наклонении, встречаются не так часто, так как они могут заменяться конструкциями с конъюнктивом II, например:

Schuster, bleib bei deinem Leisten! «Знай, сверчок, свой шесток!».

Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen «Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня».

Lass dem Narren seine Kappe! «Чем бы дитя не тешилось, лишь бы не плакало».

Jeder kehre vor seiner Tür «Всяк пряди свою пряжу».

Wer das Laub fürchtet, bleibe aus dem Walde «Волков бояться – в лес не ходить».

Вопросительные предложения среди пословиц можно встретить крайне редко, поскольку пословицы стремятся утвердить какую-либо мысль, а цель вопросительных предложений, наоборот, в том, чтобы получить информацию. Однако некоторые пословицы имеют форму риторических вопросов, что придает их содержанию большую экспрессивность. Такую особенность риторических вопросов отмечают Е.Г. Ризель и Е.И. Шендельс, Э. Шюттпельц (напр. в работах по стилистике немецкого языка [11; 12; 13]). Также пословицы в форме риторических вопросов могут подталкивать собеседника к тому, чтобы подтвердить правильность высказанной народной мудрости и согласиться с ней:

Willst du Fische schwimmen lehren? «Яйца курицу не учат».
Was hilft der Titel ohne Mittel? «Что за честь, коли нечего есть».

Willst du in die Ferne schweifen? «Ближняя соломка лучше дальнего сенца».

В некоторых пословицах, кроме того, можно найти целый ряд отклонений от современной языковой нормы. Различные синтаксические, морфологические нарушения, архаичные явления служат приданию рифмы, которая, в свою очередь, облегчает запоминание пословиц.

Так, например, необходимость соблюдения рифмы может приводить к нарушениям рамочной конструкции:

Armut selten recht tut «Пустой мешок введет в грешок».

Wer alles will gewinnen, dem alles wird zerrinnen «Много желать, добра не видать».

Eifersucht Leid mit Eifer sucht «Ревность, яко ржа, губит сердца».

Wer sich lobt alleine, des Ehre ist gar kleine «В хвасты нет сласти».

Достаточно часто в пословицах немецкого языка усекаются притяжательные местоимения и местоимение *es*, например:
An dem Gast man es spürt, wie der Wirt sein'n Handel führt «Каков хозяин, таковы и гости».

Wie der Herr, so's Gescherr «Каков поп, таков и приход».

Lerne beizeiten, so hast du's bei den Leuten «Не учась грамоте, в попы не ставят».

Fehl's an Wein, tut's auch das Wasser «На безрыбье и рак рыба».

Некоторые пословицы содержат архаичное явление – определение, выраженное родительным падежом и занимаю-

щее позицию перед определяемым словом, например:

Jeder ist seines Glückes Schmied «Всяк кузнец своего счастья».

Schulden sind des Elends Nachbarn «Долги с бедою соседи».

Aus anderer Leute Beutel ist gut zehren «Из чужого кармана легко платить».

В пословице *Aller guten Dinge sind drei* (Бог трою любит) можно заметить редкое языковое явление, почти исчезнувшее из современного немецкого языка, – подлежащее в партитиве. Партитив – это падеж имен существительных и местоимений в ряде языков, который обозначает часть целого или меру чего-либо [3]. Так, в финском языке партитив является вторым по употреблению падежом после именительного и выражается падежными окончаниями, в современном немецком языке такого явления нет, а в русском партитив соответствует родительному и дательному падежам.

Подводя итог, можно сказать, что в целом грамматическая структура немецких пословиц опирается на классическую модель простого двусоставного предложения, на структурно и грамматически завершённое высказывание, а различные нарушения грамматической структуры (в частности, отсутствие вербального ядра) не наносят вреда тому семантическому наполнению, которое несут в себе пословицы. Наоборот, от отсутствия сказуемого пословица выигрывает за счёт своей краткости. Таким образом, неполнота предложений и нарушения синтаксических и иных языковых норм являются в большей мере отличительной особенностью некоторых пословиц, чем их недостатком, и способствуют их запоминаемости и передаче народной мудрости следующим поколениям.

Библиографический список

1. Адмони В.Г. Теоретическая грамматика немецкого языка. М.: Просвещение, 1986. 334 с.
2. Арсеньева М.Г. и др. Грамматика немецкого языка. Практический курс. М.: Высшая школа, 1962. 227 с.
3. Берков В.П. Современные германские языки. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2001. 336 с.
4. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Аквариум, 1995. 768 с.
5. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 562 с.
6. Мурашов Р.З. Межъязыковая асимметрия глагольных категорий // Вестник Башкирского университета. 2011. Т. 16. № 4. С. 1228-1232.
7. Цвиллинг М.Я. Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 2006. 214 с.
8. Шендельс Е.И. Практическая грамматика немецкого языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1988. 416 с.
9. Bergmann R., Pauly P. Neuhochdeutsch: Arbeitsbuch zur Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1992. 232 S.
10. Lewandowski Th. Linguistisches Wörterbuch. In 3 Bänden. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle und Meyer, 1994. 1287 S.
11. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. Moskau: Verlag für fremdsprachliche Literatur, 1959. 467 S.
12. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. Moskau: Vysshaja Shkola, 1975. 316 S.
13. Schüttelpelz E. Figuren der Rede: zur Theorie der rhetorischen Figur. Berlin: Erich Schmidt, 1996. 534 S.

References

1. Admoni V.G. Theoretical grammar of the German language. M.: Education, 1986. 334 p.
2. Arsenyeva M.G. et al. Grammar of the German language. Practical course. M.: Higher school, 1962. 227 p.
3. Berkov V.P. Modern Germanic languages. M.: ООО «Publishing House AST»: ООО «Publishing House Astrel», 2001. 336 p.
4. Binovich L.E. German-Russian phraseological dictionary. M.: Akvarium, 1995. 768 p.
5. Matveyeva T.V. Complete dictionary of linguistic terms. Rostov na Donu: Feniks, 2010. 562 p.
6. Murasov R.Z. Interlingual asymmetry of verb categories // Bashkir University Bulletin. 2011. Vol. 16. № 4. Pp. 1228-1232.
7. Zvilling M.Ya. Russian-German dictionary of proverbs and sayings. M.: Russian language, 2006. 214 p.
8. Shendels E.I. Practical grammar of the German language: Textbook for institutes and faculties of foreign languages. M.: Higher school, 1988. 416 p.
9. Bergmann R., Pauly P. New high German: Working paper on the Grammar of the contemporary German language. Gettingen: Vandenhoeck and Ruprecht, 1992. 232 p.
10. Lewandowski Th. Linguistic dictionary. In 3 volumes. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle and Meyer, 1994. 1287 p.
11. Riesel E. Stylistics of the German language. Moscow: Publishing house for foreign language literature, 1959. 467 p.
12. Riesel E., Schendels E. German stylistics. Moscow: Higher school, 1975. 316 p.
13. Schüttelpelz E. Figures of speech: to the theory of the rhetorical figure. Berlin: Erich Shmidt, 1996. 534 p.

КОНЫШЕВ Е.М.

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: julia-julia75@mail.ru

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории русской литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavrila05@yandex.ru

KONYSHEV E.M.

Candidate of Philology, associate professor, the Department of History of the XI-XIX century of the Russian literature, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: julia-julia75@mail.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, head of Department of history of Russian literature, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: gavrila05@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПЬЕСЫ ТУРГЕНЕВА «МЕСЯЦ В ДЕРЕВНЕ»

ARTISTIC AND ANTHROPOLOGICAL PROBLEMS OF TURGENEV PLAY "A MONTH IN THE COUNTRY"

Сопоставление пьесы Тургенева «Месяц в деревне» с классическими романами позволяет выявить её глубинные смыслы. Изображение Ислаева, Ракитина и Беляева в ситуации любовного треугольника превосходит героев романа Чернышевского «Что делать?» и отражает специфику развития общественного сознания 50-х годов XIX века.

Ключевые слова: Тургенев, Чернышевский, художественная антропология.

A comparison of the Turgenev play "A Month in the Country" with classic novels helps identify its underlying meanings. Images of Islaev, Rakitin and Belyaev in the situation of a love triangle similar to the plot of the novel Chernyshevsky "What to do?" and reflects the specifics of the development of social consciousness 50-ies of the XIX century.

Keywords: Turgenev, Chernyshevsky, art anthropology.

Пьеса «Месяц в деревне» была воспринята современниками как произведение лёгкого комедийного жанра, вовсе не претендующее на постановку каких-либо значительных проблем. Глубина постижения человека в этом маленьком шедевре писателя начнёт осознаваться много позже, когда выйдут в свет романы Чернышевского, Достоевского, Л.Толстого и самого Тургенева. Созданные в них образы героев-идеологов, пытающихся утвердить в жизни свои философские системы, покажут человека в его взлётах и падениях, в неумовимых переходах добра и зла. Именно опыт классического романа позволяет и в пьесе Тургенева выявить те её скрытые смыслы и значения, которые предвещали важнейшие открытия русской литературы.

Задачей настоящей статьи является сопоставление психологических ситуаций «любовного треугольника» в пьесе Тургенева и романе Чернышевского «Что делать?» для выявления особенностей воплощения новых тенденций в концепции личности, проявившихся в творчестве писателей.

На молодое поколение 60-х годов XIX века большое впечатление произвел роман Н.Г. Чернышевского «Что делать?». На читателей, в частности, оказали влияние необычные нравственные принципы «новых людей», руководствуясь которыми, по мысли автора, можно с лёгкостью найти идеальное разрешение самых сложных и запутанных межличностных противоречий. Достаточно вспомнить, как развивается любовная интрига, которая была положена в основу сюжета романа. Влюбленный в Веру Павловну Кирсанов принимает решение не встречаться с ней, чтобы не разрушать семейное счастье своего друга. Лопухов, догадавшись, что его жена любит Кирсанова, предоставляет ей свободу, имитируя самоубийство и отправляясь в Америку.

Пьеса Тургенева «Месяц в деревне» была создана за несколько лет до романа Чернышевского. В её сюжете нет ничего экстравагантного, и, возможно, именно поэтому критики и литературоведы не обращали внимание на то обстоятельство,

что в романе Чернышевского многое повторяет тургеневскую пьесу [прим.1].

По сюжету пьесы Ракитин любит жену своего близкого друга. После долгих и мучительных раздумий он делает вывод: «Для покоя друзей порядочный человек должен уметь иногда пожертвовать... своим удовольствием» [2, с. 384]. Герой, как и Кирсанов, решает надолго прекратить все визиты в дом Ислаевых. Кроме того, в пьесе развивается линия взаимной любви Натальи Петровны и студента Беляева. Хотя последний является счастливым соперником Ракитина, он с пониманием и сочувствием выслушивает монологи Ракитина, в конечном счете, соглашается с ним и уезжает. Следует подчеркнуть возвышенность чувств и благородство тургеневских героев, что не столь часто встречается в жизни.

Еще более благородно поведение и отношение к ситуации Аркадия Сергеевича Ислаева. Глубоко переживая происходящее дома, нем не менее, не проявляет ни одного качества, соответствующего представлениям о патриархальном семейном укладе. Он прекрасно видит, что его жена увлечена восторженным студентом, он допускает возможность взаимного чувства Натальи Петровны и Ракитина, он глубоко страдает. Но в то же время, размышляя о способах выхода из ситуации, Ислаев рассматривает и тот вариант поведения, который позднее в романе Чернышевского изберет Лопухов. В беседе с Ракитиным герой признается: «Я должен тебе сказать, Michel, что хоть я и простой человек – а настолько понимаю, что чужую жизнь заедать не годится – и что бывает случаи, когда на своих правах настаивать грешно. Это я, брат, не из книг вычитал... совесть говорит. Дать волю... ну, что ж? дать волю! – Только это обдумать надо. Это слишком важно» [2, с.381]. Разумеется, это еще не действия, а намерения. Впрочем, драматургическая форма в этом смысле представляет меньше возможностей для развития сюжета, чем романная. Тем не менее подчеркнем, тот факт, что Ислаеву приходят в голову столь необычные мысли является свидетельством

взросления русского образованного общества, развития идей женской эмансипации, которые спустя несколько лет будут радикально актуализированы в романе Чернышевского «Что делать?»

С нашей точки зрения, отмеченная переключка между Тургеневым и Чернышевским не случайна. Они оба, хотя в разной мере, впитали идеологию Просвещения. Чернышевский в своих грезах видел хрустальные дворцы, где люди счастливы, потому что живут по законам разума. Тургенев не был мечтателем, но утопические элементы в его комедии намечены.

Чернышевский в своем романе «выводит на сцену» поколение «новых людей», которые абсолютно не похожи на представителей Старого Света и которые живут по своим особым законам и правилам. Нечто подобное есть и в пьесе Тургенева: Ракитин, Ислаев и Беляев также своего рода «новые люди», которые воспитывались в атмосфере студенческих клубов 30-х годов, испытали на себе влияние университетских традиций и идеалов. Эти персонажи различны по своим психологическим качествам, но в изображении Тургенева предстают как члены некоего братства, сильно отличающиеся от окружающих по своему поведению, образу мыслей и чувствам, но понимающие друг друга буквально с полуслова, что особенно заметно в диалогах Ракитина и Беляева.

Традиционно в литературоведческих трактовках эти персонажи противопоставляются: Ракитин – дворянин, слабый «лишний человек», избалованный, утонченный барин, Беляев – разночинец, активный и полный жизненной энергии. Данная оппозиция вполне справедлива, поскольку Тургенев первым интуитивно понял и отразил в своей пьесе конфликт между поколениями, придерживающимися разных идеологических позиций. Однако сам писатель не был сторонником борьбы и разногласий между «отцами» и «детьми». Он был убежден, что только «меньшинство образованного класса в России» способно обеспечить России путь прогресса и цивилизации. Подобные надежды в нашей стране носили характер социальной утопии, что было характерно и для мировоззрения Тургенева. Когда на сцене появляются Ракитин, Ислаев и Беляев перед зрителями рисуется некий прообраз идеального социума, лишённого грубости, жестокости, основанного на принципах разумности и полезности.

Разумеется, нельзя чрезмерно сближать позиции Тургенева и Чернышевского. Признавая некое сходство их позиций, нельзя забывать и существенных отличиях. Как полагает Е.М. Коньшев, главное отличие касается представлений писателей о человеке: «для Чернышевского не существует проблемы личности. Героям романа «Что делать?» вполне достаточно нравственного удовлетворения от сознания того, что они предпочли своим интересам интересы большинства. Общее безоговорочно торжествует над личным» [1, с.53]. В комедии Тургенева «Месяц в деревне» отражается иное понимание личности.

Конечно, поведение тургеневских положительных персо-

нажей соответствует нормам цивилизованным этическим нормам. Но в то же время каждый из них стремится утвердить свое достоинство и личностную свободу. Что касается Ракитина, то предлагаемая Тургеневым психологическая модель отличается значительной сложностью и включает не только готовность героя пожертвовать своими чувствами ради семейного благополучия Ислаевых, но и совершенно иные мотивы.

Как мы помним, лермонтовский Печорин, не стремился к физическому обладанию княжной Мери. В любовной интриге за него была важна психологическая победа, желание обладать душой молодой девушки. Тургеневский герой не наделен демоническими чертами, но пещорское начало в нем присутствует: он несомненно желал влюбить в себя Наталью Петровну. «С точки зрения строгой морали это намерение, безусловно, достойно осуждения, однако делает героя Тургенева живым человеком, а не персонажем из романа-утопии» [1, с.53]. Определённого успеха Ракитин, несомненно, достиг, поскольку скучающая Наталья Петровна привязалась к нему. Но в целом герой проиграл, так как оказался в любовном рабстве. Решение уехать – это не только и не столько проявление благородства или качеств «нового человека», не жертва и не расчёт, сколько освобождение от оков, утверждение собственного достоинства. Эта психологическое состояние сродни чувству, которое испытывает Рудин, уезжая из усадьбы Ласунских.

Аналогичные мотивы присутствуют и в поведении Беляева. Он поступает как честный человек, уезжая из имени Ислаевых, поскольку увлекся и хозяйкой имения, и ее ученицей Верочкой. Но имеется и иной мотив, заключающийся в том, что Беляев – разночинец, плебей, он не ровня госпоже Ислаевой. С учетом особенностей характера Натальи Петровны, молодой человек с особым чувством прислушивается к предостережениям Ракитина: «Погодите! Вы узнаете, что значит принадлежать юбке, что значит быть порабощённым, заражённым – и как постыдно и томительно это рабство!.. Вы узнаете, наконец, какие пустячки покупаются такою дорогою ценою ...» [2, с.385]. Беляев также хочет сохранить свою свободу и человеческое достоинство, поэтому и покидает имение, присоединяясь к Ракитину. На прощание он говорит Вере: «Поверите ли, Вера Александровна, я не дождался той минуты, когда я буду скакать в телеге по большой дороге... Мне душно здесь, мне хочется на воздух...» [2, с.391].

Тургенев, конечно, знал, что создал не просто легкую комедию, но возможно он не до конца понимал значимость своего маленького шедевра, открывшего новые стороны общественного развития России. Подводя итог, следует подчеркнуть, что писатель одним из первых обозначил те антропологические проблемы, которые затем будет решать Чернышевский в романе «Что делать?». У Тургенева своя художественная концепция человека. И она вполне отчетливо проступает не только в романах писателя, но и в комедии «Месяц в деревне». Если Чернышевский не признавал иррациональное начало жизни, то Тургенев проявляет к нему самое пристальное внимание.

Примечания

Прим.1. К данному вопросу впервые обратился Е.М. Коньшев [См.: 1, с.51-55].

Библиографический список

1. Коньшев Е.М. К вопросу об этической проблематике пьесы Тургенева «Месяц в деревне» // Спасский вестник. 2015. № 23. С.51-55.
2. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т.: Т.2.– М., 1979.

References

1. Konyshev E.M. To the question about ethical issues of the Turgenev play “A Month in the Country” // Spassky Vestnik. 2015. No. 23. Pp. 51-55.
2. Turgenev I.S. A complete collection of essays and letters. In 30 volumes. Compositions. In 12 volumes. Vol.2. Moscow, 1979.

КОТЛЯРОВА О.В.

кандидат филологических наук, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, Владимирский филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: olya-apriori@yandex.ru

KOTLYAROVA O.V.

Candidate of Philological Sciences, department of social-humanitarian disciplines, Vladimir branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Vladimir branch (Russian Federation, Vladimir)
E-mail: olya-apriori@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

LANGUAGE PERSONALITY OF THE CIVIL SERVANT AS THE OBJECT OF LINGUISTIC DESCRIPTION

В результате проводимого исследования определяются основные направления гуманитарного знания, рассматривающие изучение языковой личности государственного служащего в качестве научного приоритета. Прослеживается исследовательская парадигма языковой личности государственного служащего в диахронном аспекте. А также отмечается дальнейшие перспективы исследования речевых особенностей современных государственных служащих с целью развития их коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: языковая личность, государственный служащий, языковой портрет, коммуникативная компетентность, профессиональное общение.

The study identifies the main areas of the Humanities, dealing with the study of language personality of a public servant as a research priority. Traced research paradigm of linguistic identity of the civil servant in diachronic aspect. Notes the future prospects of the study of speech features of modern civil servants with the aim of developing their communicative competence.

Keywords: linguistic personality, public servant, linguistic portrait, communicative competence, professional communication.

Исследование языковой личности государственного служащего лежит в русле истории изучения административного и политического дискурса, изучения языковой личности политических лидеров, а также анализа языка представителей властных структур. Несмотря на то, что государственная служба и политика в парадигме профессиональной деятельности не должны пересекаться, лингвистические исследования подтверждают близость этих сфер в языковом плане.

Если затрагивать историю развития теории политического дискурса, то начинать необходимо с античной традиции ораторского искусства, мастерства красноречия, риторики. Изучение особенностей мастерства публичного выступления, методы влияния оратора на публику, вопросы аргументации и доказательности речи, взаимодействия выступающего с публикой, индивидуального речевого поведения и мн. др. сохраняют исследовательскую актуальность и в XXI веке.

О необходимости изучения коммуникативных возможностей государственного управления написано большое количество работ, отражающих различные аспекты гуманитарного знания. В этой связи, на наш взгляд, изучение языковой личности современного государственного служащего, как представителя власти и государства, с одной стороны, и как носителя общих языковых черт своего времени и ментальности, с другой, представляет наибольший интерес.

Изучение языкового портрета государственного служащего не может ограничиваться рамками лексикологии и на протяжении нескольких столетий изучается на периферии смежных наук.

В рамках представленной работы был проведен сравнительный анализ направлений гуманитарного знания, рассматривающих изучение личности языковой личности государственного служащего в качестве исследовательского приоритета. В таблице 1 представлены результаты проведенного анализа.

В рамках лингвистических исследований интерес к изучению языковой личности государственного служащего, речевых особенностей представителей власти и языка управления проявляется достаточно давно.

Основу формирования теории языковой личности государственного служащего положили исследования речевых портретов политических деятелей, императоров, правителей, продолжающие оставаться актуальными и в настоящее время. В истории речевого портретирования уже составлены речевые/языковые портреты лидеров политических партий и депутатов, а также российских президентов.

В последующие годы проявился лингвистический интерес к партийной советской языковой среде. Языковые штампы того времени отражали организационно-идеологическую основу деятельности партии, управленческого стиля руководства, индивидуальные особенности авторитетных руководителей высшего звена в госаппарате. По справедливому замечанию М.Н. Пановой, «специфика языка чиновников состоит в том, что, являясь объектом критики во все времена, он оказывает влияние на язык СМИ, активно тиражирующих его, и, следовательно, во многом дух эпохи, языковую моду и вкус, становится языком времени» [21].

Пик изучения языка «тоталитарной эпохи» пришелся на девяностые годы XX века. Исследования такого рода были направлены на изучение политического дискурса советской власти и языковых особенностей постсоветского периода. Многие лингвисты отмечали необходимость изучения языковой картины мира и непосредственно речи чиновников и государственных деятелей, считая их профессиональную речь «формой существования языка, включающей единицы разных уровней и функциональных разновидностей речи (специальные термины, элементы разговорной речи, официально-делового и научного стилей и административно-политического социолекта) и реализующейся в определенных типах и жанрах институционального общения» [22].

Таблица 1.

Данные анализа направлений гуманитарного знания, изучающих языковую личность государственного служащего

Направление гуманитарного знания	Теоретико-практическая значимость	Исследователи
/Лингвопедагогика	Актуальность обосновывается изучением динамики кадрового потенциала системы государственного управления.	См., например, исследования Б.В. Кайгородова, А.И. Корниловой (2012) [12], Е.Н. Копыловой (2014) [11], Е.А. Феофилактовой (2012) [28].
	Немаловажной составляющей развития личности госслужащего является повышение качества образования и самообразования, а также применение комплексной оценки их профессиональной деятельности.	См. исследования Н.С. Калашник (2013) [9], Т.Н. Ключковой (2011) [13], О.В. Кузнецова (2009) [14].
	Последние годы особый акцент делается на гуманитаризацию образования представителей органов власти. Лингвистическая подготовка становится существенным фактором гуманитаризации и профессионализации образования специалиста в области управления.	См. работы Н.В. Уваровой (1999) [26], Ю.Н. Карповой (2011) [10].
Лингвopsихология	Личность государственного служащего формируется посредством речевых стереотипов, являющихся ментальной основой современных россиян. Личность госслужащего ассоциируется с образами «важного лица», «маленького человека», «чинуши», «чиновника», «чиновнички», «начальника». Такие стереотипы чаще всего обладают выраженным пейоративным оценочным компонентом и характеризуют личность, злоупотребляющую властью и положением.	См., например, работу В.В. Дьяковой (1996) [7].
	Приоритетным аспектом в рамках лингвopsихологии, характеризующим языковую личность госслужащего, выступает его коммуникативная компетентность. Речевые характеристики представителей госслужбы особенно ярко проявляются во время публичных выступлений, политических дискуссий, переговоров и дебатов. Культура профессионального общения является основой имиджевого фактора современного госслужащего.	См. исследования Г.М. Бирюковой, Ю.К. Лебединовой (2010) [2], С.В. Рудаковой (2003) [24], А.Е. Улуновой (2013) [27] и др.
Акмеология	Рассматривает речевое поведение современного госслужащего с позиции целостности личности и продуктивности самоосуществления намеченных целей. В качестве основных характеристик выделяются такие, как эмоциональная устойчивость, эффективность деятельности, психологические условия профессионально-личностного развития, эмоциональное выгорание, самооценка и самоотношение.	Ср. работы В.Г. Белова, Ю.А. Парфенова (2011) [1], О.И. Суховеевой (2011) [25], М.А. Гордеевой (2014) [4], М.Н. Дарижаповой (2015) [5] и др.
Лингвофилософия	Представители философской мысли XXI века демонстрируют стремление к анализу этической и нравственной подоплеку развития языковой личности госслужащего, идеи служения как нравственной силы, объединяющей социальные слои и условия, ценностей российской государственности и традиционализма. Также поднимаются вопросы развития регионального сознания как конкретной характеристики языковой личности государственного служащего.	См., например, исследования Ю.В. Назарова (2006) [18], а также А.В. Поладько (2011) [22].
Социолнгвистика	С точки зрения социологии языковая личность интересна как результат процессов активной социализации, под которой подразумеваются процессы социально-профессиональной адаптации	В этой связи см. работы Е.А. Мамлиной (2004) [15], А.Н. Хасановой (2006) [29].
	Важным аспектом социолнгвистических исследований является изучение вопросов духовно-нравственной основы деятельности государственных служащих в современных социокультурных условиях, социальной эффективности профессиональной деятельности, изучения личности государственных служащих как социально-профессионального слоя населения России.	См. исследования Д.А. Михеева (2004) [16], Н.В. Осиповой (2004) [19], М.В. Павленко (2005) [20].
	Одной из задач, решаемой в русле социолнгвистики, является составление модели поведения государственных служащих, основанной на их речевом и поведенческом взаимодействии в системе государственного управления и межличностного общения. Формирование позитивного или негативного образа госслужащих, их статусно-ролевых, моральных и этических характеристик складывается посредством анализа особенностей языка и коммуникации.	См. работы Н.И. Голивкиной (2003) [3], Н.В. Дильман (2004) [6].

Подчеркнутую значимость имеет системность лингвистических исследований языковой личности государственного служащего, проведенное М.Н. Пановой. Целью ее научных изысканий является всестороннее описание и анализ структуры и функционирования языковой личности государственного служащего в сфере его профессиональной деятельности. Исследовательская парадигма М.Н. Пановой раскрывает описание «устной вербальной институциональной коммуникации на государственной службе; выявление специфики речевой коммуникации государственных служащих в сфере их профессионального взаимодействия; рассмотрение языковой личности чиновника и его речевого портрета, представленные в художественной литературе; представление классификации ошибок и профессиональных отклонений в речевом поведении госслужащего; разработку типологии языковых личностей чиновника на основе культурно-речевых критериев; определение лингвометодических и организационных механизмов формирования языковой личности государственного служащего с целью повышения эффективности обучения госслужащих культуре речи как составляющей их профессиональной компетентности» [21].

Все последующие работы, посвященные изучению языковой личности государственного служащего, так или иначе, базируются на научных изысканиях М.Н. Пановой, отраженных в работе «Языковая личность государственного служащего: дискурсивная практика, типология, механизмы формирования» (2004) и продолжают ее научно-практические перспективы.

В связи с вышесказанным, можно предположить, что продолжение изучения языковой личности современного госслужащего является перспективным направлением лингвистических исследований и смежных с лингвистикой сфер гуманитарного знания. Остаются не до конца разработанными вопросы описания региональных особенностей языковой личности государственного служащего, динамики формирования языковой личности, вопрос определения и устранения причин деградации языковой личности и мн. др.

Особый интерес, на наш взгляд, могут представлять исследования профессионального языка государственных служащих в дискурсивной практике общества, базирующиеся на изучении профессионального языкового сознания и особенностей его функционирования. Теоретико-методической основой этого направления становятся работы М.М. Бахтина, Л.М. Веккера, В.В. Виноградова, Л. С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.М. Жирмунского, В.П. Зинченко, Ю.Н. Караулова, Е.А. Климова, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.К. Мамардашвили, С.Л. Рубинштейна, Е.Ф. Тарасова, А.Д. Швейцера и др.

Изучение формирования и динамики языковой личности современного госслужащего подразумевает постоянное изучение сферы профессионального общения представителей властных структур, так как «формирование профессионального языкового сознания происходит в процессе профессиональной деятельности и профессиональном общении путём усвоения специального языка и операций профессиональной деятельности» [17]. В этой связи появляется новый объект, представляющий исследовательский интерес в разработке теории языковой личности государственного служащего, обозначенный в работе С.В. Мыскина «Профессиональное языковое сознание и особенности его функционирования», где под *языковой профессиональной личностью* понимается «совокупность языковых компетенций, обуславливающих восприятие и производство профессиональных дискурсов в различных профессиональных коммуникативных ситуациях, возникающих при взаимодействии специалистов разного профиля» [17].

В заключение к первой главе позволим себе предположить, что многочисленные особенности, характеризующие языковую личность современного государственного служащего, указывают на недостаточную коммуникативную компетентность представителей административного дискурса. В связи с этим вопрос о формировании и динамике языковой личности современного государственного служащего остается открытым и актуальным.

Библиографический список

1. Белов В.Г., Парфенов Ю.А., Менумеров А.В., Чернов Д.А. Эмоциональная устойчивость как критерий эффективной деятельности государственных служащих // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 8. С. 28-34.
2. Бирюкова Г.М., Лебединова Ю.К. Профессионально-коммуникативная компетентность как имиджевый фактор российских госслужащих // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. № 12 (70). С.
3. Голикина Н.И. Социально-статусные факторы формирования профессиональной культуры государственного служащего: автореф. ... дис. канд. соц. наук. Москва. 2003. 213 с.
4. Гордеева М.А. Эмоциональное выгорание государственных служащих // Теория и практика общественного развития. 2014. № 9. С. 43-45.
5. Дарижапова М.Н. К вопросу об изучении самоотношения государственных служащих // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 5. С. 28-33.
6. Дильман Н.В. Государственные служащие: статусные основания, менталитет и коммуникационные особенности: автореф. ... дис. канд. соц. наук. Волгоград, 2004, С. 160.
7. Дьякова В.В. Стереотипы восприятия государственных служащих в современном российском обществе: автореф. ... дис. канд. псих. наук. Москва, 1996, 142 с.
8. Кайгородов Б.В., Корникова А.И. Моделирование процесса формирования лидерских качеств будущих государственных служащих // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012, № 3 (10), С. 121-123.
9. Калашиник Н.С. Самообразование чиновников как составляющая политики управления людскими ресурсами на государственной службе (опыт Украины) // ARS ADMINISTRANDI. 2013. № 4. С. 42-52.
10. Карпова Ю.Н. Формирование духовной направленности в профессиональном образовании государственных служащих средствами интегрирования религиоведения и иностранного языка: автореф. ... дис. канд. п. наук. Нижний Новгород, 2001, С. 173.
11. Копылова Е.Н. Применение комплексной оценки деятельности государственных служащих при отборе в управленческую команду // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. 2014. № 1. С.
12. Корнилова А.И., Кайгородов Б.В. Моделирование процесса формирования лидерских качеств будущих государственных служащих // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 121-123.
13. Ключкова Т.Н. Дополнительное профессиональное образование государственных и муниципальных служащих: проблемы и пути совершенствования // Вестник Поволжского института управления. 2011. № 2. С. 14-21.

14. Кузнецов О.В. Направления модернизации ДПО государственных служащих // Высшее образование в России. 2009. № 5. С. 145-149.
15. Мамлина Е.А. Процесс идентификации личности государственного служащего в условиях современной России: автореф. ... дис. канд. соц. наук. Саратов, 2004, с.180.
16. Михеев Д.А. Государственные служащие Российской Федерации как социально-профессиональный слой: на материалах Республики: автореф. ... дис. канд. соц. наук. Казань, 2004, с. 186.
17. Мыскин С.В. Профессиональное языковое сознание и особенности его функционирования: дис. ... д-ра филол. наук. М.: 2015. 670 с.
18. Назарова Ю.В. Парламентская этика в России: опыт Государственной Думы 1906-1917 годов: дис. ... канд. ф. наук. М.: 2006, 145 с.
19. Осипова Н.В. Система непрерывного профессионального образования государственных служащих в регионе: автореф. ... дис. канд. соц. наук. Пенза, 2004, С. 184.
20. Павленко М.В. Духовно-нравственные основы деятельности государственных служащих в современных социокультурных условиях России: автореф. ... дис. канд. соц. наук, Курск, 2005, С. 155.
21. Панова М.Н. Языковая личность государственного служащего: дискурсивная практика, типология, механизмы формирования: автореф. ... дис. докт. филол. наук. М., 2004, 393 с.
22. Поладько А.В. Идеология государственного служения: автореф. ... дис. канд. ф. наук, Ростов-на-Дону, 2011, 162 с.
23. Пономаренко И.Н. Нормативный аспект языковой личности российского госслужащего // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 27 (66) № 1. Ч. 1. 2014. С. 250-253.
24. Рудакова С.В. Развитие лингвосоциопсихологических способностей государственных служащих в процессе повышения их квалификации: автореф. ... дис. канд. псих. наук, М.: 2003, 205с.
25. Суховеева О.И. Психологические условия профессионально-личностного развития государственных и муниципальных служащих // Теория и практика общественного развития. 2011. № 3. С. 135-136.
26. Уварова Н.В. Гуманитаризация профессионального образования государственных служащих средствами лингвистической подготовки: автореф. дис. ... докт. п. наук, Казань, 1999, 402 с.
27. Улунова А.Е. Культура профессионального общения государственных служащих как культура профессиональной группы и культура личности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 1 (25).
28. Феофилактова Е.А. Нравственные аспекты современной системы подготовки государственных служащих // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. Серия: Педагогика, психологи № 1 (8). С. 301-304
29. Хасанова А.Н. Особенности подготовки государственных служащих в условиях трансформирующегося общества: автореф. ... дис. канд. соц. наук. Уфа, 2006, 135 с.

References

1. Belov V.G., Parfenov Yu.A., Menumorov A.V., Chernov D.A. Emotional stability as a criterion of effective activity of civil servants // Scientists notes University. P. F. Lesgaft. 2011. № 8. Pp. 28-34.
2. Biryukov G.M., Lebedinova Yu.K. Professionally-communicative competence as an image-building factor in the Russian civil servants // scientific notes University. P. F. Lesgaft. 2010. № 12 (70). Pp. 1-4.
3. Golovkina N.I. Social status factors of formation of professional culture of civil servant: author. ...dis. kand. soc. sciences'. Moscow. 2003. 213 p.
4. Gordeeva M. A. Emotional burnout of civil servants // Theory and practice of social development. 2014. № 9. Pp.43-45.
5. Darizhapova M.N. To the question about learning of the self-evaluation of civil servants // Bulletin of the Buryat state University. 2015. № 5. Pp. 28-33.
6. Dilman N.In. Public servants: the status of the Foundation, mentality and communication features: abstract. ...dis. kand. soc. sciences'. Volgograd, 2004, Pp.160.
7. Dyakova V. V. Stereotypes of perception of public servants in the modern Russian society: the author. ...dis. kand. crazy.. sciences'. Moscow, 1996, 142p.
8. Kaigorodov B.V., Kornikov A.I. Modeling of the process of formation of leadership qualities of future civil servants // Vector science of Togliatti state University. Series: Pedagogics, psychology. 2012, № 3 (10), Pp. 121-123.
9. Kalashnik N.C. Self-education officials as part of human resources management policy in the public service (the experience of Ukraine) // ARS ADMINISTRANDI. 2013. № 4. Pp. 42-52.
10. Karpova Yu. N. Formation of a spiritual orientation in professional education of civil servants by means of integration of religious studies and foreign language: author. ...dis. kand. p. sci. Nizhniy Novgorod, 2001, Pp. 173.
11. Kopylova E.N. The use of a comprehensive evaluation of civil servants in the selection of the management team // E-Vestnik of Rostov social and economic Institute. 2014. № 1. Pp. 1-8.
12. Kornilova A.I., Kaygorodov B.V. Modeling of the process of formation of leadership qualities of future civil servants // Vector of science of Togliatti state University. Series: Pedagogics, psychology. 2012. № 3. Pp.121-123.
13. Klochkova T.N. Additional professional education of state and municipal employees: problems and ways of improvement // Bulletin of Volga region Institute of management. 2011. № 2. Pp. 14-21.
14. Kuznetsov O.V. Directions of modernisation of the state officials additional professional education // Higher education in Russia. 2009. № 5. Pp. 145-149.
15. Mamlina E.A. process of identification of the personality of the public servant in the conditions of modern Russia: the author. ... dis. kand. soc. sciences'. Saratov, 2004, Pp. 180.
16. Mikheev D.A. Civil servants of the Russian Federation as a socio-professional layer: on the materials of the Republic: autoref. ... dis. kand. soc. sciences'. Kazan, 2004, Pp. 186.
17. Myskin S.V. Professional linguistic consciousness and peculiarities of its functioning: dis. ... d-RA filol. sciences'. M: 2015. 670p.
18. Nazarova Yu.V. parliamentary ethics in Russia: experience of the state Duma of 1906-1917: dis. ... kand. f. science. M.: 2006, 145 p.
19. Osipova N.In. System of continuing professional education of civil servants in the region: Avtoref. ...dis. kand. soc. sciences'. Penza, 2004, Pp. 184.

20. *Pavlenko M.V.* Spiritual and moral bases of activity of public servants in modern socio-cultural conditions of Russia: the author. ... dis. kand. soc. Sciences, Kursk, 2005, Pp. 155.
 21. *Panova M.N.* The linguistic personality of a civil servant: discursive practice, typology, mechanisms of formation: author. ...dis. doctor. Philol. sciences'. M., 2004, 393 p.
 22. *Paladino A.V.* the Ideology of state service: author. ... dis. kand. f. Sciences, Rostov-on-don, 2011, 162 p.
 23. *Ponomarenko I.N.* The normative aspect of linguistic personality of a Russian civil servant // scientific notes of Taurida national University. V. I. Vernadsky. Series « Philology. Social communications». Volume 27 (66) No. 1. Part 1. 2014. Pp. 250-253.
 24. *Rudakova S.V.* Development linguosociopsychology the capacities of civil servants in the process of improving their skills: author. ... dis. kand. crazy. Sciences, M.: 2003, 205 p.
 25. *Sukhoveeva O.I.* Psychological conditions of professional and personal development of state and municipal employees. Theory and practice of social development. 2011. № 3. Pp. 135-136.
 26. *Uvarova N.In.* Humanitarization of professional education of civil servants by means of linguistic training: author. dis. ...doctor. p. Sciences, Kazan, 1999, 402 p.
 27. *Ulanova A.E.* Culture of professional communication of public servants as the culture of professional groups and the culture of personality // scientific notes. Electronic scientific journal of the Kursk state University. 2013. № 1 (25).
 28. *Feofilaktova E.A.* Moral aspects of the modern system of civil servants training // Vector of science of Togliatti state University. 2012. Series: Pedagogics, psychologists № 1 (8). Pp. 301-304
 29. *Khasanova A.N.* Features of training of civil servants in a transforming society: Avtooref. ...dis. kand. soc. sciences'. Ufa, 2006, 135 p.
-
-

УДК 81

UDC 81

МАЛИЕВА З.Н.

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: nata.dzagurova.65@bk.ru

РУБАЕВА В.П.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Северо-Кавказский горно-металлургический институт
E-mail: nata.dzagurova.65@bk.ru

MALIYEVA Z.N.

Candidate of philology, associate professor of the department of foreign languages, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
E-mail: nata.dzagurova.65@bk.ru

RUBAYEVA V.P.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages, North Caucasus Mining and Metallurgical Institute
E-mail: nata.dzagurova.65@bk.ru

СЛОЖНОСТЬ ПРОЦЕССА СКРЕЩИВАНИЯ КУЛЬТУР И КУЛЬТУРНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

THE COMPLEXITY OF THE PROCESS OF CROSSING CROPS AND CULTURAL BORROWING

В статье рассматриваются термины, характеризующие основные элементы мужской и женской одежды осетин. Целью исследования является проследить этапы развития осетинского костюма. Тезаурусный метод исследования данного пласта этнокультурной лексики, основанный на этимологическом анализе, позволяет сделать вывод об эволюции осетинского костюма: от лексической репрезентации основных элементов одежды древнеиранского происхождения до терминов, представляющих собой современные кавказские заимствования. Такое развитие отражает общие принципы истории любого костюма.

Ключевые слова: этимология, семиотическая система, индоевропейская основа, кавказские заимствования, древнеиранский корень.

The article discusses terms that characterize the main elements of men's and women's clothing of Ossetians. The purpose of the research is to trace the development stages of the Ossetian costume. The thesaurus method of studying a given layer of ethnocultural vocabulary, based on etymological analysis, allows to draw a conclusion about the evolution of the Ossetian costume: from the lexical representation of the basic elements of clothing of ancient Iranian origin to terms that represent modern Caucasian borrowings. This development reflects the general principles of the history of any costume.

Keywords: etymology, semiotic system, Indo-European basis, Caucasian borrowings, ancient Iranian root.

История лексики любого языка, по своему смысловому содержанию, представляет собой материал по истории культуры народа. Это связано с тем, что язык представляет собой единственную семиотическую систему, которая является ключом ко всем остальным информационным системам и содержит номенклатуру всех культурных явлений. Эта мысль представляет собой основание сравнительно-исторического метода, основными целями которого выступают: а) реконструкция дописменной культуры индоевропейских народов; б) представление о некотором праиндоевропейском народе, который владел праиндоевропейским языком и был его

Венцом сравнительно-исторического метода является этимология. Все остальные части метода – фонетическая, раскрывающая звуковые законы и соответствия, морфологическая – соответствия в области морфологии, сравнительный синтаксис и классификация – по сути дела, служат восстановлению картины этого древнего языка в общей реконструкции, когда восстанавливается система, и в частных конструкциях, когда реконструируются отдельные лексемы и фразы.

История того или иного слова неразрывно связана с историей той вещи, обозначением которой оно служит. Вот что писал в этой связи Г. Шухардт: «Слово, произнесенное один раз, не может иметь истории, так как будучи произнесено, оно уже больше не существует; историю может иметь лишь слово, воспроизводившееся бесчисленное количество раз, и эта история, в основном, является историей говорящего. Таким образом, благодаря деятельности, которая творит и оформляет вещи, возникает полный параллелизм

между историей вещей и историей слов» [9, с. 31]. При этом Шухардт указывает на то, что обозначение совпадает со словом, как значение – с вещью лишь на определенном этапе истории развития данного языка и соответственно его носителя.

В процессе же развития возможно нарушение связи между ними, т.е. обозначение может не соответствовать слову, а значение – вещи. Поэтому, поскольку вещи и слова, несмотря на самостоятельное развитие, вступают в известное отношение, то и изобретаться они должны не как параллельные, но как взаимно перекрещивающиеся линии [9, с. 65].

Метод Г. Шухардта имеет прямое отношение к современным исследованиям по культуроведению. Современное культуроведение делится на серию дисциплин: *фундаментальных* (введение в культуроведение, типология культур и цивилизаций, история региональных культур и цивилизаций, краеведение), *прикладных* (архивоведение, библиотечное ведение, музееведение, книговедение, информатика, в области баз знаний и баз данных) и *вспомогательных* (палеография, текстология, этнография, археология, геральдика, нумизматика, сфрагистика, историческая география).

Все эти прикладные, вспомогательные и фундаментальные исследования в области культуроведения объединяются одним методом, который можно назвать лексикологическим.

В основе лексикологического метода лежит тезис о том, что язык, как знаковая система, представляет собой номенклатуру культурных явлений, то есть историческая систематизация значений слов языка и историческая систематизация самих слов делает возможным суммирование культурных яв-

лений. Такое суммирование для выстраивания картины культуры далее пользуется тезаурусным методом, когда слова и их значения располагаются по их естественно складывающейся системе. Выстраивание этой системы в принципе производится так же, как и выстраивание банков знаний. Но при этом, в отличие от информационных систем, в культоведении тезаурус должен учитывать историческую стратификацию культурных явлений. Такая стратификация рассматривается с точки зрения внешней и внутренней.

Под внешней точкой зрения понимаются взаимозависимости, которые культура должна иметь на каждом историческом этапе ее развития, культоведение устанавливает, что народы-изоляты в смысле культуры в принципе не развиваются или развиваются очень медленно. Те же народы, которые живут и действуют в условиях скрещения культур, напротив, претерпевают быстрое развитие.

Внутреннее изучение истории культуры основано на этимологии слов. Культурные скрещения связаны с тем, что в словах языка, на базе которого происходит культурное скрещение, отлагаются слова-кальки и заимствования, отображающие сам процесс культурного скрещения.

Как показывает опыт исторического развития народов, культурное скрещение возникает только тогда (Л.А. Чибиров), когда данному народу есть, что позаимствовать у другого народа [8]. Если культурные контакты протекают в таких условиях, когда два соседних народа находятся на одинаковой ступени развития, или один из них в культурном отношении находится ниже другого, то тот народ, который выше в своем культурном развитии, как правило, не включает в свой язык заимствований, относящихся к основным понятиям культуры и может заимствовать только частности, которые так или иначе пригодились более культурному народу.

Так, например, в английском языке основная масса заимствований романского происхождения. Этим заимствований, по подсчетам лексикологов, свыше 70%. Эти заимствования бывают латинские или старофранцузские, так как для германского населения Британских островов источником культурного заимствования была средневековая латынь и старофранцузская система культуры.

В японском языке до 70% китаизмов, хотя японская культура сохраняет свою самобытность, но по всей развитости китайская культура со II по XVI вв. естественно доминировала на Дальнем Востоке.

В русском языке заимствования разнородны (В.Н. Макарова, Т.А. Фандеева), и эти разнородные заимствования – греко-византийские, латинские, немецкие, тюркские и другие – отображают сложность процесса скрещения культур и культурных заимствований, характерных для жизни русского народа на протяжении веков его становления и существования [5].

Все сказанное означает, что лексикографический метод сбора данных и тезаурусный метод систематизации, к которому добавлено требование исторической систематизации, представляют возможность строить историю культуры и культоведческое исследование и тем самым раскрывать историю культурного развития народов. В отличие от метода Г. Шухардта, культоведческое исследование не есть просто изучение исторической ономастики и исторической семантики отдельных слов, а есть их историко-культурная систематизация с целью получить выводы для истории культуры.

Костюм, как способ самопредставления личности, «является такой частью духовной культуры, которая более всего сближена с культурой личности как духовной сущностью» [1, с. 158]. Из истории костюма известно, что этапы его развития зависят от истории стилей. Но «история костюма также зависит от фактурных свойств костюма и от внешних условий контактов костюмов с другими семиотическими системами, такими как танец и архитектура прежде всего» [6,

с. 126]. Архитектура образует внешнюю среду для тех знаний, которыми обладает костюм. Танец же связан с обучением практическому поведению человека и представляет собою идеальную модель контактов человека и человека, своеобразную игру, обучающую этикету.

В 1925 г. известный кавказовед, этнограф Г.Ф. Чурсин писал: «Одежда осетин не представляет особого своеобразия. В этом отношении осетины, как и другие кавказские народы, заимствовали многое у кабардинцев, являвшихся в свое время законодателями моды в костюме и в вооружении для всех соседних народов».

Верхняя одежда у мужчин была представлена следующими элементами:

хæдон – рубаха;
цухъхъа – черкеска,
которую шили из сукна домашнего изготовления;
куырæт – бешмет, надеваемый под черкеску и подходящий к ней по цвету;
нымæт – бурка;
кæрц – овчинный тулуп;
худ – баранья шапка;
хæлаф – штаны;
цъында – носки;
цырыхъ – сапоги;
дзабыр – чувяки;
æркъе – æрчъи – удобная для походов в горы кожаная обувь.

Женская одежда отличалась несколько большей яркостью цветов. На голове женщины носили платок (кæлмаæрзан) или косынку (сæрбæттæн). Нарядное свадебное платье (шиф), как и обычное, шилось из полос ткани (фарин). Подпоясывались платья поясом (рон). Поверх платья иногда повязывали передник (куатæ). Рубаха (хæдон), как и мужская, раньше шилась из грубого домашнего холста.

Так, в общем можно описать основные элементы осетинского народного костюма начала XX в.

С этимологической точки, зрения терминология костюма в осетинском языке имеет три языковых источника: иранский, грузинский и тюркский. Есть также и арабские этимологии, которые, по-видимому, проникают в осетинский язык через тюркское посредство.

Слова тюркской этимологии представлены названиями следующих объектов:

дзабыр – чувяк;
цырыхъ – сапог;
басылахъхъ – башлык;
басмахъ – башмак;
мес(-та) – мягкая сафьяновая обувь;
ормегъ – дорогой кафтан из верблюжьей шерсти, надеваемый в особых случаях;
сарыхъ – чалма, тюрбан.

Все эти слова характеризуют элементы костюма, характерные для тюрков XIII-XVII вв. Из этих слов складывается образ человека, одетого в кафтан, обутого в сапоги или чувяки и носящего тюрбан на голове. Такой образ костюма, несомненно, является заимствованием, так как данный костюм не имеет народных кавказских элементов, и, таким образом, оригинального местного происхождения. Такой костюм осетины, по-видимому, покупали, а не шили на месте.

Другого рода заимствования характеризуются грузинскими этимологиями:

æркъе -æрчъи/ арчи – горная обувь;
цъында – носок, чулок;
хылычъи – застежка на платье.

Совокупность этих значений показывает, что речь идет, во-первых, о деталях одежды, а не о костюме в целом, и, во-вторых, о том, что эти детали предполагают одежду достаточно сложной и дифференцированной конструкции.

Кавказские этимологии представлены заимствованиями из адыгских языков:

куатæ – женский передник, фартук;
лауданæ – шелковый платок.

Это значит, что в данном случае заимствовались детали женского костюма, которые относятся к костюму соседнего осетинского народа.

Основной корпус этимологий следующих слов представлен этимологиями, характерными не только для индоиранских, но и других, индоевропейских языков. К ним относятся простые слова, обозначающие кусок ткани, используемый для одежды, застежку, штаны, головные уборы и женскую накидку, восходящую к слову «мех»:

фадхос – подстилка из сена в горской обуви;
фарин – клин (в платье);
кæлмæрзæн – платок, шаль;
къаба – женское платье;
кæрц – шуба;
кæрдæн – женский головной платок;
куырæт – бешмет;
нымæт – бурка;
пъолци- платье;
раздарæн – передник, фартук;
рон – пояс;
сарбаттæн – небольшой платок из шерсти, полотна, шелка;

сæхтæг – петля в одежде для застегивания;
хæдон – рубаха;
хæлаф – штаны;
худ – шапка, папах;
хуз (хыз) – фата;
уæрагæмбæрзæн – панталоны.

Эти слова, имеющие параллели в индоевропейских языках, оказываются обозначающими самого простого типа одежды, представляющей собой полотнища ткани (ср. русское портище и осетинское пъолци) и средства ее укрепления на теле человека.

Характерно при этом, что ни одна часть мужского костюма, который у осетин близок по своей форме и конструкции с костюмом других кавказских народов, не получила адыгской или восточно-кавказской этимологии, а все они относятся к словам иранского происхождения. Под словами иранского происхождения мы понимаем этимологию иранских языков, а не этимологию, восходящую к персидскому языку только.

Некоторые слова, по данным В.И. Абаева, восходят к арабскому языку через персидский:

дзыпп – карман;
сасуг – головной платок.

Все эти слова представляют собою детали костюма, так как ни одно из них не обозначает собственно конструктивную часть какой-либо одежды, а означает головной убор и аксессуары. К словам персидского круга относятся: цухъхъа – череска;

дзаума – вещи, одежда;
камари – женский пояс;
салбар – шаровары, брюки;
сали – шаль;
шиф – женское платье.

Данные слова, помимо деталей костюма, обозначают основные предметы мужской и женской одежды.

Затем следует основная масса слов иранской этимологии: æрмкъух – рукавица;
бæрцагъуд – газырница;
дарæс – одежда;
дыс – рукав.

Сюда же относится и элементарная конструкция хитона, в которой две полосы ткани скрепляются на плечах с помощью петель, а на талии укрепляется поясом. К этому же разряду слов относится и название женской фаты, которое этимологически восходит к шкуре зверя, также носимой для утепления или как почетная деталь костюма.

Характерно и то, что в отличие от раннего греческого костюма, в скифском раннем костюме существует и полотнище, обернутое вокруг ног (ср. русское холява и осетинское уæрагæмбæрзæн). Эта специфическая особенность скифского костюма в сравнении с греческим отражена в античном изобразительном искусстве. Таким образом, оказывается, что слова, этимология которых имеет параллели в неиндоиранских языках, действительно могут характеризовать самый древний вид одежды: не шитые одежды, а только тканые или закрепленные фибулами или завязками.

Слова, имеющие только индоиранскую этимологию, объясняют уже такие части костюма, которые составляют его детализацию и предполагают технологию сшивания ткани, ранее раскроенной (дыс, къаба, хæдон, худ, æрмкъух, æрмхууд и т.д.). Выделяются как предметы женского, так и мужского костюма.

Все вместе эти слова показывают, что этимологии названий одежды довольно четко различают историю осетинского костюма. На ранних этапах, которые можно условно соотнести со скифским временем, ткнут полотнища и закрепляют их на теле с помощью пояса или завязок.

На следующем этапе развития костюм делится на женский и мужской и имеет покррой. Для такого костюма требуется использование технологий сшивания ткани (хæлаф).

Таким образом, этимологический анализ показывает эволюцию осетинского костюма – от слов древнеиранского и персидского происхождения до поздних кавказских заимствований. Тюркские этимологии показывают, что существовал заимствованный целый тюркский костюм, покрывавший тело и голову. Такой костюм мог быть просто носимым тюрками, но иметь в языке осетин и их предков названия костюма иноплеменников. Отдельно стоят названия шелка (цыллæ, дари). Это слова персидской этимологии. И, наконец, слова картвельской этимологии обозначают детали одежды, являющиеся ее конструктивными и украшающими элементами (æрчъи, цъында).

Библиографический список

1. Абаев В.И. Избранные труды. Том II. Общее и сравнительное языкознание. Владикавказ: Ир, 1990. 638 с.
2. Алешина Л.В. Семантический объем антропонимов в языке и речи // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №4 (73). С. 98-102.
3. Бохонная М.Е. Символика единицы платья в среднеобской лирической песне // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №2 (71). С. 92-95.
4. Кокиев Г.А. К истории осетинского языка // Известия Северо-Осетинского научно-исследовательского института. 1998. Т.12. С. 102-108.
5. Макарова В.Н., Фандеева Т.А. Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №1 (74). С. 173-177.
6. Пахаренко С.В. Национальный язык как лингвокультурный феномен // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. №9. Ч.1. С. 136-138.

7. Трубинова Е.А. Заимствования как процесс изменения языка // Молодой ученый. 2016. №10. С. 1209-1212.
8. Чибиров Л.А. Древнейшие пласты духовной культуры осетин. Цхинвал: Ирыстон, 2011. 217 с.
9. Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию // перевод с немецкого А.С. Бобовича. М.: Изд-во иностранной литературы, 1950. С. 109-120.

References

1. Abaev V.I. Selected works. Volume II. General and comparative linguistics. Vladikavkaz: Ir, 1990. 638 p.
 2. Aleshina L.V. Semantic volume of anthroponyms in language and speech // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. № 4 (73). Pp. 98-102.
 3. Bohonnaya M.E. Symbolics of a dress in a mediobiliary lyric song // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. №2 (71). Pp. 92-95.
 4. Kokiev G.A. To the history of the Ossetian language // Izvestia of the North Ossetian Scientific Research Institute. 1998. T.12. Pp. 102-108.
 5. Makarova V.N., Fandeeva T.A. Formation in the senior preschoolers of spatial and temporal representations and linguistic means of their expression // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. No. 1 (74). Pp. 173-177.
 6. Pakharensko S.V. The National Language as a Linguistic and Cultural Phenomenon // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2014. № 9. Part 1. Pp. 136-138.
 7. Trubinova E.A. Borrowings as a process of changing the language // Young Scientist. 2016. №10. Pp. 1209-1212.
 8. Chibirov L.A. The oldest layers of spiritual culture of Ossetians. Tskhinval: Iriston, 2011. 217 p.
 9. Shuhardt G. Selected articles on linguistics // translation from German AS Bobovich. Moscow: Foreign Literature Publishing House, 1950. Pp. 109-120.
-

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

МАСАЛОВ А.Е.

магистрант, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: uchkuduk202@gmail.com

MASALOV A.E.

Graduate student, department of Russian literature of XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University
E-mail: uchkuduk202@gmail.com

ФУНКЦИЯ МЕТАБОЛЫ В СТИХОТВОРЕНИИ ИВАНА ЖДАНОВА «ПОРТРЕТ ОТЦА»

FUNCTION OF METABOLA IN THE POEM BY IVAN ZHDANOV «PORTRAIT OF FATHER»

Поэтика Ивана Жданова характеризуется синкретизмом образов, основанным на использовании «принципа обратного сравнения», формирующего метаболическую структуру образной системы лирического повествования. В статье анализируется функция метаболы в стихотворении «Портрет отца».

Ключевые слова: метареализм, метаболы, «принцип обратного сравнения», синкретизм, тождество, Иван Жданов, М.Н. Эпштейн.

Ivan Zhdanov's poetics is characterized by syncretism of images, based on use of «the principle of return comparison», which forms metabolic structure of figurative system of the lyrical narration. In article the author analyzes function of metabola in poem by Ivan Zhdanov «Portrait of father».

Keywords: metarealism, metabola, «the principle of return comparison», syncretism, identity, Ivan Zhdanov, M.N. Epstein.

В современном литературоведении сложилось две традиции подхода к анализу метареалистической поэзии И. Жданова. Одни ученые исследуют метафизические основы его поэтики (С.М. Козлова [13], О.Н. Меркулова (Зайцева) [17], Н.С. Чижов [28]), пытаясь выйти на уровень реконструкции «архаических форм образного языка» [28, с. 156]. В рамках такого подхода «сложный метафоризм Жданова представляется <...> языком доисторического и дологического мышления, в котором могло бы быть преодолено косное и захламненное стереотипами сознание современного человека» [13, с. 152].

Иную позицию занимают исследователи, опирающиеся на теоретические положения М.Н. Эпштейна, согласно определению которого метареализм «в философском плане – это мета-физический реализм, т.е. реализм не физической данности, а сверхфизической природы вещей. В стилевом плане – это мета-форический реализм, переходящий от условного подобия вещей к их реальной взаимопричастности, т.е. от метафоры – к метаболы» [30, с. 172]. Так, П.А. Ковалев [12], О.Р. Темиришина [24] и А.А. Токарев [26, 27] в основе образной системы И. Жданова выделяют именно метаболу (по терминологии К. Кедрова – метаметафору), хотя рассматривают его поэтику с помощью различных методов. Доминантными признаками художественного мира И. Жданова, как считает П.А. Ковалев, являются: «...метаболическая сгушенность образного ряда, провоцирующая смысловую неясность стиля, неоднозначность сравнений и метафор, трансцендентный хронотоп» [12, с. 144].

Именно на основе анализа стихотворения И. Жданова «Море, что зажато в клювах птиц, – дождь...»¹ М.Н. Эпштейн выводит структуру метаболического образа [30, с. 181]:

$$И/Р \leftrightarrow П \leftrightarrow Р/И^2$$

Об этой попытке терминологического обоснования пролегоменов его поэтики сам И. Жданов в интервью «Я просто не слышу ненужного» высказался так: «...понятие «метареализм» – это большая и сомнительная претензия. Вот почему я был против этого. Но еще более странно звучит в нашем случае придуманное Константином Кедровым понятие метамета-

форы. Что значит перенос переноса? Кедров говорит, что это как метagalactica относится к галактике. Но что такое метagalactica? Это когда астрономы видят некий мир, не имеют возможности увидеть то, что за ним, однако чувствуют: что-то такое за пределами галактики есть. То есть метаметафора – то, что за пределами метафоры. Опять сомнительный получается смысл» [7]. Эту неопределенность осознали и некоторые исследователи. Так, по мнению И.С. Скоропановой, корректнее определять метареализм (метаметафоризм – по терминологии этого исследователя) как «синтез различных культурных контекстов с целью создания своей собственной духовной реальности» [22, с. 222].

В том же интервью И. Жданов говорит о «семантической игре» в своих стихах: «Когда идет сравнение, то сравниваемое и сравнивающий меняются местами, попадая в ситуацию инверсии. И появляется контрапункт, которым я одно время пользовался» [7]. Речь здесь идет о «принципе обратного сравнения», с помощью которого «можно вести к точке сколько угодно лучей больше двух» [4]. В образах, полученных обратным сравнением, т.е. при разрушении привычных метафор, «слова, как железные опилки вокруг магнита, обозначают силовые линии, хотя сами этими линиями не являются. Часы показывают время, но часы и время не одно и то же. От любых двух, трех, пятнадцати предметов можно провести лучи, которые сомкнулись бы в одной точке» [4]. В такой системе доказательств «обратное сравнение» оказывается развернутой на весь текст метаболы, которая синтезирует в этой «смысловой точке» различные явления действительности с целью воспроизведения «подлинных праназваний» и системы «абсолютного языка» [4].

Для понимания образной структуры поэзии И. Жданова автором данной статьи предпринимается анализ функции метаболы, опирающийся не только на концепцию М.Н. Эпштейна, но и на эстетические взгляды самого поэта. Под метаболой в рамках наших исследований понимается «такой тип тропа, в котором реализуются отношения синкретизма, синтеза, тождества разнородных элементов» [15, с. 137]. Данная гипотеза основана не только на теоретических выкладках М.Н. Эпштейна и К. Кедрова, но и на воззрениях на

© Масалов А.Е.

© Masalov A.E.

метареалистическую поэтику самих представителей данного литературного течения, в частности – Алексея Парщикова [21] и Владимира Аристова [2].

Одним из наиболее показательных для поэтики И. Жданова текстов, обнаруживающим метаболическую особенность, является стихотворение «Портрет отца», в котором, по мнению М.Н. Эпштейна, «Жданов ищет естественного совмещения материала и кода, который как бы уходит в глубокий подтекст, нигде не выставляет себя». [30, с. 132]

По свидетельству самого И. Жданова, «стихотворение было написано после смерти отца» и в нем он пытался отразить средствами новой художественной эстетики переход человека в трансцендентный мир.

Текст открывается высказыванием, которое в синтаксическом плане представляет собой неопределенно-личное односоставное предложение, а в образном – структурно неполную метаболу, в которой «мир отражений» становится взаимопричастен миру земледелия:

И зеркало вспашут. И раннее детство
вернется к отцу, не заметив его,
по скошенным травмам прямого наследства,
по желтому полю пути своего. [8, с. 86]

В мировой традиции зеркало является многозначным феноменом, символизирующим «такие нравственные категории, как искренность, чистота, правдивость, самопознание, или нечто большее – человеческое сердце и душу, предсказание, канал между мирами» [3, с. 430]. В своих произведениях И. Жданов усложняет коннотацию данного образа исвязывает его с божественным началом и образом времени: «Человек нужен Богу, как собственное отражение<...> Но человек – это другое зеркало, которое видит отражение и образ того, что в нем отражается <...> ты и твоё отражение – разделены во времени. Там, в зеркале, – ты уже в прошлом <...> Так что абсолютное, отражающееся в нас, вечное, – начинает видеть себя во времени» [8, с. 41]. При этом «зеркало напротив зеркала порождает в своей глубине будущее» [8, с. 41]. В данных формулировках самого поэта четко прослеживается идея о взаимоотражении, взаимосвязи человека и Бога, о том, что время рождается посредством взаимодействия личности с трансцендентным.

В несколько ином ключе поэт развивает эту мысль своих прозаических миниатюрах: «В каком-то смысле зеркало – это твоя посмертная маска, маска того, что уже никогда не вернется. Слово ты не сам по себе, а отражение самого себя, беспрерывно колеблемое, – и это болезненно, как восхождение» [8, с. 71]. Нельзя не согласиться с интерпретацией стихотворения «Портрет отца», данной М. Шатуновским в книге «Диалог-комментарий пятнадцати стихотворений Ивана Жданова»: «...то, что отражалось в «зеркале» в течение длительного времени, переворачивается так же, как нижние слои почвы при вспашке» [9]. Все это позволяет говорить о том, что зеркало в поэтическом мире И. Жданова обозначает как образ невозвратимого прошлого, сумму отражений поступков и свершений, так и связь с трансцендентным. Это свидетельствует о своеобразии ждановского взгляда на мир, сочетающего в себе тенденцию к мифотворчеству за счет доминирования архетипических образов и особую религиозную философию, отмеченную В. Шубинским [29].

Возможна и иная коннотация мотива зеркала, связанная с барочной формулой «глаза – зеркало души», суть которой заключается в отражении судьбы героя стихотворения. Использование поэтом многозначного концепта «зеркало» может вызывать у современного читателя и множество других культурных ассоциаций: цветы из мультфильма «Тайна третьей планеты», показывающие прошлое, фильм «Зеркало» Андрея Тарковского, на который как на «возможный

источник стихотворения» указывает В. Куллэ [14], и т. д., и т. п.

Определенный интерес вызывает и грамматический контекст первой фразы стихотворения Жданова, представляющей собой предельно лаконичное неопределенно-личное предложение: «И зеркало вспашут». В современной грамматике субъектом действия в неопределенно-личных предложениях принято считать «нулевого исполнителя», который «может осмысляться в связи с претендентом на роль субъекта» [18]. Согласно значению, которое придает И. Жданов образу зеркала, в роли «нулевого исполнителя» могут выступать высшие силы, божественное начало, что подтверждается не только абстрактностью образа и грамматического значения синтаксической конструкции, но и своеобразным «обратным» хронотопом, при котором к герою поэтического текста возвращается «раннее детство».

Анализируя пространственно-временную организацию стихотворения И. Жданова «Холмы», А. Парщиков писал, что композиция текста с формальной точки зрения близка «к математической петле Августа Фердинанда Мебиуса (лента или бант Мебиуса)» [21, с. 77]. Сама возможность такой ассоциации доказывает, что в своей поэтике И. Жданов экспериментирует не только с системой изобразительных средств, но и с хронотопом: уже с первых строк анализируемого стихотворения художественное время, которое может определяться по классификации Р.А. Зобова и А.М. Мостепаненко как концептуальное [10], поворачивается вспять, а художественное пространство отражает переход в область трансцендентного, которое представляет зеркальное отражение прошлого героя. Не случайно, что в контекстуальной семантике глагола «вернется» в формуле «И раннее детство / вернется к отцу...» отражается мотив, восходящий к идеям Ф. Ницше о «вечном возвращении» [19], размышлению над которыми посвящена прозаическая миниатюра Жданова «Повторение или воскресение» [8, с. 132].

Важным механизмом изображения эффекта «смешения хронотопов» является метаболы, которая строится на метонимическом и метафорическом переосмыслении образа «детства», сопоставимое в этом контексте с «глубинным бессознательным» (термин трансперсональной психологии, обозначающий «картины рождения и смерти на бессознательном уровне нашей психики» [6]). Данный образ можно трактовать и как ничтожность человека перед лицом времени, а точнее – вечности, и как своего рода связь поколений (детство – это и сам отец, и похожий на него сын).

В двух последних строках первого катрена обнаруживаются генитивные конструкции, образующие синтаксический и семантический параллелизм: «по скошенным травмам прямого наследства, / по желтому полю пути своего». В.П. Григорьев вслед за Ю.И. Левиным называет данный тип тропа «метафорой-сравнением», сущность которого заключается в том, что «конкретные субстантивные компоненты генитивной конструкции вступают в особые отношения друг с другом, обнаруживая одновременно и слитность нормативной и метафорической семантики одного из компонентов, и раздельность сравнительной конструкции» [5, с. 200].

По словам самого И. Жданова, данные строки обозначают «взгляд на прожитое» [9], вызывая ассоциацию с пословице-пастернаковской формулой «жизнь прожить – не поле перейти» [9]. Здесь используется фольклорная образная система: «скошенные травы» и «желтое поле» ассоциируются с мотивом осеннего увядания, «прямое наследство» – с передачей прав хозяина-труженика из поколения в поколения, а генитив «поле пути» можно интерпретировать как перифраз традиционной метафоры «жизнь-поле». Кроме того, за счет метафор-сравнений и сезонных цветоопределителей оформляется уподобление цикла человеческой жизни и мира природы, восходящий к календарному мифу.

Определяющая особый интонационный ход экспрессивного синтаксиса (парцелляция) образная конъюнкция,

передается в следующую строфу ирразворачивается в трансцендентную картину:

И запах сгорающих крыльев. И слава
над желтой равниной зажженных свечей.
И будет даровано каждому право
себя выбирать, и не будет ночей. [8, с. 86]

В метаболе «запах сгорающих крыльев» отражается мотив итога. «Человек, как мотылек, сжигает свои «крылья» на огне жизни, своей жизни» [9], – утверждает И. Жданов. Стоит особо отметить повторяющийся образ «желтой равнины» (поля жизни), который становится центром «небесной славы» [9]. Подтверждением данной интерпретации является образ «зажженных свечей» – один из важнейших христианских символов.

Строки, в которых упоминается право «себя выбирать», вызывают ассоциации с формой загробного оправдания. Кроме того, здесь возникает мотив «воскресения» («не будет ночей») в том смысле, в котором его понимает сам И. Жданов [8, с. 133]. Он в частности связывается с обретением сияющего Царства Божьего: «Свет там не помрачается ни ночью, ни от сгущения облаков; не жжет и не палит тел, потому что нет там ни ночи, ни вечера, ни холода, ни жара, ни другой какой перемены времен...» (свт. Иоанн Златоуст, 44: 15-16).

В следующей строфе начинается развиваться заявленная в самом начале текста тема «возвращенного детства»:

Но стоит ступить на пустую равнину,
как рамкой резной обовьется она,
и поле увидит отцовскую спину
и небо с прямыми углами окна. [8, с. 86]

Возникающий здесь многозначный образ ограниченного «резной рамкой» пространства вызывает ассоциации с оконным проемом или фотографией, из чего следует что лексема «рамка» наделена синсемией («совмещением нескольких значений многозначного слова в одном употреблении» [11]). По определению самого поэта, метафорическое уподобление «равнины жизни» и фотографии возникает «только по невозможности: невозможно войти в трансцендентность так же, как и в фотографию» [9]. Примечательно, что детали, которыми насыщает данную строфу И. Жданов (поле, «небо с прямыми углами окна»), отражают «принцип обратного сравнения», порождающий тождество разнородных объектов: «Здесь «зеркало», «поле», «фотография», «равнина свечей», «окно» – это одно и то же. Здесь нет сравнения, когда сравниваемое с чем-то сравнивается, чтобы обнаружить в нем что-нибудь характерное. Здесь есть уравнение. Это разные названия одного и того же» [9]. Метаболический синтез разноплановых понятий используется для обозначения «умопостигаемого трансцендентного». Причем все художественные понятия, функционирующие в тексте, не имеют «объединяющего названия, но оно подразумевается» [9].

Н.С. Чижов считает, что «обратное сравнение соотносится с архаическим образным языком кумуляции, в котором, согласно С.Н. Бройтману, разнородные по формесловесные образы семантически отождествляются друг с другом» [28, с. 52]. Однако, согласно концепции самого С.Н. Бройтмана, соотношение разных образных языков нельзя понимать однозначно [25, с. 281–282]. Из этого следует, что, если на мифопоэтическом уровне обратное сравнение можно интерпретировать как кумуляцию, то на условно-поэтическом его следует классифицировать как метаболу.

Тема «возвращенного детства» достигает своей кульминации в 4-й и 5-й строфах, где рисуется образ младенца, ассоциирующегося у М.Н. Эпштейна с Зевсом [30, с. 133], а у С.М. Козловой – с архетипом «божественного младенца» [13, с. 153]:

А там, за окном, комнатенка худая,
и маковым громом на тронном полу
играет младенец, и бездна седая
сухими кустами томится в углу [8, с. 86].

М. Шатуновский считает, что «маковый гром» – это оксюморон: «зернышки ведь шуршат, а не гремят, кроме того, мак – мифологема забвения, а тут «гром», пробуждающий память» [9]. Примечательно, что данный образ построен на синкретизме значений: «младенец» воспринимается и как ребенок, играющий погремушкой из коробочки мака; и как центр мироздания, царь, восседающий на тронном полу с «жезлом громовержца». В данном случае лексема «младенец» обладает синсемией, а маковый гром – метабола, соединяющая мир детства, детских игр, игрушек и мир божественный, трансцендентный: (мир детства) ↔ маковый гром ↔ (трансцендентный мир).

Развернутая метабола «бездна седая сухими кустами томится в углу», в которой абстрактный метафорический оборот конкретизируется за счет сравнения в творительном падеже, усиливается за счет включения медиатора «томиться», т.е. «мучиться, испытывать тягость от чего-нибудь» [20]. Таким образом, «бездна воспоминаний», оказавшись в углу, в отчуждении, испытывает тягость от своей бесконечности и ограниченности, при этом обращаясь в старые, засыхающие кусты. За счет подобной контаминации олицетворения и метафорического сравнения образуется следующая структура образа:

бездна ↔ томиться ↔ кусты

Стоит отметить, что ситуация, происходящая в «комнатенке худой», может восприниматься и как воспоминание о раннем детстве заглавного героя стихотворения. Однако «изображение, которое «отец» видит в глубине своей памяти» [9], начинает исчезать в следующих строках:

И мак погремушкой ударит по раме
и камешком чиркнет, и вспыхнет она,
и гладь фотоснимка сырыми пластинами,
как желтое поле, развалит до дна. [8, с. 86]

Дитя, метонимически упоминаемое за счет семантического переброса с деятеля на орудие действия, уничтожая трансцендентную фотографию, своеобразный символ прошедшего, завершает некий символический цикл, и метареальность между жизнью и смертью, прошлым и будущим «разваливается до дна».

Стоит отметить метаболу «гладь фотоснимка сырыми пластинами», которую можно считать прямой отсылкой к первым строкам («зеркало вспашут»). В данном образе снова возникает семантическое тождество между «миром отражений» и миром земледелия: прошлое отца, отраженное в «глади фотоснимка», снимается пласт за пластом до «дна», начала человеческого бытия. Подтверждением такой интерпретации является начало следующей строки, в котором зеркало «проясняется», так как с его поверхности убраны все слои жизни.

Не случайно поэтому, что завершается стихотворение утверждением тождества «судьбы одного человека и судьбы вселенной» [9]:

Прояснится зеркало, зная, что где-то
плывет глубина по осенней воде,
и тяжесть течет, омывая предметы,
и свет не куется на дальней звезде [8, с. 87].

Согласно комментарию И. Жданова и М. Шатуновского, в данной строке изображен «досотворенный мир», в котором «разъединены признаки и сущности» всех предметов. В данном случае И. Жданов использует прием изымания «из явления одно

из качеств», за который его критикует Н. Славянский [23]. Поэт-метареалист В. Аристов называет это ведущей чертой образного языка И. Жданова: «Бытие отдельного предмета вознесено здесь в область категорий, которую он пытается осязать словами, и, возносясь в темноту речи – противоположную ясности софиста, – он обходит невидимый круг сущности отдельной вещи и определяет границу вещи, когда близится выход в трепещущую мерцающую множественность мира» [1]. Цель такого образного языка – не холодная игра с абстракциями, а отражение вечного цикла, в котором «прошлое одного человека перерастает в прошлое вселенной» [9], что вызывает ассоциации с положениями

трансперсональной психологии С. Грофа, изучающей «сознание в широком спектре его проявлений: множественность состояний сознания, духовный кризис, околосмертные переживания, развитие интуиции, творчества, высшие состояния сознания, личностные ресурсы, парапсихологические феномены» [6].

В стихотворении И. Жданова «Портрет отца» метабола, образованная по «принципу обратного сравнения», используется в функции отражения тождества духовного и материального, прошлого и будущего, смерти и рождения. Кроме того, поэт «уравнивает» индивидуальное и космическое, стремясь, в конечном итоге, отразить трансцендентное начало в образном языке текста.

Примечания

1. Интерпретации этого стихотворения посвящена наша статья в 10-м выпуске сб. «Орловский текст российской словесности» [16].
2. Где И/Р – понятия, среди которых трудно выявить исходное и результирующее и между которыми выстраиваются отношения синкретизма, взаимопричастности, посредством промежуточного понятия П.

Библиографический список

1. Аристов В.В. Заметки о «МЕТА» // Арион, 1997, 4 // ВАВИЛОН. Современная русская литература [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vavilon.ru/texts/aristov2.html>
2. Аристов В.В. «Idem-forma» и границы миметического метода в современной поэзии // Новый метафизис. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 388 с. С. 301–311
3. Вовк О.В. Энциклопедия знаков и символов. М.: Вече, 2006. 528 с.
4. Волобуева И. Иван Жданов: творчество – это обреченность. Беседа длиною в годы // Вопросы литературы, 1996, № 6 // Журнальный зал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/1996/6/volob.html>
5. Григорьев В.П. Поэтика слова. На материале русской советской поэзии. М.: Наука, 1979. 344 с.
6. Гроф С. Психология будущего. Уроки современных исследований сознания / пер с англ.: Офертас С. М.: ИТП; Изд-во К. Кравчука; АСТ, 2001. 464 с.
7. Данилова Д. Иван Жданов: «Я просто не слышу ненужного» // Независимая газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ng.ru/ng_exlibris/2009-06-04/6_zhdanov.html
8. Жданов И. Воздух и ветер. Сочинения и фотографии. М.: Русский Гулливер; Центр современной литературы, 2016. 176 с.
9. Жданов И., Шатуновский М. Диалог-комментарий из книги «Диалоги-комментарии пятнадцати стихотворений Ивана Жданова» // Poet.forum.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.poet.forum.ru/archiv/zhkomm.htm>
10. Зобов Р.А., Мостепаненко А.М. О типологии пространственно-временных отношений в сфере искусства // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л.: Наука, 1974. 300 с. С. 11–25.
11. Изотов В.П. Синсемия // Семантика языковых единиц. Ч.1. Памяти А.Ф. Лосева. Лексическая семантика. М.: Альфа, 1994(6). С.68–71.
12. Ковалев П.А. Постмодернистские течения в русской поэзии и специфика современного литературного процесса. Орел: Изд-во ОГУ, 2013. 243 с.
13. Козлова С.М. «Божественный младенец» в поэзии И. Жданова // Русская литература в XX века: имена, проблемы, культурный диалог. Вып. 4: Судьба культуры и образы культуры в поэзии XX века / под ред. Рыбальченко Т.Л. Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2002. 167 с. С. 149–166.
14. Куллэ В. Иван Жданов. Приглашение к пониманию // Prosodia 2017, №7. С. 105–118
15. Масалов А.Е. Метабола Алексея Парщикова // Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (75), 2017. С. 137–143.
16. Масалов А.Е. «Небо, помещенное в звезду»: общая характеристика метабола Ивана Жданова // Орловский текст российской словесности. Вып. 10. Орел, 2017. 100 с. С. 88–92.
17. Меркулова О.Н. Метафизика всеединства в поэзии И. Жданова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2017. 24 с.
18. Никитина Е.Н. Неопределенно-личные предложения // Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи. – М., 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rusgram.ru>
19. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М.: АСТ, 2015. 416 с.
20. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка // Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/>
21. Парщиков А. Рай медленного огня. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 328 с.
22. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература: учебное пособие. 6-е изд. М.: Флинта. Наука, 2007. 608 с.
23. Славянский Н. Вестник без вести. О поэзии И. Жданова // Новый Мир 1997, 6 // Журнальный зал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novyj_mi/1997/6/slav.html
24. Темиришина О.Р. Типология символизма: Андрей Белый и современная поэзия: монография. М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2012. 290 с.
25. Теория литературы: учебное пособие: В 2 т. / Под ред. Тамарченко Н.Д. Т. 2: Бройтман С.Н. Историческая поэтика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
26. Токарев А.А. Концепция «праязыка» и «языка искусства» в творчестве Ивана Жданова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. № 4(70): в 2-х ч. Ч. 2. С. 40–42.
27. Токарев А.А. Поэтика духовной жажды в творчестве Ивана Жданова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. № 12(66): в 4-х ч. Ч. 1. С. 38–41.
28. Чижов Н.С. Синкретическая основа образного языка поэзии И.Ф. Жданова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Том 1. № 4. С. 147–158.
29. Шубинский В. О книге «Воздух и ветер» // Новая литературная карта России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://>

www.litkarta.ru/dossier/shubinsky-zhdanov/dossier_1589/

30. Энштейн М.Н. Постмодерн в русской литературе: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2005. 495 с.

References

1. Aristov V.V. Notes about «META» // Arion, 1997, 4 // VAVILON. Modern Russian literature [Digital resource]. – Access mode: <http://www.vavilon.ru/texts/aristov2.html>
2. Aristov V.V. «Idem-forma» and borders of a mimetic method in modern poetry // The New metaphysis. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. 388 p. Pp. 301–311
3. Vovk O.V. Encyclopedia of signs and symbols. M.: Veche, 2006. 528 p.
4. Volobuyeva I. Ivan Zhdanov: creativity is a hopelessness. A conversation of years / Russian Studies in Literature, 1996, № 6 // Magazines.russ.ru [Digital resource]. – Access mode: <http://magazines.russ.ru/voplit/1996/6/volob.html>
5. Grigoriev V.P. Word poetics. On material of the Russian Soviet poetry. – M.: Science, 1979. – 344 p.
6. Grof S. The Psychology of the Future. Lessons from Modern Consciousness Research / trans. from eng. Ofertas S. M.: ITP; Publishing house of K. Kravchuck; AST, 2001. 464 p.
7. Danilova D. Ivan Zhdanov: «I just don't hear unnecessary» // NG [Digital resource]. – Access mode: http://www.ng.ru/ng_exlibris/2009-06-04/6_zhdanov.html
8. Zhdanov I. Air and wind. Compositions and photos. M.: Russian Gulliver; Centre of modern literature, 2016. 176 p.
9. Zhdanov I., Shatunovsky M. Dialogue comment from the book «Dialogues Comments of Fifteen Poems of Ivan Zhdanov» // Poet. forum.ru [Digital resource]. – Access mode: <http://www.poet.forum.ru/archiv/zhkomm.htm>
10. Zobov R.A., Mostepanenko A.M. About typology of the existential relations in the sphere of art // The Rhythm, space and time in literature and art. L.: Science, 1974. 300 p. Pp. 11–25.
11. Izotov V.P. Sinsemy // Semantics of language units. Ch.I. – A.F. Losev's memories. Lexical semantics. M: Alpha, 1994. Pp. 68-71.
12. Kovalev P.A. Postmodernism streams in the Russian poetry and specifics of modern literary process. Orel: Publishing house of OSU, 2013. 243 p.
13. Kozlova S.M. «Divine child» in I. Zhdanov's poetry // The Russian literature in the XX centuries: names, problems, cultural dialogue. Issue 4: Destiny of culture and images of culture in poetry of the XX century / ed. Rybalchenko T.L. Tomsk: Publishing house of TSU. 167 p. Pp. 149–166/
14. Kulle V. Ivan Zhdanov. The invitation to understanding // Prosōdia 2017, №7. Pp. 105–118.
15. Masalov A.E. Alexey Parshchikov's metabola // Scientific notes of Orel State University. № 2 (75), 2017. Pp. 137-143.
16. Masalov A.E. «The sky, encompassed by a star»: general characteristic of Ivan Zhdanov's metabola // Oryol text of the Russian literature. Vol. 10. Orel, 2017. 100 p. Pp. 88–92.
17. Merkulova O.N. Metaphysics of all-unity in I. Zhdanov's poetry: author's abstract - cand. of phil. sciences. Tomsk, 2017. 24 p.
18. Nikitina E.N. Indefinite-personal sentences // Materials for the draft of the case description of the Russian grammar. As the manuscript. M., 2011 [Digital resource]. – Access mode: <http://rusgram.ru>
19. Nietzsche F. Thus Spoke Zarathustra. M.: AST, 2015. 416 p.
20. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of Russian // slovarozhegova.ru [Digital resource]. – Access mode: <http://slovarozhegova.ru/>
21. Parshchikov A. Paradise of slow fire. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2006. 328 p.
22. Slavyansky N. The messenger without message. About I. Zhdanov's poetry // Novyj mir, 1997, 6 // Magazines.russ.ru [Digital resource]. – Access mode: http://magazines.russ.ru/novyj_mi/1997/6/slav.html
23. Skoropanova I.S. Russian postmodern literature: study guide. 6 ed. M.: Flinta. Science, 2007. 608 p.
24. Temirshina O.R. Typology of symbolism: Andrey Bely and modern poetry: monography. M.: IILE named after A.S. Griboedov, 2012. 290 p.
25. Theory of Literature: study guide: in 2 vol. / ed. Tamarchenko N.D. Vol. 2: Brojtmann S.N. Historical poetics. M.: Publishing center «Academy», 2004. 368 p.
26. Tokarev A.A. «Parent language» and «language of art» conception in Ivan Zhdanov's creative work // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. Tambov: Gramota, 2017. № 4. Part 2. Pp. 40-42.
27. Tokarev A.A. Poetics of spiritual thirst in Ivan Zhdanov's creative work // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. – Tambov: Gramota, 2016. № 12. Part 1. Pp. 38–41.
28. Chizhov N.S. Syncretic basis of figurative language of I.F. Zhdanov's poetry // Bulletin of the Tyumen State University. Humanities. 2015. T. 1. № 4. Pp. 147–158
29. Shubinskij V. About book «Air and wind» // New literary map of Russia [Digital resource]. – Access mode: http://www.litkarta.ru/dossier/shubinsky-zhdanov/dossier_1589/
30. Epstein M.N. Postmodern in Russian literature. M.: High school, 2005. 495 p.

НАСИРОВА ФИДАН ЯКУП КЫЗЫ

докторант, отдел «Иранская филология», Институт
Востоковедения им. акад. З.М. Бунядова НАНА, Баку
E-mail: shemsi_59@mail.ru

NASIROVA FIDAN Y.

Doctorant, department of "Iranian filology", Institute of Oriental
Studies after named akad. Z.M. Bunyadov of NASA, Baku
E-mail: shemsi_59@mail.ru

**АДАПТИРОВАНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАСЛЕДИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ
В ИРАНЕ И РОЛЬ ДЖАФАРА ИБРАГИМИ В ЭТОМ ДЕЛЕ**

**THE BEING WORKED OUT OF CLASSICAL ARTISTIC HERITAGE FOR CHILDREN IN IRAN
AND THE ROLE OF CAFAR IBRAHIMI IN THIS WORK**

Джафар Ибрагими – один из выдающихся личностей современной иранской литературы. Он одновременно является и поэтом, и писателем. Большую известность он приобрел как писатель и поэт детской литературы.

В этом научном труде основное внимание уделяется теме адаптирования классического художественного наследия для детей в Иране и роли Джафара Ибрахими в этом деле.

Ключевые слова: детская литература, классическая литература, Сади Ширази, Джафар Ибрагими, творчество, «Гюлистан».

Cafar İbrahimi is one of well-known persons of the modern Iran literature. He is writer and poet, too. C.İbrahimi, more have become famous as children writer and poet.

In this article searched the problem of being worked out of classical artistic heritage in Iran and the role of Cafar İbrahimi in this work.

Keywords: child literature, classical literature, Sadi Shirazi, Cafar İbrahimi, creation, "Gulustan".

Хотя для детской литературы даются различные определения, их общий контент один и тот же. Детская литература является примером социального феномена, отражающего рост и развитие ребенка, его мыслей и идей. Являясь составной частью литературы, образно выражающей жизненные события, эта литература – есть восприятие мира и реальности с образным сознанием. Согласно Вебстеру, детская литература – это сборник работ, предназначенных для детей и подростков [9]. Она направлена на обучение, воспитание, развлечение детей и подростков [17, с. 72]. Детская литература – это рассказы и песни, имеющие определенную литературную и художественную ценность [14, с. 164]. Согласно П. Ханту, как дети и подростки являются частью человечества, так и их литература является частью литературы [8, с. 22]. С этой точки зрения, детская литература является носителем всех целей, принципов и задач, которые вобрала в себя литература в целом.

Ребенок нуждается в литературе, чтобы получить новый опыт, изучить новый язык, освоить устную и письменную речь, а также навыки самовыражения в области искусства, наладить искреннее общение, доверять своим чувствам, удовлетворять свои умственные и духовные потребности [18, с. 11].

Сардариния пишет, что во главе всех программ общества, которое думает о своем будущем, верит в лучшее завтра, хочет жить в процветающей и безопасной стране должно стоять воспитание информированного, творческого, здорового, искусного, благонаправленного человека. В этом контексте надлежащее воспитание и образование детей является приоритетной областью. Потому что развитие человеческих ресурсов начинается с детских лет, и этот этап является основой и фундаментом для будущих этапов. В этом деле значимость детской литературы весьма важна [13, с. 120].

В Конституции Исламской Республики Иран «... воспитание ведущих людей, достойных исламской школы» отмечается, как одна из обязанностей женщины в обществе [13, с. 14]. И именно детская литература имеет неоценимое значение для

комплексного и всеобъемлющего решения данной задачи

Детская литература, ввиду того, что она предусмотрена для детей, имеет свои специфические особенности. Основным фактором, определяющим ее специфичность, является возрастной предел читательской аудитории. Согласно А. Гаджиеву, детская литература художественно и образно освещает жизнь детей от 3 до 15-16 лет [4, с. 4].

Нет сомнений в том, что каждая из этих возрастных групп имеет своеобразные физические, умственные и духовные характеристики. Но попытавшись развить эти качества, мы не можем требовать от детей стать частью нашего мира, наоборот, мы сами должны постараться стать частью их мира [15, с. 4].

При помощи данного исследования обширная и всеобъемлющая информация о теме вошла в научный оборот, в также открыла путь новым исследованиям в этой области. Эта статья также является научно-теоретическим и практическим исследованием в данной области.

Исследование проводилось на основе личных изысканий. Здесь применялись методы историко-сравнительного и теоретического подхода, а также метод системного анализа.

В данном изыскании использовались материалы из научно-популярных публикаций, библиотек, интернет сайтов и мероприятий, связанных с данной областью. Но в качестве основного источника выступают произведения современных иранских детских писателей, особенно произведения Джафара Ибрагими.

Вовсе не случайно, что в книгах всех мировых религий воспитанию детей дается высокая оценка [1, с. 79]. Всевышний говорит в Священном Коране: «Имущество и дети – украшения земной жизни» [6, Аль-Кахф 46]. Как говорится в одном священном хадисе, лучший дар ребенку от отца – это прекрасное воспитание. С этой точки зрения, со дня сотворения мира вопрос человеческого воспитания всегда беспокоил людей. Эта проблема не утратила свою актуальность, напротив, со временем ее значимость еще более увеличивалась. Так как

сегодняшняя стремительная глобализация разрушает основы традиционного общества [2, с. 25]. Время выявляет насколько важно прививать людям моральные ценности. Значимость детской литературы в данном деле – это аксиома, не требующая доказательств.

Исследование современной детской литературы в Иране способствует изучению ситуации в этой области, освещению перспективных путей развития, а также ее ежедневному использованию в деле воспитания и образования, а также педагогического планирования и проектирования в целом. Так как наш век является веком инноваций, детская литература должна оцениваться, опираясь на последние научные исследования и воспитание молодого поколения должно строиться на основе результатов исследований, в которых применялись инновационные методы, систем и практических меры.

Образцы классической литературы являются самыми грандиозными, редчайшими жемчужинами общечеловеческой культуры. Но с сожалением следует отметить, что знакомство с образцами классической литературы, которая считается школой нравственно-эстетического, идейно-идеологического воспитания, становится возможным только после определенного возраста. Таким образом, после возникновения детской литературы в современном ее понимании, возникла необходимость в переработке классических литературных образцов для детей. Это также проявилось в Иране, который считается богатейшей страной мира с точки зрения классической литературы и представители интеллигенции, работающие на пути развития, просвещения детей, считающихся будущим человечества, время от времени выполняли в этом направлении определенную работу. Однако тот факт, что в опубликованных произведениях, учебниках образцы классической литературы, богатые учебно-дидактическими свойствами практически отсутствовали, необходимо было провести радикальные, целенаправленные реформы в этой области. И для последовательного и целенаправленного осуществления эти реформ нужна была специальная организация.

Наконец, в 1956-м году в Иране был создан Центр Развития Идей и Мышления Детей и Молодежи. За короткий срок этот центр провел необходимую пропаганду и агитацию среди населения, основал местные и мобильные библиотеки в центре и на периферии, опубликовал множество книг, предназначенных именно для детей, распространил их среди детей и молодежи, и при помощи финансовой поддержки со стороны государства, привлек к этим процессам творческих людей в области детской литературы – поэтов, писателей, художников и переводчиков. В 1963-м году в этой области была основана еще одна организация – Совет детских книг, в которой ежегодно издавались журналы «Пик» и «Ребенок». Как результат серьезных работ, проводимых в эти годы в Иране была издана «Детская и подростковая энциклопедия» в десяти томах.

Многие писатели и поэты 40-50-х годов прошлого века, создающие свои произведения для детей, такие как Надир Ибрагими, Махмуд Азад, Нураддин Заррин Колек, Алиакбар Нэмати, Аббас Йаминшариф принимали активное участие в этих процессах.

Писатели и поэты, считающие человека лучшим вложением, капиталом в будущее, знают, что для формирования здорового общества нужно правильно направить молодежь. И самым действенным орудием на этом пути, несомненно, является слово. Это аксиома, не требующая доказательства. Они считают, что все материальные и моральные блага, созданные человечеством, следует передать новому поколению при помощи детской литературы, воспитать его истинным наследником этого богатства [7].

Известно, что образцы классической литературы, берущие свое начало из глубин веков, с точки зрения идеи, содержания и стиля являются сложными для понимания детей. И это естественно. Органическая связь языка, как живого организ-

ма, со временем, окружающей средой, а также общественно-политическими и культурными процессами, происходящими в окружающей среде, способствуют, создают условия для его развития. С этой точки зрения сложность классического произведения, созданного с разницей в тысячу лет, вполне понятна. Однако, нельзя отворачиваться от морального блага только лишь из-за его сложности. Изучение идеологии восточной философии, нравственных принципов и принципов обучения и образования, не с детских лет, когда человек формируется как личность, а после того, как он повзрослел, с определенным взглядом на жизнь, поведением, мировоззрением попыткой научить его чему-нибудь, могут не дать необходимого эффекта. Вот почему возникла необходимость переработки классических произведений для детей? В этой области первые шаги были сделаны писателем Махди Азерязди. Он, на основе персидских и перс язычных текстов, адаптировал избранные сочинения классического иранского художественного наследия для детей и подростков и написал, и опубликовал очень значимую книгу под названием «Хорошие рассказы для хороших детей» [12, с. 245].

Этот сборник рассказов, встреченный детьми и молодежью с большим интересом, подарил стимул писателям в деле адаптации классических произведений для детей и подростков. И финансирование публикации произведений этого формата со стороны государства поспособствовало возрастанию интереса. В деле планомерной реализации этих работ незаменима роль вышеупомянутого Центра Развития Идей и Мышления Детей и Молодежи. В результате принципиальной, самоотверженной работы этого центра с середины прошлого века лучшие образцы классического художественного наследия были преобразованы в духовное богатство детей и подростков. За короткий срок редкие жемчужины сокровищницы мудрости, такие как «Калила и Димна», «Шахнамэ», «Гюлистан», «Бустан», «Бахаристан», «Хосров и Ширин», «Габуснаме» и др. были адаптированы в соответствии с уровнем мышления детей и переданы в их распоряжение. Произведения, которые на протяжении многих веков были недоступны для детей и украшали полки взрослых, превратились в их любимые настольные книги.

Выдающиеся иранские поэты и писатели, такие как Джафар Ибрагими, Мухаммед Миркейани, Давуд Лютфуллах, Абдильмаджид Наджафи, Марджан Кешавар, Хусейн Фаттах, Масуд Олеййа, Мужгян Гюльхар, Наргиз Абъяр и др. решили продолжать свое творчество именно в этом направлении. Они опубликовали следующие произведения: Давуд Лютфуллах «رهاط اباب نیریش یاه منارت» (“Сладостная музыка Баба Тахира”) и «من دلدی لک نیریش یاه مصرق» (“Сладостные сказки Калилы и Димны”), Масуд Олеййа «یدعس نیریش تایلزغ» (“Сладостные газели Саади”), «یروباشین راطع نیریش تایلزغ» (“Сладостные рубаи Атгара Нишапури”), «یزربت سمش نیریش تایلزغ» (“Сладостные газели Шамса Табризи”), Джафар Ибрагими «مصرق نیریش یاه» (“Сладостные рассказы «Бустани» Саади”), «یدعس ناتسولگ نیریش یاه مصرق» (“Сладостные рассказы из «Гюлистана» Саади”), «یونشم نیریش یاه مصرق» (“Сладостные рассказы Маснави Молеви”), «یاه مصرق» (“Сладостные рассказы из “Хафт оврага” Джами”), Марджан Кешавар «مصرق نیریش یاه» (“Сладостные рассказы из “Сиясатнамэ””), «مان سوسای نیریش یاه» (“Сладостные рассказы из “Габуснамэ””), «یدعس ناتسولگ نیریش یاه مصرق» (“Сладостные рассказы из “Бахаристана” Джами”), Асадуллах Шебани «یاه مصرق نیریش یاه» (“Сладостные рассказы из “Шахнамэ”).

В тот период Джафар Ибрагими Шахид сыграл особую роль в деле упрощения образцов классической литературы и придания им стиля и формы, понятных для детей. Он родился в 1952-м году в Ардэбиле. Будучи молодым, он начал проявлять интерес к творчеству, но на путь серьезного творчества он вступил в 80-х годах прошлого века и до сегодняшнего дня

создал около ста маленьких и больших произведений по детской литературе.

В цикле *نوانجون یارب نهک تایی یبدا زا یاه هزات* (“Новшества из классической литературы для молодёжи”) Джафар Ибрагими заново переработал для детей избранные тексты из произведений выдающихся представителей классической персидской литературы: “Бустан”, “Гюлистан” Сади Ширази, “Маснави” Моулави, “Хафт овернг” Джами. И сегодня он продолжает свою деятельность в этом направлении.

Главной целью писателя в создании произведений такого формата, было ознакомление детей и молодежи не только с произведениями классиков, но и с их личностью и жизненным путем. Именно поэтому, в начале всех произведений, которые он упростил и адаптировал для маленьких читателей, писатель рассказывает о жизни поэта, чье произведение он представляет, а также перечисляет названия других его трудов. Потом писатель рассказывает об актуальности произведения, которое он выбрал, упоминает причину, по которой он выбрал именно этого классика, далее рассказывает о рабочем процессе над произведением и о трудностях, возникших при этом.

Не случайно, что автор, представляющий интересы армии подростков и детей постарше, выбирал отрывки тех классических произведений, в содержаниях которых присутствовали патриотизм, гуманизм, дружба, честность и справедливость, опирающиеся на национальные и общечеловеческие идеи. Так как эти отрывки должны отвечать интересам детей, наряду с обогащением их внутреннего мира, должны увеличить их интерес к классической литературе.

Первым поэтом, к которому обратился автор в этой области, стал гордость Востока Саади Ширази. И это не случайно. Потому что существовало народное высказывание, заключающее в себе суть системы воспитания Саади Ширази, общечеловеческую значимость его практической деятельности и его человеческие качества. Это высказывание гласит: в одну дверь Саади поступают блага, а из другой двери они раздаются нуждающимся. Из анализа жизни, деятельности, произведений С.Ширази становится очевидным, что он в высшей степени освоил общечеловеческие моральные ценности, в том числе воспитание, теории и практики, духовные ценности интеллекта превратил в свои владения и капитал, и через открытые врата разума передал в своды умов людей. Люди, которые столетиями открывали свои умы для науки, стали учиться у Ширази. Этот процесс идет, и сегодня и будет продолжаться вечно [5, 67-68]. Наверное, это и есть причина, по которой Дж. Ибрагими больше всего обращался к творчеству С.Ширази. Дж.Ибрагими в книге “Сладостные рассказы из “Гюлистана” Саади” дает краткую информацию о жизни и творчестве классика, упоминает названия других его произведений, а также знакомит маленьких читателей избранными афоризмами Саади, которые превратились в пословицы и поговорки. Произведение начинается отрывком

ناتسلگ زاغ زا یا مصالخ (“Краткое содержание предисловия “Гюлистана”), язык и стиль которого идентичен оригиналу. Здесь составитель довольствуется лишь разъяснением сложных слов. Из 7 глав и 180 историй оригинала автор выбрал лишь 29 историй, которые созвучны с интересами и возрастными особенностями детей и подростков, назвал их в соответствии с контекстом, внеся определенные изменения, сохранил их основное содержание. Мудрые мысли из 8 главы (“Правила ведения беседы”), богатой хадисами и увещеваниями, представил маленькому читателю в виде маленьких лаконичных предложений.

Из I главы “Гюлистана” (“Об обращении правителей”) Дж. Ибрагими выбрал и переработал 12 историй (1, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 21, 22, 23, 24, 27); из II главы (“О нравах дервишей”) 8 историй (9, 13, 16, 17, 22, 30, 32, 33); из III главы (“О пользе экономии”) 4 истории (2, 7, 11, 29); из IV главы (“О пользе молчания”) 2 истории (10, 13); из V главы (“О молодости и

любви”) одну историю (19); из VII главы 2 истории (14, 17). Еще одной специфической особенностью писателя было то, что диалоги в рассказах он сохранял в оригинале. Эти отрывки, написанные в стихотворной форме, не являются исключением. В стихотворных отрывках, которые выражали основную идею, суть произведения, пунктуация (точки, запятые) осталась нетронутой. Первая причина – невозможность подняться на вершину Саади и подобрать более действенные, содержательные и красноречивые слова, чем он, вторая причина – знакомство детей и подростков с творчеством классиков через их собственный язык бывает более эффективным. Еще одной интересной чертой адаптированных рассказов Дж.Ибрагими было то, что оригинальные отрывки и отрывки, являющиеся плодом творческого воображения, не сильно отличались друг от друга. Это тесно связано с красочностью палитры художественного слова и с профессионализмом Дж.Ибрагими.

Писатель, хорошо знакомый с детской психологией, сохраняя основную сюжетную линию и композицию произведения, и обращаясь к вспомогательным темам и героям, отвечает на многие вопросы, возникающие у детей во время чтения. Чтобы сделать созданный образ более красочным, полным и запоминающимся, автор использовал различные приемы – портреты, описание настроения и это сделало произведение еще более понятным и читабельным для всех возрастных групп. Сам автор отмечает, что некоторые истории в оригинале очень короткие, иногда не более пяти-шести бейтов, тогда как в адаптированном варианте объем некоторых достигает десяти страниц [10, с. 5].

В целом, одна из наиболее важных проблем, которые следует учитывать при адаптации для детей произведений, предназначенных для взрослых – это тема и содержание избранных трудов. Проблемы и вопросы, поднятые в произведениях, не должны превышать границу понимания, восприятия детей, а сила воспитательно – дидактического влияния же должна соответствовать общечеловеческим нормам. Во время переработки “Гюлистана” это правило также соблюдалось, на передний план выводились отрывки, нагруженные целью и миссией воспитательной системы произведения. Однако в деле выбора историй для переработки была совершена поспешность, 18-я и 37-я истории из второй главы, которые с точки зрения воспитательно-дидактического влияния более интересны, остались в стороне от внимания.

Дж. Ибрагими назвал первую историю *مانشد مک یریس* (“Ругающийся пленник”). Здесь пленник, приговоренный к казни, встречается с двумя визирями, один из них говорит ложь, чтобы спасти его и с визирем, а другой говорит правду. Первый визир, несмотря на ложь, которую он говорит во имя спасения человека, удостоивается аплодисментов, а второй визир, несмотря на правду, становится объектом порицания. И падишах так его упрекает: “Его ложь лучше, чем твоя правда, потому что его ложь была сказана во благо, а твои слова веют злобой. Как говорят мудрецы, ложь во имя мира лучше, чем правда, сеющая раздор” [11, с. 24].

Как мы уже отметили, писатель сделал определенные изменения в смысле рассказа, представив основной линией сюжета конфликт между плохим и хорошим визирем, и ему удалось разбудить в детях интерес, чем же, на самом деле, закончится конфликт. В результате, плохой визир, который использовал обман хорошего визиря, чтобы очернить его в глазах падишаха, сам стал объектом гнева правителя и потерял свой пост. Автор, который вместе с маленькими читателями поддерживал хорошего визиря, заканчивает рассказ тем, что тот, кто роет яму для другого, попадет в нее сам. В истории *ملاظ داش داپ*

(“Деспотичный падишах”) (I глава, 6-я история) повествуется о падишахе-тиране и храбром визире, который дает ему умные советы. Визирь, пытающийся наставить падишаха на путь истины, говорит:

ین اطلس، مشیپ روح دن کین
ین ابیوچ، گرگ ز دی این مک
دن کفا ملظ حرط مک یداش داپ
دن کب شیوخ راوید یاب

(Шах не должен заниматься притеснением,

Также, как и волку пастухом не быть,

Шах, который тиранит народ,

Все равно, что разрушает основание своих владений.)

[11, 50].

Таким образом, поэт призывает падишаха обращаться с народом справедливо, быть щедрыми и милосердными. Шах, разгневанный храбростью визиря, заключает его в темницу. Через некоторое время все, сказанное визирем, оказывается правдой. Приближенные шаха и недовольный народ выступают против него и свергают падишаха с престола. В оригинале рассказ заканчивается здесь, но в адаптированном Дж. Ибрагимовском варианте несколько другой конец. Для маленьких читателей, интересующихся судьбой умного визиря, писатель предлагает новую концовку: новоизбранный шах освобождает визиря из темницы, возвращает его на прежнее место и начинает прислушиваться к советам умного визиря.

В седьмой истории *رغال و قاج* (“Толстый и худой”) III главы (“О пользе экономии”) речь идет о приключениях двух попутчиков, отправляющихся в путешествие. Один из них толстый, а другой худой. При входе в один из городов их принимают за шпионов и заключают в темницу. Через две недели, поняв ошибку, их решают освободить. Но видят, что толстый дервиш мертв, а худой все еще жив. Один Мудрец, увидев непонимание в глазах людей объясняет, что, на самом деле, было бы удивительно, если бы умер худой. Так как толстый привык много кушать и не вынес голода, а худой всегда жил впроголодь, потому и выдержал, и остался в живых. Здесь в форме стиха объясняется польза экономии. В оригинале этот рассказ очень лаконичен, но в переработанном варианте автор использовал много описания. Рассказ лисы из первой главы, 16-й истории, где она убеждает, испугавшись, что с нее снимут кожу, автор передает устами худого дервиша. Как мы можем наблюдать, в книге есть случаи, когда писатель объединяет несколько историй в один рассказ. Например, объединив 13-ю и 14-ю истории из IV главы, автор представил рассказ под названием “Дурноголосый муэдзин”. С точки зрения смысла и идеи эти истории являются продолжением друг друга.

Но есть и несколько рассказов, в содержания которых Джафар Ибрагимов не вмешивался. В основном это более крупные рассказы: “Низкорослый принц” (I глава, 3-я история) “Участь волчонка” (I глава, 4-я история), “Умный визирь” (I глава, 24-я история), “Лейли и Меджнун” (V глава, 19-история), “Опасное путешествие”, (III глава, 29-я история),

“Дурноголосый муэдзин” (IV глава, 13-я история), “Парень, стреляющий из лука и владеющий оружием” (VII глава, 17-я история).

В целом, в зависимости от смысла, рассказы, переработанные Дж.Ибрагимовым, можно сгруппировать следующим образом: принимаясь за какое-то дело, семь раз отмерить, один раз отрезать (“Умный визирь”, I глава, 24-я история; “Участь волчонка”, I глава, 4-я история; “Ветеринар”, VII глава, 14-история), объяснить людям, что хорошо, а что плохо, научить стремиться к хорошему, отдалиться от плохого, защищать права других людей и в любом случае выступать за справедливость (“Деспотичный падишах”, I глава, 6-я история; “Завистливые враги”, I глава, 5-я история; “Опасное путешествие”, III глава, 29-я история; “Камень мести”, I глава, 21- история), не обманываться на внешнюю красоту, оценивать людей в соответствии с их способностями (“Низкорослый принц”, I глава, 3-я история), привыкать экономить (“Нищий, который был шахом”, II глава, 22-я история; “Толстый и худой”, III глава, 7-я история; “Кража из дома друга”, II глава, 13-я история; “Странная смерть Абида” II глава, 17-я история) и др. Естественно, это группирование носит общий характер, и отражает лишь малую часть того смысла, которое заключено в “Гюлистане”. И несомненно, человеколюбие, которое является духом творчества Саади, красной линией проходит во всех рассказах.

Деятельность Джафара Ибрагимов в области повторного использования классической литературы для детей на этом не заканчивается. Интересные, захватывающие рассказы, сосредоточенные в “Бустан” бессмертного Саади, “Хафт ованг” последнего из моголов из Восточных классиков Абдурахмана Джами, “Сладостные рассказы “Маснави Моулави” Бога слова и влюбленности Джалаладдина Руми являются для маленьких любителей литературы своеобразным мостом, соединяющим вчерашний день с сегодняшним.

Заключение. Как видно из исследования, адаптация классического литературного и художественного наследия для детей, помогает им легко усвоить и понять эти произведения, которые играют важную роль в их правильном воспитании. Джафару Ибрагимов, как и многим другим писателям и поэтам Ирана, принадлежат большие заслуги в этой сфере.

Предложение. Принимая во внимание тесные литературные, исторические и культурные связи, существующие между Ираном и Азербайджаном, считаю целесообразным перевести избранные произведения из детской литературы Ирана, в частности произведения Джафара Ибрагимов на азербайджанский язык и передать в распоряжение детей. Это сыграет важную роль в воспитании нового поколения путем расширения литературной и культурной интеграции между нашими странами.

Библиографический список

1. Азербайджан классик едебиййатында ишледилген адларын шерхи. Тертиб еден: А.Бабаев. Баку: Маариф, 1974, 136 с.
2. *Бабашилы М.* Глобал проблемлери хеллинде Шерг-Герб емекдашлыгынын ехемийети. / Муасир шергшунаслыгын актуал проблемлери. Баку: Зердаби ЛТД. 2011, 134.
3. Иран Ислам Джумхурийетинин Есас Гануну. Баку: Гызыл Шерг, 1993, 207 с.
4. *Хаджыйев А.* Азербайджан ушаг едебиййаты тарихи. Баку: Елм ве техсил, 2004, 248 с.
5. *Гаралов З.* Тербийе. 3 джилде. Баку: Педагогика, 2003, 580 с.
6. Гурани-Керим. Ереб дилинден шерхли терджуме З.Бунйядов ве В.Меммеделиевиндир. Баку: Азернешр, 1991, 960 с.
7. *Намазов Г.* Азербейджан ушаг едебиййаты. Баку: Баку Университетинин нешриййаты. 2007, 443 с.
8. *Хант Петер.* Андерстандинг чаилд литриче. Нйу Йорк: Лонгман, 1999.
9. Вебстерс Сорд Нйу Интернешнал Дикшинари.
10. *Джафар Ибрахими* (Шахед). Гессеяхе ширине хефт овренге Джами. Техран: Пейдаеш, 2007, 290 с.
11. *Джафар Ибрахими* (Шахед). Гессеяхе ширине гулистане Сади. Техран: Пейдаеш, 2011, 320 с.
12. *Сади Ширази.* Кетабе Гулистан. Ве ехтемам ва тачиһ ва хавашиие Мирза Абулазим хан Горгани. Техран, Пейдаеш, 1932, 284 с.
13. *Семед Сердаринийа.* Тебриз шехри еввелинха. Техран: Кануни ферхенг ве хонере Азербайджан, 1381, 784 с.
14. Фархангнамейе кудекан ве ноджеванан. Джелде доввом. Техран: Меркезе нешр Ферхенгنامه, 1373, 548 с.
15. *Кийануш Мехмуд.* Ба ферзандане ход башим. Техран: Бонгахе ешрефи. 1356, 186 с.

16. *Мухаммад Джафар Йахагги*. Чун сабуе чешме. Едебиййате моасере фарси. Техран: Джами порсеш, 1997. 366 с.
17. *Мосахёб Голамхосейн*. Дайереолмоарефе фарси. Джелди еввел. Техран: Битарих, 438 с.
18. *Нестерен Кийан*. Нийазе кудекан бе едебиййат. Техран: рузнамёе «Иран», 04.09.1384, с. 11.

References

1. Azərbaycan edebiyatında işlədilen adların şerhi. Tərtib edən: A.Babəyev.Bakı: Maarif, 1974, 136 p.
 2. *Babəşli M.* Qlobal problemlərin həllində Şərq-Qərb əməkdaşlığının əhəmiyyəti. | Müasir şərqşünaslığın aktual problemləri. Bakı: Zərdabi LTD, 2011, 134.
 3. İran İslam Jumhuriyyətinin Esas Qanunu. Bakı: Qızıl Şərq, 1993, 207 p.
 4. *Hacıyev A.* Azərbaycan ushaq edebiyatı tarixi. Bakı: Elm və təhsil, 2004, 248 p.
 5. *Qaralov Z.* Tərbiyə. 3 cildde. Bakı: Pedaqogika, 2003, 580 p.
 6. Qurani-Kərim. Ereb dilindən şərhli tərcümə Z.Bunaydov və V.Məmmədliyevindir. Bakı: Azərnəşr, 1991, 960 p.
 7. *Namazov Q.* Azərbaycan ushaq edebiyatı. Bakı: Bakı Universitetinin nəşriyyatı, 2007, 443 p.
 8. Hant Peter. Understanding child literature. New York: Longman, 1999.
 9. Webster's Third International Dictionary.
 10. *Jafar İbrahimi* (Shahed). Qəssəhayə shirine həft peykere Jami. Tehran: Peydayesh, 2007, 290 p.
 11. *Jafar İbrahimi* (Shahed). Qəssəhayə shirine Gulistanə Sadi. Tehran: Peydayesh, 2007, 290 p.
 12. *Sədi Shirazi*. Kətəbə Gulistan. Bə ehtəmə və təşhih və həvəşiyə Mirza Abduləzim xan Qorqani. Tehran: Peydayesh, 1932, 284 p.
 13. *Səməd Sərdariniyə*. Təbriz şəhri evvelində. Tehran: Kanuni fərhiyə və hönəre Azərbaycan. 1381,784 p.
 14. Fərhiyənaməyə kudekan və nəuəvənan. Cəldə dovvom. Tehran: Mərkəzə nəşrə Fərhiyəname, 1373, 548 p.
 15. *Kiyanuş Mahmud*. Bə fərzəndə xə bəşim. Tehran: Bəngəhə Eşrefi. 1356, 186 p.
 16. *Muhammad Jafar Yəhəqqi*. Çün səbuyə təşnə. Edebiyyatə moasərə fərsi. Tehran: Jami porsesh, 1997, 366 p.
 17. *Mosaheb Qulamhüseyn*. Dəyərölmərefə fərsi. Cəldi evvel. Tehran: Bitarix, 438 p.
 18. *Nəstəren Kiyan*. Niyazə kudekan bə edebiyat. Tehran: ruznaməyə "İran", 04.09.1384, p.11.
-

ПРОСКУРЯКОВА Д.Ю.

старший преподаватель, кафедра иностранных языков факультета истории и международных отношений, Рязанский государственный университет, аспирант кафедры романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: sfinxifai@yandex.ru

PROSKURYAKOVA D.U.

senior lecturer, department of foreign languages faculty of history and international relations, Ryazan State University.
Post-Graduate Student, department of Romance philology, Orel State University
E-mail: sfinxifai@yandex.ru

**ФЕНОМЕН ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ В УРБАНИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ФРАНЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ ФАИЗЫ ГЕН «KIFFE KIFFE DEMAİN» И РАШИДА ДЖАИДАНИ «BOUMKŒUR»)**

**THE PHENOMENON OF CODE SWITCHING IN URBAN LITERATURE OF FRANCE (USING THE EXAMPLE
OF FAİZA GUÈNE "KIFFE KIFFE DEMAİN" AND RACHİD DJAİDANI "BOUMKŒUR")**

В статье анализируется феномен переключения кодов (ПК) на языковом материале романов Фаизы Ген «Kiffe kiffe demaîn» и Рашида Джаидани «Boumkœur». Рассматривается вопрос о наличии и специфике ПК в современном французском «урбанистическом» романе. На основании результатов анализа нестандартного вокабуляра автор делает вывод о наличии в романах феномена ПК в функции стилистического приема.

Ключевые слова: художественный текст, переключение кодов, Фаиза Ген, Рашид Джаидани, неконвенциональные лексемы, заимствования.

The paper examines the phenomenon of code switching with linguistic materials of Faïza Guène's and Rachid Djaïdani's novels "Kiffe Kiffe Demaîn", "Boumkœur". The article investigates the problem of the presence and the specific character of the code switching in a modern French urbanistic novel. On the basis of the analysis of non-standard vocabulary, the author draws a conclusion that the novels under discussion contain the code switching phenomenon with the function of the stylistic device.

Keywords: literary text, code-switching, Faïza Guène, Rachid Djaïdani, unconventional unities, borrowings.

История исследования феномена переключения кодов (или кодового переключения, далее – ПК) насчитывает около 40 лет и представляет собой три общих направления: психолингвистическое, социолингвистическое и структурно-лингвистическое. На данный момент тема продолжает оставаться актуальной и в России, и за рубежом.

Пенелопа Гарднер-Клорос отмечает, что серьезное изучение ПК стало возможным исключительно с того момента, когда феномены, являющиеся результатом лингвистического контакта двух или нескольких языков, перестали восприниматься как отклонение от нормы стандартного или официального языка [8]. От изучения «идеального билингва» Уриэя Вайнрайха или Ноама Хомского лингвисты пришли со временем к исследованию так называемых отклонений, «ошибок», пограничных случаев, так как «именно они являются тем иллюминатором, через который нам позволено наблюдать лингвистическую мутацию» [8].

Сам термин ПК был введен в 1956 г. американским лингвистом Эйнарсом Хаугеном, который был одним из основателей эколлингвистики и изучал, в частности, норвежский язык в Америке. Он разделил феномены ПК, интеграции и взаимодействия. Кажущаяся простой попытка классифицировать ПК как промежуточное звено между заимствованием и пиджином, не была в итоге принята, поскольку не учитывала многочисленные и своеобразные социолингвистические факторы, благодаря которым и явилось возможным выделение ПК в отдельный лингвистический феномен.

Тот факт, что изучением ПК занимаются сразу несколько различных дисциплин, обуславливает отсутствие четкого его определения, хотя в самом общем понятийном смысле ПК понимается как использование билингвами элементов разных языковых систем в рамках одной коммуникативной ситуации.

Приведем несколько существующих определений ПК. Одно из классических определений принадлежит Кэрол Майерс-Скоттон: «использование двух или более лингвистических вариаций внутри одного взаимодействия (за исключением закрепившихся заимствований)» [цит. по: 8]. Дуглас Уокер, изучающий, в частности, проблему синтеза французского и английского языков в Северной Америке и Канаде, дает следующее определение: «Переключение кодов происходит, когда двуязычный говорящий переходит на другой язык в контексте одной и той же беседы» [14]. Ольга Цунеко Йокояма пишет: «Переключение кода – это выбор между синонимичными альтернативами, определенной дискурсивной ситуацией, т.е. условиями, при которых происходит общение, отношениями между коммуникантами и самой их личностью, социальной, когнитивной и психологической. Выбор этот далеко не всегда осознается говорящим, что отнюдь не исключает системность в процессе выбора, т.е. в процессе переключения с одного кода на другой» [цит. по: 1].

Изучение ПК связано со многими трудностями, среди которых можно выделить плюридисциплинарность, неоднозначность и расплывчатость самого термина, обилие разного рода классификаций, вопрос об объекте изучения (на уровне индивида, группы или общества; спонтанная устная речь, зафиксированная в аудиозаписи, или письменная речь), стабильный или временный характер самого феномена, набор социолингвистических факторов, которые являются своего рода «стартовой кнопкой» для запуска ПК.

Проблема плюридисциплинарного подхода к рассмотрению феномена ПК связана с наличием психолингвистического, структурно-лингвистического, социолингвистического и коммуникативно-прагматического подходов. В перспективе предполагается разработка общей интегральной модели,

включающей в себя все основные направления исследования, а также развитие исследований ПК с учетом методов и данных этнолингвистики [14].

Что касается неоднозначности термина, П. Гарднер-Клорос, признавая его общепринятость, критикует многозначность английских терминов *code* и *switching*, предоставляя своему франкоговорящему читателю решить, существует ли во французском языке термин, отражающий все значения *switching* в английском языке [8]. Следует заметить, что во французской терминологии наряду с использованием американского термина принят также термин *alternance des codes* [8] (чередование кодов), причем существительное *alternance*, действительно, не отражает всех значений *switching*.

Некоторые исследователи (например, Джон Гумперз) пытаются разграничить «настоящую смешанную речь» [8] и то переключение кодов, которое вызвано определенными правилами, существующими в диглоссическом обществе, иными словами, отнести переключение кодов либо к ситуационному уровню, либо к диалоговому. Это означает, что на ситуационном уровне при переключении кодов субъект высказывания руководствуется четкими правилами, определенными для той или иной ситуации, места, обстоятельств. Например, алжирец-иммигрант говорит по-французски на работе, на почте и т.д. и говорит по-арабски, возвращаясь домой или столкнувшись с соотечественником на улице. Во-первых, подобное разделение представляется весьма сложным, как указывает П. Гарднер-Клорос, поскольку неясным остается, как именно проводить разграничение между языковыми правилами и правилами диглоссического общества. Во-вторых, применительно к современной ситуации во Франции ситуативное переключение кодов представляется малоубедительным, учитывая то, что в школу пошло уже четвертое поколение иммигрантов, которые считают французский язык родным, а Францию – своей страной, хотя и сохраняют уважение к своей исторической родине, именуемой посредством арготизма *bled*, и ее языку.

К подобным классификациям относится также и разделение на ПК маркированного и немаркированного типа, предложенное К. Майерс-Скоттон (подробнее об обозначенных типах ПК см. в работе Ж. Багана и Ю.С. Блажевич [1]). В рамках немаркированного ПК Е.В. Головки предлагает выделить особый подтип «немотивированного ПК» – ситуацию, при которой переход с одного языка на другой может произойти внутри одного предложения и при этом не определяться никакими ожиданиями слушающего [2]. Приводимые в работе примеры не вполне соответствуют языковой ситуации во французских пригородах (по крайней мере той, какой она представляется в рамках художественного текста), однако близки к ней. Автор обозначенной работы описывает, в частности, ситуацию с билингвизмом в Дакаре, где сосуществуют два языка – волоф и французский (официальный язык страны). Они никогда не употребляются по-отдельности, но только в ситуации постоянного переключения кодов внутри одного предложения, при этом сами говорящие отрицают данный факт. Подобную ситуацию Е.В. Головки называет «виртуозным» переключением кодов [2], классическим примером, на котором можно четко провести границу между именно ПК и заимствованиями.

Можно ли говорить о феномене ПК в современном французском «урбанистическом» романе и если да, то в какой мере? Чтобы ответить на этот вопрос, мы проанализировали заимствования из разных языков в романах «Kiffe kiffe demain» (2010) Фаизы Ген и «Boumkœur» (1999) Рашида Джаидани.

Оба этих романа написаны писателями нового поколения – детьми эмигрантов из Алжира, детство и юность которых прошли в пригородах Парижа, что определило как смысл, так и форму их произведений. И Ф. Ген, и Р. Джаидани выбирают повествование от первого лица, что не только позволяет читателю отождествить себя с героем-рассказчиком, но

и предположить, что произведения в известной мере автобиографичны. В них подробно и красочно показана жизнь парижских пригородов, – жизнь, полная скрытой и очевидной дискриминации, бедности, преступности; словом, всего того, что сами жители и вслед за ними лингвисты называют *galère*, т.е. «формой социальной жестокости, которую ощущают многие жители Франции в своей повседневной жизни, будь то французы по происхождению или нет, иммигранты или иностранцы» [10]. При всей схожести двух романов, они все же рассказывают о двух сторонах этой действительности или об одной, но с разных точек зрения: автор романа занимает более оптимистичную позицию, с Р. Джаидани читатель погружается в куда более мрачный мир «меж высоток и решеток» [11]. Подросток по имени Дория – alter ego Ф. Ген – несмотря на то, что знает все теневые стороны жизни (бросивший семью отец, нищета, дискриминация матери на работе, друг, попавший в тюрьму за распространение наркотиков, и т.д.), все равно продолжает по-детски радоваться жизни, переживать влюбленность, разочарования. Маленькие радости бытия для нее перевешивают крупные проблемы, возможно, в силу юного возраста; возможно, в силу темперамента и характера или же обстоятельств, которые все-таки не вынудили ее столкнуться лицом к лицу с реальностью в ее самых грубых проявлениях. Герой Р. Джаидани немного старше Дории и хотя живет с ней по соседству, создается ощущение, что его жизнь протекает по другую сторону решеток. Значение играет и его возраст, и пол, из-за которого он вынужден в большей степени проявлять агрессию на улицах и противостоять ей, и обстоятельства его жизни – исключение из школы, смерть младшего брата из-за передозировки наркотика, деспотичный отец, старший брат-наркоторговец. Таким образом, «Kiffe kiffe demain» и «Boumkœur» представляют собой два социологических и лингвистических среза реальности повседневной жизни в пригородах – двух миров, которые располагаются очень близко, но при этом одинаково чужеродны для остальной части населения, что и объясняет их успех на французской литературной сцене.

Главным достоинством этих произведений является их аутентичность, которая достигается на всех языковых уровнях за счет проработанного эффекта устной речи как в диалогах, так и в монологическом повествовании. С лексической точки зрения современный французский язык пригородов (появление которого лингвисты относят условно к 1980 г., а расцвет – к 1990-ым гг. [12]) представляет собой «социологические арготизмы». Жан-Пьер Гудайе цитирует Пьера Бурдьё: «Единственная форма противозаконности в рамках языка – это арготизм» [11]. Современный французский язык пригородов – это лингвистическая мозаика из деструктурированного традиционного арготизма, заимствований из арабского, креольского, португальского, испанского, а также африканских и цыганских языков. На протяжении последних десятилетий арготизм окончательно потерял свой провинциальный оттенок и превратился в способ самовыражения социальных групп, участвующих в процессе стремительной урбанизации. Говоря о криптолингвистической, юридической и идентифицирующей функциях языка пригородов, Ж.-П. Гудайе подчеркивает, что этот социолект является проявлением отторжения определенными категориями населения языка, узаконенного школой и французским обществом. Это их реакция на ту жестокость, которую они ощущают в отношении себя [10].

Во многом специфику французского языка пригородов последних десятилетий составляет феномен «вавилонской башни» – проживания многочисленных национальностей на ограниченной территории. Языковые формы, появляющиеся в итоге заимствований, становятся своеобразными маркерами, стереотипами, благодаря которым проживающие в пригородах и употребляющие этот социолект признают «своих». Ж.-П. Гудайе полагает, что это свидетельствует о «желании

создать ситуацию диглоссии, которая является языковым выражением социального по своей природе бунта» [11].

В нижеследующей таблице представлены неконвенциональные лексемы иноязычного происхождения, извлеченные из романа Ф. Ген «Kiffe kiffe demain». Характеристика языкового материала осуществлена на основе словарей Ж.-П. Гудайе [10], Ф. Карадека [6], Т.И. Ретинской [5], Т.Н. Громовой и Е.Ф. Гриневой [3] и онлайн-словарей *Le Robert et Larousse*.

Таблица 1.

Займствованные неконвенциональные лексемы, включенные в роман Ф. Ген «Kiffe kiffe demain»

№ п/п	Займствованная лексема
Цыганские языки	
1.	chourave v.i., v.t (от čorav) 'воровать'
2.	pourave adj. (от pourri + -ave) 'гнилой'
Африканские языки	
3.	boubou n.m. (от bubu) 'длинная верхняя туника (в Северной Африке)'
Арабский язык	
4.	bled n.m. (от bilād, bled) 'родина, родной город, страна'
5.	bledard n.m. 'нелегальный эмигрант'
6.	casbah n.f. (от qasba) 'дом'
7.	chétane n.m. (от setan), 'дьявол'
8.	flouse n.m. (от flus), 'деньги'
9.	haâlouf n.m. (от hælf), 'свинина'
10.	harki n.m. 'предатель (француз арабского происхождения, работающий на полицию)'
11.	hchouma n.f. 'стыд'
12.	kiffer v.t. 'обожать'
13.	kif-kif loc. adv. 'такой же, одинаковый'
14.	maboul adj. (от mahbû), 'сумасшедший'
15.	marabout (от murābitlowdot), 'колдун'
16.	marabouter v.i. 'колдовать'
17.	toubab n.m. (от tbib), 'коренной француз; белый европеец'
18.	walou pr. indef. 'ничего'
Английский язык	
19.	cake n.m. 'пизон'
20.	case n.f. 'тюремное заключение'
21.	deal n.m. 'торговля наркотиками'
22.	dealer n.m. 'торговец наркотиками'
23.	flasher v.t. / v.i. 'замечать (здесь: фотографировать)'
24.	overbooké adj. 'очень занятый'
25.	racketter v.t. 'воровать, грабить'
26.	shit n.m. 'гашиш, наркотик'

Всего нами было выделено заимствований из:

1. арабского языка: 13;
2. английского языка: 8;
3. цыганских языков: 2.

Следует отметить, что общее количество английских заимствований, включая нормативную лексику, более чем на 50% превышает общее количество арабских: 8 лексем против 26. Главная героиня, от имени которой ведется повествова-

ние, – арабского происхождения. Вместе с тем следует отметить, что арабский язык уже не является родным для Дории, и она не испытывает теплых чувств ни к нему, ни к родине своих родителей. В тексте нет уточнения о том, где Дория родилась – в Марокко или во Франции после приезда туда ее родителей, но, однако, есть цитата, в которой она называет Алжир «их жалкой родиной»: *leur bled paumé* [13, с. 30]. Если лексические единицы, заимствованные из арабского языка, выполняют идентифицирующую функцию, то большое количество английских заимствований в речи подростка указывает скорее на желание выглядеть модной и современной. Наличие арабских заимствований связано также с тем, что автор затрагивает такие темы, как иммиграция и интеграция иммигрантов во французское общество.

Большая часть стандартных лексем относится к бытовой сфере, например, *merguez* 'небольшая острая сосиска', *cous-cous* 'кусок, блюдо из пшеничной крупы'; встречаются названия профессий или занятий: *négafa* 'женщина-организатор свадебных церемоний в Марокко' (эта профессия становится все более популярной среди арабского населения Франции), *marabout* 'мудрец', 'колдун'. Существительное *souk* в словаре *Le Robert* является нормативной лексемой в значении 'рынок', в коем оно было употреблено в тексте, но также присутствует в словаре арготической лексики Ф. Карадека в значении *désordre, bordel* [6, с. 197] и в словаре Т.И. Ретинской в том же значении [5, с. 138]. Это пример расширения значения заимствования при переходе его из стилистически нейтральной лексики в субстандартный фонд общенационального языка, при котором оно приобретает, как правило, негативную коннотацию.

Отдельные заимствования из арабского языка относятся к категории «общее арго»: *kiffer* 'любить', *kif-kif* 'такой же', *toubab* 'коренной француз', *bled* 'родина', *bledard* 'нелегальный эмигрант', *flouze* 'деньги'.

К английской лексике относятся слова из семантических полей «тюрьма» и «наркотики»: *case* 'тюремное заключение', *shit* 'наркотик', *deal* 'торговля наркотиками', *dealer* 'торговец наркотиками', *racketter* 'воровать'. Прилагательное *overbooké* представляет собой модифицированную английскую лексему *overbooked*: произошла замена английского окончания *-ed* на типично французское *-é*. Большое количество стилистически нейтральных лексем относится к семантическим полям «телевидение», «музыка» и «мода», поскольку героиня – подросток и всю жизнь она воспринимает сквозь призму просмотренных телепередач и сериалов: *casting* 'кастинг', *cow-boy* 'ковбой', *western* 'вестерн', *hard-rock* 'хард-рок', *boys band* 'мальчишеская группа', *star* 'звезда', *remix* 'ремикс', *Walkman* 'плеер', *fashion* 'модный', *winner* 'победитель' и т.д.

Подавляющее большинство заимствований не имеет ни перевода, ни объяснений в тексте, так как все они являются распространенными и известными для франкоговорящих. Отдельные более редкие лексемы вводятся в текст при помощи параллельного использования синонимов:

- Il m'a pas dit au revoir, ni salut, ni *beslama*. Rien, *walou* [13, с. 158].
- D'après ce que tout le monde dit, c'est un *toubab*, enfin un *Blanc*, un *camembert*, une *aspirine* quoi... [13, с. 31]

Заимствования из других языков малочисленны. В качестве примера процитируем лексему из цыганских языков *chourave* 'воровать' и *pourave* 'плохой'. Обе они присутствуют в словаре Ж.-П. Гудайе, однако по поводу второй он уточняет, что это прилагательное является ложным и образовано от французского *pourri* путем прибавления цыганского суффикса *-ave* [9, с. 198].

В нижеследующей таблице представлены неконвенциональные лексемы иноязычного происхождения, извлеченные из романа Ф. Ген «Boumkœur».

Таблица 2.

Заемствованные неконвенциональные лексемы,
включенные в роман Рашида Джаидани «Boumkœur»

№ п/п	Заемствованная лексема
Испанский язык	
1.	mano-mano n.m. 'пара'
2.	tchatche (r) v.i. (от chachagear) 'болтать'
Цыганские языки	
3.	dicav(er) v.t. (от dicav) 'смотреть'
Немецкий язык	
4.	schmit n.m. (от Schmied) 'полицейский'
Арабский язык	
5.	bled n.m. (от bilâd, bled) 'родина, родной город, страна'
6.	caïd n.m. (от qā'id) 'шеф, главный'
7.	casbah n.f. (от qasba) 'дом'
8.	kif n.m. (от kiff) 'смесь наркотика с табаком'
9.	kiffer v.t. (от kif) 'обожать'
10.	marabout n.m. (от murābitlowdot), 'колдун'
11.	shitan n.m. (от setan), 'дьявол'
12.	zetlah n.m. (от ztla), 'гашиш; наркотик'
Английский язык	
13.	biz, bizness n.m. (от business) 'продажа наркотиков'
14.	black, blackos adj., n.m (от black) 'чернокожий'
15.	boss n.m. (от boss) 'босс бандитской группировки'
16.	brother n.m. (от brother) 'брат'
17.	comeshit n.m. 'наркотик'
18.	cash n.m. (от cash) 'тут же'
19.	cool adj. 'симпатичный'.
20.	crack n.m.(от crack) 'лучший, компетентный'.
21.	deal n.m. 'торговля наркотиками'.
22.	dealeur n.m. 'торговец наркотиками'.
23.	gun n.m. 'пистолет'.
24.	hard adj.inv. 'трудный'.
25.	job n.m. 'работа'.
26.	nickel adj.inv. 'чистый'.
27.	oinj n.m. (от joint) 'наркотик'.
28.	racketter v.t. 'воровать, грабить'.
29.	shit n.m. 'гашиш, наркотик'.
30.	shoe(s) n.m. (от shoe) 'обувь'.
31.	shooter v.t. (от shoot up) 'колоться (наркотиком)'
32.	shooteuse n.f. 'шприц (для употребления наркотиков)'
33.	sister n.f. (от sister), 'сестра'
34.	sniffer v.t. (от sniff) 'употреблять наркотик'
35.	speeder v.i. (от speed) 'действовать энергично, шевелиться'
36.	squat n.m. (от squat) 'сквот, нелегально занятое помещение'.
37.	squatter v.t. 'нелегально занимать брошенное жилое помещение'
38.	States n.pr. m.pl. 'Соединенные Штаты Америки'

39.	zoomage n.m. (от zoom) 'взгляд'
40.	zoomer v.t. 'смотреть'

В этом романе количественно ситуация выглядит по-иному: арабских заимствований достаточно мало – 7; англицизмов, напротив, значительно больше – 31.

Среди большого количества лексических единиц, относящихся к семантическому полю «наркомания», присутствует верланизированная лексема *oinj*, образованная от существительного *joint* 'наркотик', заимствованного из англо-американского сленга. Семнадцать неконвенциональных лексем относятся к семантическим полям «наркотики», «преступность», «оружие» (*comeshit* 'наркотик', *deal* 'торговля наркотиками', *dealeur* 'торговец наркотиками' и т.д.), что объясняется окружением главного героя Яза. Он со своей семьей – деспотичным отцом, матерью, сестрой '*sister*' и старшим братом (которого он неизменно называет *mon grand brother Aziz*), – живет и пытается найти свой путь в жизни в том самом *quartier* – квартале, который Дория из романа Ф. Ген наблюдает со стороны. Его младший брат, любимец матери, умер от передозировки наркотиками, отец периодически поднимает руку на мать, его брат сбывает те самые вещества, от которых погиб его брат. Атмосфера «Boumkœur» намного более депрессивная и мрачная, чем «Kiffe kiffe demain», что достигается за счет лексики соответствующих семантических полей.

Следует отметить случай деривации при помощи глагольного окончания *-er* в лексемах *speeder* 'шевелиться', *shooter* 'колоться', *racketter* 'воровать', *zoomer* 'смотреть' и *squatter* 'нелегально занимать помещение'; посредством суффикса *-euse* в лексеме *shooteuse* шприц, *-age* в лексеме *zoomage* 'взгляд', незафиксированной в словарях арготической и разговорной лексики. Интерес представляет лексема *comeshit*, представляющая собой составное существительное из двух английских заимствований с одинаковым смыслом «наркотик».

С эстетической точки зрения роман «Boumkœur» является намного мелодичней и даже поэтичней «Kiffe kiffe demain». Р. Джаидани написал его практически целиком в жанре рэпа, используя приемы аллитерации и ассонанса, образные выражения, стилистические фигуры, игру слов. В частности, он заменяет слово из общенационального фонда *araignée* 'паук' в выражении «*Araignée du soir, espoir*» на имя супергероя американских комиксов *Spiderman*:

• Une intuition, il fait nuit à l'extérieur car spiderman du soir, espoir [7, с. 73].

Тем не менее при всех имеющихся различиях романы «Boumkœur» и «Kiffe kiffe demain» являются яркими примерами использования феномена ПК в современной французской урбанистической литературе. Илария Витали отмечает, что сегодняшние писатели сильно отличаются от своих предшественников 80-ых гг.: «если произведения первых арабских авторов были отмечены присутствием двух языков – французским и магрибским диалектом арабского языка, – то у более молодых авторов нужно отметить присутствие нескольких языков и переключение между ними, что легко объясняется феноменом так называемого «плавильного котла» (*melting-pot*) в языковой практике жителей пригородов, где арабский, испанский и прочие языки соседствуют с французским» [14]. Мы уже упоминали выше о том, что использование арабского языка относится к желанию идентифицировать себя и своего собеседника. Английский же язык и его американизированный вариант являются одним из главных источников пополнения словаря. Английский язык воспринимается как язык-проводник, ассоциирующийся с информационными технологиями и с агрессией, которая передается через популярные голливудские фильмы и средства масс-медиа. Учитывая официальную языковую политику Франции, заключающуюся в определенном пуризме и пропаганде использования галлицизмов вместо распространенных

английских терминов, эти особенности восприятия английского языка привлекают молодежь, которая считает его элементом языковой игры и одновременно формой бунта против принятой системой нормы. Проанализировав заимствования в двух романах, можно сказать, что арабский язык выражает семейственность, связь с родиной, хотя не всегда с положительной коннотацией; английский язык – это маркер молодого поколения, их способ выделиться, став похожим на «своих».

В романах Ф. Ген и Р. Джаидани иноязычные заимствования, органично вписанные во французский текст, оправданы контекстом и личностью героев; в большинстве своем они хорошо известны предполагаемому читателю и поэтому не нуждаются в сносках или иных способах текстуального пояснения. С точки зрения языкового проявления, ПК относится к диало-

говому, немаркированному типу, поскольку никакие внешние обстоятельства и законы не определяют появление заимствований в тексте. Мы полагаем, что феномен ПК представлен в анализируемых произведениях не в своем чисто лингвистическом толковании, а является своего рода стилистическим приемом, способствующим созданию аутентичной и достоверной картины жизни в пригороде. Особенно ярко это проявляется в романе «Boumkœur», учитывая его композиционную структуру. Феномен ПК используется для убедительного и красочного изображения этого «плавленного котла», типичного для пригородов любого мегаполиса Франции. Современный французский язык пригородов представляет собой сложную лингвистическую систему, которая отражает культурное и языковое многообразие сформировавшегося в них социума.

Библиографический список

1. Багана Ж., Блажевич Ю.С. К вопросу о переключении кодов // Научные ведомости БелГУ. 2010. № 12 (83). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pereklyuchenii-kodov> (дата обращения: 27.03.2017).
2. Головкин Е.В. Переключение кодов или новый код? // Труды факультета этнологии. – Вып. 1. – СПб.: Европейский университет, 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://eu.spb.ru/images/et_dep/sborniki/trudy1/298_316.pdf (дата обращения: 27.03.2017).
3. Громова Т.Н., Гриневая Е.Ф. Dictionnaire français-russe de l'argot, de la langue populaire et familière. Французско-русский словарь аргос, просторечия и фамильяризов: справ. издание. М.: ООО «Издательство «Нестор Академик»», 2012. – 1168 с.
4. Проценко Е.А. Проблема переключения кодов в зарубежной лингвистике // Вестник ВГУ. 2004. № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-pereklyucheniya-kodov-v-zarubezhnoy-lingvistike-kratkiy-obzor-literatury-za-poslednie-desyatletiya> (дата обращения: 27.03.2017).
5. Ретинская Т.И. Словарь аргос французской учащейся молодежи. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 174 с.
6. Caradec F. Dictionnaire du français argotique et populaire. P. : Larousse/VUEF, 2001. 298 с.
7. Djaidani R. Boumkœur. P. : Editions du Seuil, 1999. 159 p.
8. Gardner-Chloros P. Code-Switching: Approches principales et perspectives // La Linguistique. 1983. Vol. 19. Fasc. 2. Pp. 21-53 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/30248927> (дата обращения: 27.03.2017).
9. Goudaillier J.-P. Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités. P. : Maisonneuve et Larose, 1998. 264 p.
10. Goudaillier J.-P. Français contemporain des cités : langue en miroir, langue du refus // Adolescence. 2007. № 1 (59). Pp. 119-124. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cairn.info/revue-adolescence1-2007-1-page-119.htm> (дата обращения: 20.07.2017).
11. Goudaillier J.-P. Del'argot traditionnel au français contemporain des cités // La linguistique. 2002-1. Vol. 38. Pp 5-24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-5.htm (дата обращения: 20.07.2017).
12. Guène F. Kiffe kiffe demain. – P. : Hachette Littératures, 2004. 189 p.
13. Vitali I. De la littérature beure à la littérature urbaine : Le Regard des «Intrangers» // Nouvelles Études Francophones. Vol. 24. № 1. P. 172-183. Published by: University of Nebraska Press. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/25702194> (дата обращения: 20.07.2017).
14. Walker D. Le français dans l'Ouest canadien. Le français en Amérique du Nord; état présent. – Québec: Les Presses de l'Université Laval. Pp. 87-205.

References

1. Bagana G., Blajevich U.S. To the issue of the code switching. Scientific bulletins of BelGU. 2010. № 12(83). [Electronic resource]. – Mode of access : <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pereklyuchenii-kodov> (accessed 27.03.2017).
2. Golovko E.V. The code switching or the new code? [Electronic resource]. – Mode of access: https://eu.spb.ru/images/et_dep/sborniki/trudy1/298_316.pdf (accessed 27.03.2017).
3. Gromova, T.N., Grineva E.F. French-Russian Argot, Popular and Informal Language Dictionary. M. : Nestor Akademik, 2012. 1168 p.
4. Protsenko E.A. The code switching problem in the foreign linguistics. Bulletin BGU, Series "Linguistics and intercultural communication". 2004. № 1. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-pereklyucheniya-kodov-v-zarubezhnoy-lingvistike-kratkiy-obzor-literatury-za-poslednie-desyatletiya> (accessed 27.03.2017).
5. Retinskaya T.I. French Students' Argot: Manual. M.: Bookhome «LIBROKOM», 2014. 174 p.
6. Caradec F. French argot and popular language dictionary. P. : Larousse, 2001. 298 p.
7. Djaidani R. Boumkœur. P. : Publishing house Seuil, 1999. 159 p.
8. Gardner-Chloros P. Code-Switching: Principal approach and perspectives. Linguistics. 1983. Vol. 19. Fasc. 2. Pp. 21-53. Published by: Presses Universitaires de France. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.jstor.org/stable/30248927> (accessed 27.03.2017).
9. Goudaillier J.-P. Comment tu tchatches ! French modern suburbs' dictionary. P. : Maisonneuve et Larose, 1998. 264 p.
10. Goudaillier J.-P. The modern suburbs' French : language in mirror, refuse's language // Adolescence. 2007. № 1 (59). Pp. 119-124. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cairn.info/revue-adolescence1-2007-1-page-119.htm> (accessed 27.03.2017).
11. Goudaillier J.-P. From traditional argot to the modern suburbs' French [Electronic resource] // La linguistique. 2002-1. Vol. 38. Pp. 5-24. – Mode of access: www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-5.htm. (accessed 27.03.2017).
12. Guène F. Kiffe kiffe demain [Text]. P. : Hachettes Littératures, 2004. 189 p.
13. Vitali I. From the «beure» literature to the urban literature: the look of «Intrangers» [Electronic resource] // Nouvelles Études Francophones. 2009. Vol. 24. № 1. Pp. 172–183. – Mode of access: <http://www.jstor.org/stable/25702194> (accessed 27.03.2017).
14. Walker D. The French language in the Canadian West. The French language in the North America. Present condition. – Quebec: The University Laval Press. – P. 187-205.

ПСАЙЛА Я.В.

магистр лингвистики, кафедра романо-германской филологии, Томский государственный университет
E-mail: yana.psaila@hotmail.com

PSAILA Y.V.

Master of Linguistics, the Department of Romano-Germanic Philology, Tomsk State University
E-mail: yana.psaila@hotmail.com

ОБРАЗЫ ЗИМЫ В МАЛЬТИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ ПОЭЗИИ В. ВЫСОЦКОГО:
ОПЫТ ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРОСПЕЦИФИЧНЫХ КОНЦЕПТОВ

IMAGES OF WINTER IN THE MALTESE TRANSLATIONS OF V. VYSOTSKY'S POETRY:
THE EXPERIENCE OF THE TRANSFER OF CULTURE-SPECIFIC CONCEPTS

В статье приведены результаты анализа адекватности перевода на мальтийский язык стихотворений В. Высоцкого, содержащих образы зимы, включенных в сборник «Fil-Baħar tad-Dmugh» («В море слез»), изданный в рамках реализации масштабного международного поэтического проекта по переводу стихотворений В. Высоцкого на разные языки мира под эгидой музея Владимира Высоцкого в Польше.

Ключевые слова: В. Высоцкий, мальтийский язык, стихотворения В. Высоцкого, концепт «зима», адекватность перевода.

The article presents the results of the analysis of translation adequacy of V. Vysotsky's poems into Maltese language containing the images of winter and included in the collection "Fil-Baħar tad-Dmugh" ("In the sea of tears"), which was published within the framework of the large-scale international poetic project on the translation of poems by V. Vysotsky into different languages of the world under the auspices of the Vladimir Vysotsky Museum in Poland.

Keywords: V. Vysotsky, Maltese language, poems by V. Vysotsky, concept "winter", adequacy of translation.

Картина мира национальной литературы и конкретно-автора всегда характеризуется национально-культурной спецификой, поскольку формируется под влиянием исторических событий, географических условий, этнопсихологических особенностей, образа жизни, религии, произведений литературы и искусства. Каждый язык отражает собственную картину мира, поэтому в литературном переводе «... встает вопрос о полноте воспроизведения смыслообразующих элементов авторской картины мира, который напрямую связан с проблемой выбора терминологического аппарата в отношении категорий ее выражения» [9, с. 171].

В связи с отсутствием определенных реалий в концептосфере народа, на язык которого осуществляется перевод литературного произведения, актуальным является вопрос об адекватности передачи образов концептосферы автора. По словам Д.С. Лихачева: «Каждый концепт, в сущности, может быть по-разному расшифрован в зависимости от ситуационного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя» [4, с. 153]. Например, макроконцепт времен года одинаково присутствует как в русской, так и в мальтийской лингвокультурах, но на содержание составляющих его отдельных концептов очень заметно влияет специфика конкретного этноса. Как известно, Мальта обладает средиземноморским климатом с очень мягкой зимой, когда температура даже в январе редко опускается до своего нижнего предела – «+7» в ночные часы. Большинство жителей этого острова никогда не видели снега, что значительно влияет на специфику восприятия концепта «зима» в концептосфере мальтийцев, в то время как в России этот концепт играет ключевую роль в культуре, «...которая определяет и характер национальной концептосферы и сквозные мотивы русской языковой картины мира» [6]. Именно в России находится мировой полюс холода и была зафиксирована самая низкая температура на Земле – «-77,8» [10]. Естественно, что ассоциативно-семантическое поле концепта «зима» значительно обширнее в картине мира русского человека. М. Эпштейн

в своем исследовании пейзажных образов русской поэзии пишет: «Пожалуй, ни в одной другой поэзии мира образ зимы не явлен так многогранно, так многосмысленно, воплощая художественные представления о самом небытии или сверхбытии в его отношении к цветущему земному бытию» [11, с. 169]. Далее он отмечает, что у южных поэтов снег, лед и холод ассоциируются прежде всего с проклятием и мглой ада (Данте), а у русских поэтов зима – это праздник света, ассоциирующийся с раем (Вяземский, Баратынский, Пушкин). Образ снега для них – «одно из небес «кристаллами» выпавшее на землю» [11, с. 171]. Но в XX веке постепенно стала преобладать темная сторона образов зимы, отражающая ощущавшееся русскими поэтами приближение исторических катаклизмов, «От Пушкина к Блоку нарастает ощущение стихийности в истории и в природе, все настойчивее заявляет о себе бездна, таящаяся под внешне устойчивым общественным укладом. Потому и в снеге, и в льде – этих образах райского великолепия – все чаще начинает проглядывать нечто тревожное, пугающее: именно в той мере, в какой зима для русского мирозерцания означает красоту и сияние мира, она начинает темнеть» [11, с. 178], причем, если «у Анненского «сверкающе белый» снег тает и темнеет лишь пав на землю, то у Блока мглы-ста сама высота, с которой снег падает» [11, с. 179]. Это свидетельствует о том, что концепт «зима» является наиболее созвучным обширной гамме переживаний русской души в национальной картине мира.

Когда автором данной статьи был подготовлен к выпуску сборник собственных стихов «L-Imħabba tal-Istilla Polari» («Любовь полярной звезды») (2013) [18], написанных на мальтийском, один из рецензентов, писатель и носитель языка, оценивая стихотворение «Għajnejk keshin» («Холодные глаза»), отметил фразу «голубые как лед глаза», заявив, что лед может быть только белого цвета. Пришлось внести уточнение: «глаза голубые как лед айсберга». Из этого примера видно, что ассоциативно-семантическое поле концепта «лед» менее обширно в картине мира мальтийцев, оно лишено оттенка,

который хорошо знаком жителям северных стран. Более того, в мальтийском языке существует идиома «*abjad silġ*» («белый как лед»), которая закрепляет за словом «лед» именно этот цвет в языковой картине мира. Само по себе слово «*silġ*» трактуется очень неоднозначно не только обывателями, но и профессионалами-лингвистами. Так, в большом мальтийско-английском словаре Дж. Акулины (Joseph Aquilina) [13], самом подробном из всех существующих на данный момент, это слово означает как «лед», так и «снег». Для обозначения снежных хлопьев используется слово «*borra*», но оно имеет очень низкую частотность употребления из-за отсутствия этой реалии в мальтийском лингвокультурном пространстве.

Мальтийско-английский и англо-мальтийский словарь П. Буджейи (Pawlu Buġeja) [16], второй по популярности, содержит еще одну трактовку, давая определение снежным хлопьям «*tajjar tas-silġ*», что дословно переводится как «ледяная вата».

Такое положение дел ставит вопрос об адекватности перевода стихотворений В. Высоцкого на мальтийский язык, включенных в сборник в формате *texte en regard* «*Fil-Bahar tad-Dmugh*» («В море слез») [19], который вышел в 2015 году в рамках международного проекта по переводу стихотворений В. Высоцкого на разные языки мира под эгидой музея Владимира Высоцкого в Польше. В корпусе, состоящем из 14 текстов, почти в половине из них на языке оригинала неоднократно встречаются образы зимы, как репрезентирующие конкретные природные явления, так и метафорично передающие особое состояние души автора. В таблице эти стихотворения представлены в хронологическом порядке их создания В. Высоцким:

Стихотворения из сборника «В море слез» с образами зимы

Оригинал текста В. Высоцкого	Перевод текста Я. Псайла
«Холода» (1965)	« <i>Il-Bard</i> »(2015)
«Свои обиды каждый человек...» (1966)	« <i>Kull bniedem it-thanfis tiegħu...</i> »(2015)
«Москва – Одесса» (1967)	« <i>Moska – Odessa</i> »(2015)
«Белое безмолвие» (1972)	« <i>Silenzju Abjad</i> »(2015)
«В море слез» (1973)	« <i>Fil-Bahar tad-Dmugh</i> » (2015)
«И снизу лед, и сверху...» (1980)	« <i>Is-Silġ ikun fuq, ikun isfel...</i> »(2015)

Необходимо отметить, что образы зимы, холода, снега и льда в стихотворениях В. Высоцкого трактуются исследователями его поэтики по-разному. Например, в статье об образах севера, холода в песне «Белое безмолвие» Л. Томенчук утверждает, что образ снега «...не амбивалентный, а многозначный, и являет он нам разные свои значения в зависимости от ситуации, от контекста» [7]. Более того, по ее мнению, образы зимы и севера не символизируют гибель, а олицетворяют собой лишь умирание прежнего, за которым непременно следует рождение чего-то нового. В. Емельянов в статье «Мифологема льда в поэзии Владимира Высоцкого» отмечает, что «Высоцкий не любил зиму, и она у него ассоциировалась с неустойчивостью и застывшими человеческими отношениями», и приходит к выводу о том, что «символика льда в поэтической мифологии Высоцкого гораздо многообразнее и глубже. На уровне психофизиологии это неприязнь ко льду как атрибуту зимы, низводящему человека до уровня четвероногих, на уровне этическом это уподобление равнодушия оледенению, на уровне психологическом это боязнь падающего человека не получить помощь от спасителей-моряков по причине замерзания океана (парализация сотериологических сил

воды), на уровне космологическом это ожидание нового общечеловеческого кризиса, перспективы которого неясны. Льды мироздания – верхний и нижний – образ всемирного равнодушия к страданию живой личности» [1]. По мнению Л.В. Кипнес и Н.А. Трофимовой, которые выявили 65 «сквозных» символов в 23 основных темах поэзии В. Высоцкого, лед символизирует конфликт человека и государства, а также – размышления о судьбе России [3].

Рассмотрим более подробно особенности переводов стихотворений, представленных ранее в таблице.

В стихотворение «Холода», как в первой, так и в последней строке первого пятистишия, концепт «холода» передан не двукратным повторением существительного «холода», как в оригинале, а двумя полными синонимами – «*bard*» и «*ksieħ*» [12], что усиливает семантику этого концепта для более полного его восприятия носителями мальтийской картины мира через элемент свойственной им эмоциональности. Дело в том, что в мальтийском языке очень развита тенденция употребления в речи, особенно разговорной, сразу двух полных синонимов одного и того же существительного, что, по-видимому, помимо психологической предрасположенности южан к экспрессивной речи, обусловлено еще и самой историей формирования этого языка. Высокое содержание полных синонимов в нем является следствием объединения семитских и романских языков, в результате которого появился мальтийский язык, как точно подметил известный мальтийский лингвист, профессор М. Мифсуд (Manwel Mifsud): «...*bin messer Sqalli u 'umt Gharbija*» [15, p.62]. К тому же такой выбор переводчика позволяет передать свойственную русскому стиху мелодику произведения. К сожалению, не удалось соблюсти перекрестную рифму оригинала, но благодаря второму существительному-синониму образовалось созвучие второй строки с пятой:

В холода, в холода	Fil-bard u l- ksieħ
От насиженных мест	Lil hinn mill-post li drajn ieħ
Нас другие зовут города, –	Bliet ohra jsejħulna,
Будь то Минск, будь то Брест, –	Tkun Minsk jew Brest.
В холода, в холода...	Fil-bard u l- ksieħ ...

В стихотворение «Свои обиды каждый человек ...» словосочетание «вечный снег» в третьей строке первого катрена переведено как «*silġ dejjiem*», а не «*borra dejjiema*», поскольку здесь речь идет о слое снега, лежащем на земле, а не падающем пушистыми хлопьями во время снегопада. Отрицательная конструкция «не тает» в последней строке первого четверостишия и первой строке второго была передана на мальтийский язык глаголом «*dab*», а не «*nħall*». Эти глаголы близки по значению и часто взаимозаменяемы на практике, что связано с особым представлением жителей острова о зиме. Помимо основного значения «таять», глагол «*nħall*» еще употребляется в значении «распускаться, растворяться», что как раз более применимо к снежным хлопьям (*borra*), а не к твердому слежавшемуся слою вечного снега (*silġ dejjiem*). Таким образом, указанное переводческое решение передает психологизм, выраженный через это символическое сравнение, которое связано с ощущением тоски, от которой трудно избавиться.

Стихотворение Высоцкого «Москва – Одесса» также изобилует реалиями, отсутствующими в лингвокультурном пространстве мальтийцев, и для нас было нелегкой задачей передать их аутентичность при переводе.

Словосочетание «обледенел полоса» в последней строке третьего катрена передана как «*bis-silġ miksi l-mitjaħ*», что дословно означает «покрытый льдом аэродром». Конечно, полностью обледенеть аэродром может только где-нибудь в Сибири, но замена слова «полоса» существительным «аэродром» была предпринята исходя из интерференции английского в систе-

ме мальтийского языка. Словосочетание «взлетно-посадочная полоса» позаимствовано из английского (runway) и в словарях приведено в мальтийской транскрипции как «ṭanwej», в соответствии с правилами орфографии мальтийского языка, относящимися к написанию (на слух) всех заимствованных слов [17]. Но если бы перевод этого слова был сделан по правилам мальтийского правописания, то весь текст вызвал бы затруднение в его восприятии носителями мальтийского языка, использующими его англоязычную версию. К тому же, заменив «взлетно-посадочную полосу» на «аэродром», удалось создать кольцевую рифму в данном катрене, что немаловажно для передачи мелодики русского стиха:

Сказали мне: – Сегодня не надейся,
Не стоит уповать на небеса.
И вот опять дают задержку рейса на Одессу –
Теперь обледенела полоса.

Qaluli li llum m'ghandix nittama għall-ahjar,
Li ma jmissnix norbot fuq is-smewwiet.
U jerġgħu jdewmu t-titjira lejn Odessa
Did-darba għax bis-silġ miksi l-mitjar.

В первой строке четвертого катрена фраза «с крыши потекло» была типичным примером реалии, не имеющей аналога в мальтийской картине мира. Она была переведена как «beda jdub is-silġ u jinzel minn fuq il-bjut» («начал таять снег и стекать с крыш»). Уточнение в виде таящего снега было введено не случайно: это облегчило восприятие мальтийцами образа, привычного для людей, живущих в странах с холодным климатом и покатыми крышами, форма которых облегчает сход снега. Так как на Мальте крыши зданий плоские и активно используются жителями для устройства небольших садов и других бытовых нужд, читателю перевода без этого поясняющего дополнения было бы не совсем понятна описываемая ситуация.

В первой строке шестого четверостишия текста Высоцкого встречается существительное «сугробы», эквивалент которого на мальтийском языке в словарях есть, но, во-первых, это более развернутый образ, так как передается не словом, а фразой, по причине его отсутствия в лингвокультурном пространстве Мальты; во-вторых, он трактуется в словарях по-разному, отражая тем самым не реальное явление, а представление о нем составителей. Так, в мальтийско-английском и англо-мальтийском словаре П. Буджейи он передан как «balla silġ», что дословно переводится как «куча снега», но в мальтийском языке слово «balla» еще означает «кипа, шар, что-либо округлой формы», то есть в семантическом плане оно не совсем подходит для описания такого явления, как сугроб. В мальтийско-английском и англо-мальтийском кратком словаре Дж. Акулины описание образа сугроба передается более адекватно, фразой «gozz silġ», дословно – «груда, куча снега» [14]. Но поскольку в стихотворении В. Высоцкого речь идет не о «сугробиках», а о сугробах более внушительных размеров, свойственных российскому климату, то в этом случае для более полной передачи образа оригинала переводчику представилось целесообразным использовать слово «munzell» – «куча, гора» (мн. mnizel). Существительное «munzell» в отличие от существительного «gozz» обозначает предмет более крупного размера, следовательно, «munzell silġ» (мн. Mnizee lsilġ) более близко к значению слова «сугроб» – в русском языке «наметенная ветром большая куча снега».

Во второй строке того же катрена появляется слово «снегопад», и аналога для него в вышеупомянутых словарях не находится. П. Буджейя предлагает нам дефиницию «halba silġ» (ливень с градом), а Дж. Акулина – «xita ta' silġ» (дождь с градом). Но, поскольку в стихотворении В. Высоцкого речь идет не о граде, а об осадках в виде снега, отсутствующих на

Мальте, то слово «снегопад» было переведено на мальтийский язык словосочетанием «tagħmel il-boġga» (пойдет снег), которое фигурирует в ряде текстов на мальтийском языке для адекватной передачи этой реалии стран с более холодным климатом, хотя еще не отражено в словарях.

И, наконец, в десятом катрене встречается образ метели. П. Буджейя переводит существительное «метель» как «tempesta qawwija» (сильный шторм), не уточняя, с градом он или со снегом. В словаре Дж. Акулины точнее: слово «метель» он передает на мальтийском словосочетанием «tempesta qawwija tas-silġ» (сильный шторм с градом). Поскольку в стихотворении В. Высоцкого речь идет все-таки о снежном шторме, ни одним из этих вариантов мы не можем воспользоваться для адекватного перевода. В данном случае представляется более точным перевести слово «метель» словосочетанием «tempesta qawwija tal-boġga» (сильный снежный шторм), которая явилась бы полным эквивалентом этого существительного на мальтийском языке. В этом катрене такое решение нарушило бы рифменную структуру, а для В. Высоцкого, по мнению Е.И. Жуковой, «была важна эта сторона его творчества» [2]. К тому же слово «boġga» повторялось бы в первой и второй строках четверостишия, нарушив его гармонию, поскольку слово «снегопад» во второй строке переведено как «tagħmel il-boġga». В данном случае, с учетом вышеперечисленных факторов, переводчиком было принято решение передать сочетание слов «где метели и туман» фразой «fejn hemm is-silġ u ċ-ċraġ» (где снег и туман), получив перекрестную рифму, как в оригинале:

Мне надо, где метели и туман,
Где завтра ожидают снегопада.
Открыты Лондон, Дели, Магадан,
Открыли все, но мне туда не надо!

Irrid immur fejn hemm is-silġ u ċ-ċpar
Fejn għada mistennija tagħmel il-borra.
Miftuħa Londra, Delhi, Magadan,
M'ghandix x'nambihom, għalkemm miftuħa kollha!

Во второй строке первого катрена стихотворения В. Высоцкого «Белое безмолвие» упоминается разновидность метели – «вьюга».

Как известно, в метеорологии различаются три вида метели: поземок, низовая метель и общая метель. [5, с. 262] При поземке и низовой метели ветром переносится только лежащий снег, в то время как при общей метели из-за плохой видимости невозможно определить, сопровождается ли перенос снега еще и снегопадом, который вполне вероятен при таких условиях. Именно низовая метель именуется в народе вьюгой, когда в воздухе носятся частицы снега, поднятые с земли, тогда как при метели многие снежинки сохраняют свою изначальную форму.

Концепт «метель» отсутствует в мальтийской национальной картине мира, не говоря уже о таких ее разновидностях, как «вьюга», «пурга» и т.д. Тем не менее, в словаре П. Буджейи дается определение «maltempata tas-silġ» (непогода, шквалистый ветер с градом), а Дж. Акулина описывает существительное «вьюга» как «buġaxxa silġ, l-aktar x b'riħ qawwi» (буря, шторм с градом, обычно при сильном ветре). И поскольку в мальтийском языке слово «silġ» означает как осадки в виде града, так и снег, лежащий на поверхности земли, а во время вьюги в воздух поднимаются частицы снега, который уже лежал на земле, то в этом случае слово «boġga» (падающий снег) не подходит. Поэтому во второй строке первого катрена словосочетание «от морозов и вьюг» переведено как «lil hinn mill-ksieħ u l-maltempati tas-silġ», что позволяет точнее передать образность оригинала. Предпочтение было отдано существительному «maltempati» ввиду высокой частотности употре-

бления в данном контексте. Хотя слово «butaxki» и является его синонимом [13], но чаще оно используется мальтийцами в переносном значении, как «беда, смятение».

Во втором катрене стихотворения слово «лед» было переведено как «silġ». В пятом четверостишии строка «Все иные оттенки снега замели» переведена как «Lwien oħra nsatru bisilġ» (другие оттенки укрылись снегом). Так как в мальтийском языке нет глагола «заметать, заносить» (о снеге, песке), то использован возвратный глагол «nsataġ» (скрываться, укрываться). Существительное «lwien» (ед.ч. lewn) было выбрано следующим образом: в мальтийском языке есть два полных синонима слова «цвет» – «kulur» и «lewn». Частотность слова «kulur» значительно выше, так как оно пришло в мальтийский из итальянского намного позже его синонима арабского происхождения – «lewn», которое встречается в основном в литературных и особенно поэтических текстах. Семантическая разница между этими лексемами все-таки есть. В большом мальтийско-английском словаре Дж. Акулины [13] существительное «kulur» имеет второе значение «тон», а вторым значением слова «lewn» является именно «оттенок». Это и обусловило выбор переводчика. В седьмом и восьмом четверостишиях слово «снег» было переведено существительным «silġ», так как речь идет о снеге, лежащем на поверхности земли.

В предпоследней строке стихотворения В. Высоцкого «В море слез» встречается слово «льдина», оптимальным переводом которого на мальтийский язык, по мнению переводчика, явилось слово «silġa» (кусок льда).

Дело в том, что мальтийско-английский и англо-мальтийский словарь П. Буджейи подходящих дефиниций не содержит, а в мальтийско-английском и англо-мальтийском словаре Дж. Акулины это существительное описывается целой фразой: «biċċa silġ kbira f'wiċċ il-baħar» (большой кусок льда на поверхности моря), причем в заблуждение вводит конкретизирующее слово «море», так как льдина может дрейфовать и на поверхности озера, реки или океана. В то же время слово «silġa», которое официально в словарях переводится как «кусок льда», все чаще используется в публикациях на современном мальтийском языке для обозначения слова «льдина», несмотря на отсутствие этого значения в вышеупомянутых лексикографических источниках.

В завершающем сборник «В море слез» стихотворении «И снизу лед, и сверху...» первая строка второго катрена «Лед надо мною – надломись и тресни!» была переведена как «Ja silġ itfarrak, tfaqq' fuqi!» (Ах лед, надломись, тресни надо мной!). Кроме того, использована усилительная частица «Ja» (ах), так как она свойственна экспрессивной мальтийской

речи, особенно – в поэтических текстах. Это служит более адекватному восприятию авторской картины мира посредством подчеркивания накала эмоций от состояния безысходности лирического героя В. Высоцкого, где лед символизирует тиски обстоятельств. К тому же был добавлен дополнительный слог в данной строке для сохранения определенного ритмического рисунка переведенного стихотворения.

Это был первый в истории перевод поэзии В. Высоцкого с русского на мальтийский язык, а всего автором данной статьи переведено на данный момент 17 стихотворений. Этот опыт перевода показал, что передача культуроспецифичных образов зимы, репрезентативных в картине мира поэта, требует от переводчика тщательного предпереводческого анализа и принятия стратегических решений. Поскольку концептосфера зимы (образы снега, метели, вьюги и др.) достаточно слабо представлена в национальной картине мира мальтийцев и эквиваленты для обозначения соответствующих реалий нередко отсутствуют в лексикографических источниках, то наиболее приемлемой представляется стратегия лингво-семантического перевода, которая позволяет снизить информационную нагрузку на читателя и передать культуроспецифичность концепта в художественном мире Высоцкого. Так как поэтические тексты являются носителями плотной эстетической информации, выраженной различными тропами и стилистическими фигурами, апеллирующими, в том числе, и к подсознанию читателя, то в их переводе крайне важен прагматический подход для достижения максимальной тождественности именно художественного эффекта для рецептора перевода. Принимая во внимание как лингвистические, так и экстралингвистические особенности перевода поэтического текста с русского на мальтийский язык, можно констатировать, что наиболее приемлемыми стратегиями оказались лингво-семантические компрессия и дикомпрессия для достижения «импрессивной эквивалентности» [8, с.74], причем были использованы как узусные, так и окказиональные языковые средства в целях достижения баланса между прагматикой отправителя и прагматикой реципиента переводного текста, принадлежащего к другому лингвокультурному миру со своими особенностями образно-ассоциативного мышления.

Передача своеобразия стиха В. Высоцкого при воплощении указанной стратегии является не менее важной: хоть и не удалось воспроизвести перекрестную рифмовку, свойственную большинству оригинальных текстов, тем не менее, частично была передана эвфоническая структура стиха Высоцкого. Предпочтение было отдано прежде всего точности перевода лексико-семантического контекста.

Библиографический список

1. Емельянов В., Мифологема льда в поэзии Владимира Высоцкого <http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/emelyanov-mifologema-lda.htm> (дата обращения: 25.08. 2017).
2. Жукова Е.И. Рифма и строфика поэзии В.С. Высоцкого и их выразительные функции. <http://vysotskiy.lit-info.ru/vysotskiy/kritika/zhukova-rifma-i-strofica/vyvodyy-zavisimost-rifm-ot-tematiki.htm> (дата обращения: 02.10. 2017).
3. Кипнес Л.В., Трофимова Н.А. О символе в творчестве В.С. Высоцкого. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России №1 (37) 2008, С.178. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-simvole-v-tvorchestve-v-s-vysotskogo> (дата обращения: 26.08. 2017).
4. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. Москва: Известия РАН. Сер. лит. и яз., 1993. Т. 52. № 1.
5. Хромов С.П., Мамонова Л.И. Метеорологический словарь. Ленинград: Гидрометеиздат, 1974.
6. Сизых О.В., Павлова Ю.А. Смысловый комплекс «Зима» в ранних стихотворениях С.А.Есенина <https://interactive-plus.ru/articles/216/Action216-79776.pdf> (дата обращения: 21.08.2017).
7. Томенчук Л. О песне «Белое безмолвие», об образах севера, холода. <http://about-visotsky.livejournal.com/9376.html> (дата обращения: 25.08. 2017).
8. Фененко Н.А. Лингвокультурная адаптация текста при переводе: пределы возможного и допустимого // Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001. Вып. 1. С. 70-75.
9. Хило Е.С., Никонова Н.Е. Восприятие поэзии С.А. Есенина в Германии (1920–2010-е гг.): переводы, издания, критика, литературоведение. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015.
10. Чоудхури О.Л. Номинативное поле концепта «зима» как предмет обучения русскому языку финских студентов. <http://www.disserscat.com/content/nominativnoe-pole-kontsept-a-zima-kak-predmet-obucheniya-russkomu-yazyku-finskikh-studentov> (дата обращения: 21.08.2017).

11. *Эпштейн М.Н.* Природа, мир, тайник вселенной. Система пейзажных образов в русской поэзии. Москва: «Высшая школа», 1990.
12. *Agius A.W.* it-Teżauru, ġabra ta' sinonimi u antonimi (it-tieni edizzjoni). Malta: BDL publishing, 2010.
13. *Aquilina J.* Maltese – English dictionary (in two volumes). Malta: Midsea books Ltd., 1987.
14. *Aquilina J.* Concise Maltese – English, English – Maltese dictionary. Malta: Midsea books Ltd., 2006.
15. *Briffa C.* (ed.) *Ilsien Qadim f' Millennju Gdid*. Malta: Pubblikazzjoni tal-Akkademja tal-Malti, 2000.
16. *Bugeja P.* Kelmet il-Malti, dizżjunarju. Malta: Associated News Ltd, 1999.
17. Il-kitba tal-kliem mill-Ingliż fil-Malti. Rapport tal-Kunsill Nazzjonali tal-Ilsien Malti dwar il-kitba tal-kliem mill-Ingliż fil-Malti, 21.02.17.<http://www.kunsilltalmti.gov.mt/file.aspx?f=310> (дата обращения: 25.09. 2017).
18. *Psaila Y.* L-Imhabba tal-Istilla Polari. Malta: Printwell Ltd., 2013.
19. *Psaila Y.* Fil-Bahar tad-Dmugh, Vladimir Vysotsky, traduzzjoni. Printed in Izrael, 2015.

References

1. *Emelyanov V.* Mythologem of ice in the poetry of Vladimir Vysotsky <http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/emelyanov-mifologema-lda.htm> (accessed: 25.08. 2017).
 2. *Zhukova E.I.* Rhyme and stanzaic form of Vysotsky's poetry and their expressive functions. <http://vysotskiy.lit-info.ru/vysotskiy/kritika/zhukova-rifma-i-strofika/vyvody-zavisimost-rifm-ot-tematiki.htm>(accessed: 02.10. 2017).
 3. *Kipnes L.V., Trofimova N.A.* About the symbol in the works of V.S. Vysotsky. Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, issue 37 2008, P.178.<https://cyberleninka.ru/article/n/o-simvole-v-tvorchestve-v-s-vysotskogo>(accessed: 26.08. 2017).
 4. *Likhachev D.S.* Conceptosphere of the Russian language. Moscow: Proceedings of the Russian Academy of Sciences: Series of literature and language. 1993. V. 52. Issue 1.
 5. *Chromov S.P., Mamontova L.I.* Meteorological dictionary. Leningrad: Gidrometeoizdat, 1974.
 6. *Sizykh O.V., Pavlova Y.A.* The semantic complex «Winter» in the early poems of S.A. Esenin <https://interactive-plus.ru/articles/216/Action216-79776.pdf> (accessed: 21.08.2017).
 7. *Tomenchuk L.* About the song «White silence», about the images of the north, the cold. <http://about-visotsky.livejournal.com/9376.html>(accessed: 25.08. 2017).
 8. *Fenenko N.A.* Linguistic and cultural adaptation of the text in the translation: the limits of the possible and permissible // Bulletin of Voronezh federal university. Series: Linguistics and Intercultural Communication, 2001. V.1. P. 70-75.
 9. *Chilo E.S., Nikonova N.E.* Perception of poetry of S.A. Yesenin in Germany (1920-2010): translations, publications, criticism, literary criticism. Tomsk: Tomsk State University Publishing House, 2015.
 10. *Chowdhury O.L.* Nominative field of the concept «winter» as a subject of teaching Russian to Finnish students.<http://www.dissercat.com/content/nominativnoe-pole-kontseptu-zima-kak-predmet-obucheniya-russkomu-yazyku-finskikh-studentov>(accessed: 21.08.2017).
 11. *Epstein M.N.* Nature, the world, the cache of the universe. System of landscape images in Russian poetry. Moscow: «High School», 1990. C. 169.
 12. *Agius A. W.* it-Teżauru, ġabra ta' sinonimi u antonimi (it-tieni edizzjoni). Malta: BDL publishing, 2010.
 13. *Aquilina J.* Maltese – English dictionary (in two volumes). Malta: Midsea books Ltd., 1987.
 14. *Aquilina J.* Concise Maltese – English, English – Maltese dictionary. Malta:Midsea books Ltd., 2006.
 15. *Briffa C.* (ed.) *Ilsien Qadim f' Millennju Gdid*. Malta: Pubblikazzjoni tal-Akkademja tal-Malti, 2000.
 16. *Bugeja P.* Kelmet il-Malti, dizżjunarju. Malta: Associated News Ltd, 1999.
 17. Il-kitba tal-kliem mill-Ingliż fil-Malti. Rapport tal-Kunsill Nazzjonali tal-Ilsien Malti dwar il-kitba tal-kliem mill-Ingliż fil-Malti, 21.02.17.<http://www.kunsilltalmti.gov.mt/file.aspx?f=310> (дата обращения: 25.09. 2017).
 18. *Psaila Y.* L-Imhabba tal-Istilla Polari. Malta: Printwell Ltd., 2013.
 19. *Psaila Y.* Fil-Bahar tad-Dmugh, Vladimir Vysotsky, traduzzjoni. Printed in Izrael, 2015.
-
-

СКРИПКИНА Г.В.

к.ф.н., доцент, профессор кафедры немецкого языка,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: gws2000@mail.ru

SKRIPKINA G.W.

Candidate of Sciences, docent, professor, Department of German
language, Orel State University
E-mail: gws2000@mail.ru

**КАТЕГОРИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО РОДА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

GRAMMATICAL CATEGORY OF THE GENDER IN GERMAN: A LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS

В статье рассматриваются концепции происхождения, функции и значения грамматического рода, семантические, фонетические и морфологические показатели грамматического рода, их взаимодействие и иерархия в современном немецком языке, а также дидактико-методические проблемы изучения грамматической категории рода.

Ключевые слова: языковая категория грамматического рода, фонетические, морфологические и семантические особенности существительных и их корреляции с категорией рода, согласовательная и местоименная концепции рода, сознательный подход к изучению языковых явлений, учебное действие.

The article considers the concepts of the genesis, functions and significance of the grammatical gender, semantic, phonetic and morphological indices of the grammatical gender, their interaction and hierarchy in modern German language, as well as didactical problems of studying the grammatical category of the gender.

Keywords: linguistic category of the grammatical gender, phonetic, morphological and semantic features of nouns and their correlation with the category of genus, concordant and pronominal concepts of the gender, conscious approach to the study of linguistic phenomena, learning strategy.

Языковая категория рода существительных до сих пор остается одной из самых «нелогичных и непредвиденных» грамматических категорий [А. Мейе]. Она изучается в лингвистическом, психолингвистическом, когнитивном, культурологическом, сопоставительно-типологическом, и переводческом планах. Целью нашей статьи является анализ грамматической категории рода в немецком языке в лингвистическом и дидактическом аспектах. Лингвистические знания рассматриваются нами как одна из основных составляющих методологической базы преподавателя иностранных языков.

В лингвистике нет однозначного мнения относительно содержания грамматической категории рода. Одни ученые считают, что форма грамматического рода бессодержательна и формальна, другие указывают на ее тесную связь с естественным (биологическим) родом или полом с семантикой существительных. «У подавляющего большинства имен существительных, у тех, которые не обозначают лиц и животных, форма рода нам представляется немотивированной, бессодержательной. Она кажется пережитком давних эпох, остатком иного языкового строя, когда в делении имен на грамматические классы отражалась свойственная той стадии мышления классификация вещей, лиц и явлений действительности. Теперь же форма рода у большей части существительных относится к области языковой техники» [1].

Пожолая точка зрения на грамматический род высказывалась в свое время Якобом Гриммом: «Грамматический род является продуктом языкового сознания, переносом природного и живого на предметный мир. Мужской род олицетворяет все прогрессивное, большое, прочное, неприступное, стремительное, деятельное, подвижное, оплодотворяющее, женский род застывшее, небольшое, мягкое, спокойное, принимающее, средний род это нечто созданное, материальное, общее, коллективное» [3, с.35].

Согласно формально-грамматической точке зрения родовые классы в немецком языке представляют собой согла-

совательные подклассы, элементы которых «...будучи взяты в любой грамматической форме..., требуют при любом типе согласовательной связи одной и той же словоформы...любого согласуемого слова» [4, с. 114]. Эта особенность грамматического рода существительных обнаруживается наиболее ярко в русском языке, где род отражается в прилагательном, местоимении и глаголе. В немецком языке согласовательная функция грамматического рода реализуется менее последовательно. Она проявляется, прежде всего, при выделении в речи группы существительного (Пример 1) и соотнесении местоимений с их референтами-существительными (Пример 2).

1. der inzwischen schon mehrere Tage andauernde **Taifun**.

2. Während manche Medien formulieren, dass die australische Sängerin Sia jüngst zu einem prominenten „Opfer“ eines Nacktfoto-Skandals geworden sei, beweist Sia selbst gerade das Gegenteil: Sie ist kein Opfer.

Als sie nämlich am Montag herausfand, dass ein Unbekannter versuchte, im Netz Nacktbilder von ihr an ihre Fans zu verkaufen, reagierte sie mit der wohl stärksten Aktion, die man sich vorstellen kann: Sie tweetete eines der Bilder einfach selbst in die Welt – mit den Worten: „Spart euer Geld, hier ist eines gratis. Jeden Tag ist Weihnachten!“

Помимо формальной и естественной (биологической) теорий грамматического рода существует еще местоименная теория, согласно которой языковая категория рода возникла в процессе переноса на существительные родовых значений местоимений.

С местоименной теорией грамматического рода связана категория одушевленности и неодушевленности рода. Представители этой теории считают, что значение категории грамматического рода заключается в указании на предметы одушевленные и неодушевленные. Об этом писал еще А. Мейе. Он предположил, что категория рода возникла в силу разграничения существительных, обозначающих одушевленные и неодушевленные предметы [4, с. 72]. В дальнейшем

развитие категории рода в разных языках шло, по мнению Л. Ельмслева, двумя путями: В первом случае происходил процесс упрощения и распределения существительных на две категории, существительные мужского и женского рода. Во втором случае важным фактором была мовация, в результате которой существительные мужского и женского рода выделили из своего состава те имена, которые обозначают неодушевленные предметы [4, с. 72].

В отечественном языкознании на связь грамматической категории рода с категорией одушевленности и неодушевленности в немецком языке указывала О.И. Москальская. «Грамматический род имен существительных имеет в своей основе различие биологического рода людей и животных. Такие исключения как dasKind (ребенок), принадлежащие к среднему роду, объясняются тем, что у него грамматический род связан не с биологическим родом, а со значением молодого существа, детеныша (так же как и названия детенышей животных dasLamm (ягненок), dasKalb (теленка)» [2, с. 53].

Еще одна точка зрения на категорию рода связывает ее с категорией числа. Положение о том, что если в языке есть категория рода, то в нем есть и категория числа, является языковой универсалией. В этом случае значение рода заключается в том, чтобы различать существительные исчисляемые, индивидуальные и неисчисляемые, неделимые, неиндивидуальные. Отнесенность одушевленных предметов к определенному роду по половым характеристикам считается вторичным признаком. Согласно этой теории категория рода выделяет лиц, носителей действия, людей, и весь остальной мир.

Представители теории грамматического рода, в которой первичным является признак одушевленности, считают, что в каждом языке, где есть категория рода, можно выделить определенное семантическое ядро существительных. Основанием для выделения такого ядра является не категория естественного рода, а категория одушевленности [3, с. 39-40].

На факт связи рода и одушевленности указывает в немецком языке употребление вопросительных местоимений wer и was. Ко всем именам, обозначающим одушевленные предметы, задают вопрос wer, который по форме указывает на мужской род, для всех неодушевленных предметов используется вопросительное слововас, указывающее на средний род.

То же самое можно сказать о неопределенно-личном местоимении man, которое относится к существительным, обозначающим одушевленные предметы, независимо от их грамматического рода.

- Wer hat seinen / *ihren Lippenstift verloren?
- Jemand hat seinen / *ihren Lippenstift verloren.
- Hat denn niemand seinen / *ihren Lippenstift verloren?

[3, с. 41]
Ученые указывают также на тот факт, что среди существительных в немецком языке выделяется класс имен собственных. Они имеют ряд морфологических признаков, отличающих их от других классов существительных, например, они употребляются без артикля и часто замещают позицию генитивного определения.

Другим классом существительных, в котором категория одушевленности играет значительную роль, является класс существительных слабого склонения. Согласно К.-М. Кепке, их прототипическим признаком является окончание -e и одушевленность. Кроме этого к этому классу относятся существительные с иностранными суффиксами, обозначающими лицо: -and, -ant, -ent, -ist, -ast, -at, -et, -it, -ot, -nom, -loge, -agoge [7, с. 45].

Р. Айзенберг считает, что в отношении немецких существительных слабого склонения можно говорить о четвертом грамматическом роде, который он называет Generikum (Gen). Этот род специализируется, по его мнению, на выделении класса слов нейтральных относительно естественного рода. Ученый считает, что существительные слабого склонения

наиболее всего ассоциируются с одушевленностью и лицом. Это единственный класс немецких существительных, в котором при склонении форма аккузатива отличается от формы номинатива [4, с. 95-101].

Исследуя употребление немецких существительных в речи, немецкие ученые приходят к выводу, что употребление существительных мужского рода, обозначающих лиц, чаще, чем употребление соответствующих существительных женского и среднего рода. При этом одни исследователи считают это проявлением сексизма в немецком языке (представители феминистской лингвистики), а другие утверждают, что частотность употребления существительных мужского рода не указывает на дискриминацию лиц женского пола. Они указывают на то, что род в немецком языке не столько отражает различия естественного пола, сколько различия имен одушевленных и неодушевленных [3, с. 47].

Представители феминистской лингвистики считают, что немецкий язык особенно в отношении профессиональной лексики, в которой долгое время преобладали существительные мужского рода, акцентирует психологическую и когнитивную неполноценность женщины.

Феминистское движение в обществе и исследования феминистской лингвистики привели к тому, что для наименования профессий в современном немецком языке появились параллельные формы в мужском и женском роде (Professorin, Seemann-Seefrau), а при употреблении этих существительных во множественном числе используются оба обозначения:

Liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Nur die Hälfte der 150 Parlamentarier und Parlamentarierinnen waren anwesend.

Грамматики немецкого языка рекомендуют в данном случае для упрощения конструкций использовать формы, нейтральные в половом отношении:

die Studierenden der Universität Zürich

Wenden sie sich an eine Fachperson.

An dieser Schule arbeiten 27 Lehrkräfte.

Встречаются также следующие формы выражения множественного числа:

Mitarbeiter/-innen

Mitarbeiter(innen)

Kolleg(inn)en

Однако эти формы подвергаются критике представителями феминистской лингвистики, поскольку подобное указание на представителей женского пола подчеркивает подчиненную или второстепенную роль женщины. Они предлагают следующие обозначения: KollegInnen, LehrerInnen.

В названиях животных родополовая дифференциация в немецком языке находит отражение, прежде всего, в названиях домашних и «хорошо известных» животных:

der Stier	—	die Kuh
der Hahn	—	die Henne
der Hengst	—	die Stute
der Bär	—	die Bäarin
derLöwe	—	dieLöwin

Совпадение родополовой дифференциации и грамматического рода названий животных менее последовательно в сравнении с наименованиями людей в немецком языке.

Названия детенышей часто бывают среднего рода: dasLamm, dasFohl, dasKücken.

Нередко среди названий «известных» животных встречаются существительные общего рода dasPferd, dasRind, dasReh.

Для имен животных характерно использование наименований, которые указывают на вид, а не на родополовую принадлежность животных. Эти имена могут быть как женского, так и мужского, реже среднего рода.

die Amsel, die Maus, der Delphin, der Adler, das Schnabeltier, das Wiesel, das Krokodil, das Kamel.

Для указания на родополовую принадлежность вида используются компоненты *-weibchen -männchen* или другие менее регулярные формы: *das Delphinmännchen – das Delphinweibchen* и *der Elefantbulle – die Elefantenkuh*.

Примеры зоонимической и отчасти антропонимической лексики немецкого языка показывают, что биологическая и языковая картины мира не всегда совпадают.

Для изучения грамматической категории рода в дидактическом плане интересным представляется вопрос о том, как происходит усвоение этой категории носителями немецкого языка. Результаты психолингвистических исследований немецкоговорящих детей свидетельствуют о том, что при усвоении грамматического рода существительных дети чаще всего опираются на фонетические, морфологические и семантические признаки слов. Таким образом, можно предположить, что в ментальном лексиконе носителей немецкого языка существует связь между грамматической категорией рода существительных и их формальными и/или семантическими показателями. Эта связь является достаточно прочной и служит надежной базой для правильного определения и употребления рода существительных в речи [7, с.46].

Изучению соотносительности фонетических, семантических и морфологических особенностей однослоговых существительных и их грамматического рода в немецком языке посвящена работа К.-М. Кепке и Д.А. Цубина. К.-М. Кепке проанализировал 1466 однослоговых слов немецкого языка из Словаря правописания Duden и обнаружил, что в отношении 90% этих слов действуют 24 фонетических, 5 морфологических и 15 семантических правил грамматического рода [7, с. 53].

В фонетическом плане релевантными признаками являются особенности структуры слова, начин и конец слова.

К.-М.Кепке выделил для однослоговых существительных следующие фонетические признаки, соотносимые с тем или иным грамматическим родом.

1. Genus = Mask. /kn/—
Distribution:

m	f	n
14	—	1

andere Regeln 1 Total 15
2. Genus = Mask. /dr/а/тр/—
Distribution:

m	f	n
47	—	1

andere Regeln 5 Total 53
3. Genus = Mask. /s/ + C—
Distribution:

m	f	n
144	2	8

andere Regeln 13 Total 167
4. Genus = Mask. — Nasal + C
Distribution:

m	f	n
75	4	11

andere Regeln 17 Total 107
5. Genus = Mask. CC—CC
Distribution:

m	f	n
111	7	8

andere Regeln 22 Total 148

Так, в первом примере существительные, начинающиеся со звуко сочетания *kn-* принадлежат к мужскому роду. (Правило 1). Существительные, имеющие в конце слова *-n* + согласный также принадлежат к мужскому роду (Правило 4). К женскому роду, как правило, относятся слова с окончанием на шипящий или свистящий звук + *t* (Правило 6).

Большинство однослоговых слов в немецком языке являются существительными мужского рода, что объясняется также тем фактом, что многие из них образованы от глагольных основ.

Для многослоговых непроизводных слов К.-М. Кепке и Д.А. Цубин также выявляют ряд фонетических правил определения рода. Так существительные немецкого языка на *-ich* чаще всего относятся к существительным мужского рода, а существительные на *-ett* к существительным среднего рода: *derBottich, Pfirsich, Teppich; dasTablett, Parkett, Etikett*.

Кроме этого, грамматический род в немецком языке связан и с референтным значением слов. Для однослоговых слов К.-М. Кепке и Д.А. Цубин приводят такие правила: к муж-

скому роду относятся наименования минералов и камней и обозначения алкогольных напитков. Существительные с семантикой количественных числительных всегда женского рода. Названия физических единиц, металлов и химических элементов – среднего рода. Прочие семантические корреляции грамматического рода немецких существительных можно найти в Грамматиках немецкого языка. Наиболее последовательно грамматический род и биологический пол соотносятся в антропологической лексике. Здесь выделяются существительные женского и мужского рода и пола и нейтрального пола. Последние могут быть в грамматическом отношении всех трех родов: *derFlüchling, derFremdling, diePerson, dasBaby*.

Морфологические особенности слова помогают определить грамматический род производных слов. В сложных словах род существительных определяется по последнему компоненту, в словах-сокращениях род несокращенного слова переносится на сокращение: *derLastkraftwagen – derLKW*. В производных словах выделяются суффиксы, постоянно коррелирующие с определенным грамматическим родом. Например, суффиксы *-ung* и *-heit* указывают на принадлежность слов к классу имен женского рода, суффиксы *-chen* и *-lein* характерны для существительных среднего рода, а суффикс *-ling* маркирует существительные мужского рода.

На грамматический род указывают также генитивная форма существительных и форма их множественного числа. Так существительные женского рода в 91% случаев имеют во множественном числе суффикс *-(e)n*, существительные среднего рода (62,5%) и существительные мужского рода (51,2%) – суффикс *-e* [7, с. 84].

Род конверсивов чаще все определяется характером производной основы. Так субстантивированные инфинитивы всегда среднего рода, а субстантивированные числительные женского.

Морфологические признаки имен существительных для определения рода существительных являются доминирую-

6. Genus = Fem. — (C) $\left\{ \begin{matrix} x \\ \xi \end{matrix} \right\} +/t/$
Distribution:

m	f	n
4	35	—

andere Regeln 16 Total 55
7. Genus = Fem. — /u:/а/ü:/+/r/—
Distribution:

m	f	n
1	12	—

andere Regeln 4 Total 17
8. Genus = Neut. — /e/ + /t/—
Distribution:

m	f	n
1	—	6

andere Regeln — Total 7
9. Genus = Neut. — /i:/+ /r/—
Distribution:

m	f	n
—	2	2

andere Regeln 4 Total 8

щими по отношению к семантическим и фонетическим признакам, поэтому, существительное *dasMädchen* относится к среднему, а не к женскому роду. Здесь грамматический род формален, а лексический род – содержателен. Это подтверждается тем фактом, что при замене существительного *dasMädchen* местоимением возможно употребление двух форм *es* и *sie*. Первое местоимение указывает на согласование с существительным по грамматическому роду, а второе по полу.

„Und er liebt Henriette Vogel, das Mädchen, **das** in derselben Nacht wie er geboren wurde und **die** mit ihm (...)“

Для большинства существительных немецкого языка характерна отнесенность к одному грамматическому роду.

„Zu fast 100% gehören die Substantive jeweils genau einem der drei Genera an; nur wenige - 0,9% der im Duden-Universalwörterbuch (1989) verzeichneten - werden mit zwei, in Ausnahmefällen drei Genera verwendet (...)“ [8, с.79].

Колебания в роде обнаруживают иностранные слова *der/die/dasJoghurt*, национальные варианты *das/dieE-Mail*, слова в терминологическом значении *das/derVirus*. Грамматический

род существительных выступает также в качестве смысло-различительного признака омонимичных слов: *der Kiefer/die Kiefer*.

По частотности употребления среди непроемных слов доминируют существительные мужского рода, за ними следуют существительные среднего рода, а среди производных слов – существительные женского и мужского родов.

Категория грамматического рода в силу своей сложности пока не нашла должного отражения в практических грамматиках немецкого языка. Правила, которые здесь приводятся либо изобилуют исключениями и являются непосильными для обучающихся, либо непоследовательны и фрагментарны. Рекомендация учить слова с артиклем в виду большого объема словаря вряд ли является эффективной стратегией. Приходится удивляться, что, несмотря на важность грамматической категории рода в обучении немецкому языку, до сих пор нет удовлетворительных разработок этой темы в дидактико-методическом аспекте.

Некоторые ученые считают, что значение грамматического рода как учебной проблемы преувеличено. Ошибки в роде существительных не всегда приводят к коммуникативным сбоям и не обязательно должны исправляться при коммуникативной подходе к изучению языка.

М.А. Ригер провела интересный эксперимент, целью которого было выяснить, насколько степень осознанности грамматического явления влияет на правильный выбор грамматического рода. В ходе эксперимента пробандам предлагалось определить грамматический род ряда существительных. Наибольшее количество верных ответов пришлось на существительные женского рода. Больше всего ошибок было допущено на существительные среднего рода. Несмотря на то, что изучению правил грамматического рода на языковых занятиях и в учебниках по немецкому языку не уделялось должного внимания, обучающиеся все же усвоили некоторые их них. Род других существительных определялся пробандами правильно в силу их частотного употребления. Пробанды практически безошибочно определили род существительных с суффиксами *-er, -in, -ung* [7, с.5].

Проведенный М.А. Ригель эксперимент доказывает, что даже при несистемном изучении рода существительных обучающиеся создают собственные правила и используют их. Пробанды были тем увереннее в определении рода, чем больше правил на него указывали. Для существительных с суффиксом *-in* было существенным семантика существительных, т.е. их принадлежность к лицам женского пола и 100% валидность суффикса *-in* как показателя женского рода (т.е. отсутствие исключений) [7, с.14-15].

Вывод из проведенного исследования очевиден. При изучении грамматического рода немецких существительных необходим сознательный подход, при котором обучающиеся должны изучать правила распределения существительных по родам. Грамматический род в отличие от категории числа и падежа является постоянным признаком существительных. Как известно, стабильный неизменный признак легче запоминается, чем непостоянный признак.

Но с каких правил следует начинать? Как быть с исключениями? Вначале следует изучать морфологические правила распределения существительных по родам, поскольку они в меньшей мере содержат исключения и часто являются доминирующими по отношению к семантическим правилам грамматического рода. Например, все существительные немецкого языка с суффиксами *-chen* и *-lein* являются существительными среднего рода, все существительные с суффиксами *-keit, -heit, -ung* относятся к существительным женского рода, все существительные с суффиксом *-ling* к существительным мужского рода.

Менее «однозначными» являются правила семантические. Корреляция между фонетическими особенностями слов и

их грамматическим родом следует рассматривать не как правило, а как тенденцию.

При изучении грамматического рода следует учитывать частотность употребления определенных слов. В отношении этих слов хорошо подходит стратегия заучивания частотных слов с артиклем, показателем грамматического рода в немецком языке.

Не менее существенным аспектом при выборе правил является продуктивность того или иного суффикса. Вряд ли стоит вводить и тренировать правила с ограниченным радиусом действия.

При изучении грамматического рода существительных следует руководствоваться следующими стратегиями:

- уже на начальном этапе следует объяснить важность грамматического рода существительных;
- следует показать, как определяется род существительных в немецком языке;
- следует строить обучение таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность сами определять род существительных на основе формальных и семантических правил (индуктивный подход);
- следует изучать правила грамматического рода в связи с теми словами, которые изучаются в рамках определенной темы (ситуативный подход);
- вместо заучивания исключений следует объяснять конкретные случаи отклонения от правил.

Обучающимся часто представляется, что грамматический род не важен для понимания и поэтому они не прилагают усилий для запоминания рода существительных. Но грамматический род существительных определяет выбор артикля и важен при склонении существительных. Ошибки в склонении могут привести к коммуникативным сбоям.

Объяснение отклонений от правил необходимо для того, чтобы обучающиеся понимали, что исключения носят также закономерный характер. Например, следует разъяснить, почему существительное *das Mädchen* относится к среднему роду вопреки правилу, согласно которому род антропонимической лексикой определяется их половой принадлежностью.

В дидактической литературе предпринимаются попытки выделить наиболее релевантные для начинающих правила определения рода существительных. Так немецкий ученый ХайдеВегенер считает, что наиболее простыми для изучения грамматического рода существительных являются одно семантическое и 4 морфологических правил:

1. Большинство существительных, оканчивающихся на *-e*, относятся к женскому роду.
2. Большинство однословных слов относятся к мужскому роду.
3. Большинство существительных на *-el, -en* и *-er* относятся к мужскому роду.
4. Определенные продуктивные суффиксы однозначно определяют род существительных.
5. Грамматический род существительных, обозначающих лиц, определяется их половой принадлежностью [8, с. 93].

Наряду с изучением наиболее валидных языковых правил необходим систематический тренинг этих правил на практике. Наиболее эффективным является работа не с отдельными словами, а с текстом, поскольку именно в тексте грамматический род проявляет свою значимость.

Примером упражнения на такой тренинг может служить работа с текстом, в котором обучающиеся находят существительные определенного рода по изученным правилам (морфологическим, семантическим и фонетическим). Следующим шагом может быть составление из этих слов собственного текста, при этом, чем необычнее и даже абсурднее будет, тем лучше он запомнится. Такой подход позволит сформировать стратегию или учебное действие, т.е. такое действие, которое

позволит успешно решать учебные и практические задачи и формировать компетентное владение языком. Для заучивания грамматического рода существительных рекомендуется также использовать различного рода мнемотехники и игры.

В нашей статье мы постарались показать, что лингвистика и дидактика должны идти рука об руку в процессе обучения

иностранному языку. Достижения лингвистики необходимо активнее внедрять в практику преподавания, поскольку они помогают осознать сложность и значимость языкового явления, выделить в нем существенное и менее существенное и разработать учебные стратегии и методические приемы его усвоения.

Библиографический список

1. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове)/Под. ред. Г. А. Золотовой. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001. 720 с.. 2001 [Электрон. Ресурс] Режим доступа: <http://scicenter.online/russkiy-yazyik-scicenter/predmetno-smyislovaya-osnova-kategorii-imen-62058.html>
2. *Москальская О.И.* Теоретическая грамматика немецкого языка: Для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа 1983. С. 53.
3. *Bank S.* Kasus, Genus und Belebtheit im Wettbewerb. Köln:Universität Köln. 2008. p. 111.
4. *Eisenberg P.* Das vierte Genus? In: Bittner, A. / Bittner, D. / Köpcke, K. (Hgg.) Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax. Hildesheim: Olms, 2000. S. 91-105.
5. *Hoberg U.* Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Genus des Substantives. In: Institut für deutsche Sprache: amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache. Nummer 3/04. September 2004. Mannheim. [Электрон. Ресурс] Режимдоступа: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf
6. *Köpcke K.-M.* Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache/The cognitiveorganizationoggenderassignmentogmonosyllabicnouns in contemporary German, Zeitschrift für germanische Linguistik, 11, 1983. p.166. [Электрон. Ресурс] Режим доступа: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjO1JW6ubfXAhWJA5oKHUb1CdAQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.uni-muenster.de>
7. *Rieger M.A.* Genus im DaF-Unterricht in Italien: Was machen die Lerner?[Электрон. Ресурс] Режимдоступа: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/324/481>
8. Wegener H. 1995: Die Nominalflexiondes Deutschen –verstandenalsLerngegenstand. ReiheGermanistischeLinguistik 151. Tübingen: Niemeyer, S. 87-90.

Refereces

1. *Vinogradov V.V.* Russian language: (Grammatical doctrine of the wordl) Edited by G.A. Zolotova. – theforth edition. M.: Rus. Lang., 2001. p.701[Electronic resource] Access Mode: <http://scicenter.online/russkiy-yazyik-scicenter/predmetno-smyislovaya-osnova-kategorii-imen-62058.html>
2. *Moskalskaya O.I.* Theoretical grammar of the German language. M.: Vysshayashkola. 1983. P.53.
3. *Bank S.* Kasus, Genus und Belebtheit im Wettbewerb. Köln: Universität Köln, 2008. p. 111.
4. *Eisenberg P.* Das vierte Genus? In: Bittner, A. / Bittner, D. / Köpcke, K. (Hgg.) Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax. Hildesheim: Olms, 2000. p. 91-105.
5. *Hoberg U.* Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Genus des Substantives. In: Institut für deutsche Sprache: amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache. Mannheim, № 3/04. 2004.. [Electronic resource] Access Mode: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf
6. *Köpcke K.-M.* Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache/The cognitiveorganizationoggenderassignmentogmonosyllabicnouns in contemporary German, Zeitschrift für germanische Linguistik, №11, 1983. p.166. [Electronic resource] Access Mode: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjO1JW6ubfXAhWJA5oKHUb1CdAQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.uni-muenster.de> Moskalskaya
7. *Rieger M.A.* Genus im DaF-Unterricht in Italien: Was machen die Lerner?[Electronic resource] Access Mode: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/324/481>
8. Wegener Heide Die Nominalflexion des Deutschen –verstanden als Lerngegenstand. Reihe Germanistische Linguistik 151. Tübingen: Niemeyer, 1995 Pp. 87-90.

СТРУКОВА Т.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Орловский государственный институт культуры
E-mail: tatynassss@mail.ru

STRUKOVA T.V.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian language and Literature, Orel State Institute of Culture
E-mail: tatynassss@mail.ru

ЭНИГМАТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ РУССКОЙ ПОЭЗИИ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ЧАС ДОСУГА»

ENIGMATIC GENRES OF RUSSIAN POETRY ON THE PAGES OF THE MAGAZINE «CHAS DOSUGA»

В статье впервые анализируются поэтические произведения энигматических жанров, опубликованные на страницах детско-юношеского журнала «Час досуга» в 1850-1860-х гг. Неотъемлемым атрибутом энигматического дискурса периодического издания является его познавательно-эвристическая направленность. Составитель журнала руководствовался идеей совмещения приятного времяпрепровождения с полезными занятиями. Данной установкой обусловлено разнообразие энигматических жанров: загадки, омонимы, логогрифы, шарady, метаграммы. В них не только представлена когнитивная и языковая картина мира современного общества, но и воспроизведена национальная концептосфера, на что указывает использование прецедентной образности.

Ключевые слова: энигмат, энигматор, имплицитный образ, кодирующая часть, интерпретационное поле, когнитивная картина мира, национальная концептосфера.

The article analyzes for the first time the poetic texts of enigmatic genre published on the pages of the children's and youth magazine «Chas dosuga» in the 1850s and 1860s. An inseparable attribute of the enigmatic discourse of the periodical is its cognitive-heuristic orientation. The compiler of the magazine was guided by the idea of combining pleasant pastime with useful activities. This installation is due to the diversity of enigmatic genres: riddles, homonyms, logograms, charades, metaphrams. They represent not only the cognitive and language picture of the world of modern society, but also reproduced the national concept sphere, as indicated by the use of precedent imagery.

Keywords: enigmat, enigmator, implicit image, coding part, interpretation field, cognitive worldview, national conceptosphere.

Изучение энигматических жанров является одним из актуальных направлений в современной отечественной и зарубежной науке. Энигматический дискурс определяется исследователями как «коммуникативное событие, знаковым посредником которого служит энигматический текст, обладающий мощным интерактивным потенциалом, так как его полная знаковая репрезентация возможна при непосредственном участии адресата, выполняющего стратегическую программу адресанта» [7, с. 6]. Функциональным назначением энигматических текстов является их познавательно-эвристическая направленность, обусловленная феноменом языковой игры, предполагающей поиск ответов на вопросы и задания, сформулированные в кодирующей части. Знакомая с завуалированным описанием энигмат¹, читатель приобретает определенные сведения и навыки, помогающие разобраться в нюансах и закономерностях окружающего его мира явлений.

Исследуя логическую структуру современной и фольклорной загадки, а также ее композиционные, функциональные и синтаксические особенности, ученые пришли к выводу о сходстве ее с другими энигматическими жанрами (М.В. Волкова, Е.А. Денисова, Е.А. Селиванова, С.Я. Сендерович, Н.Г. Титова и др.). Художественная энигматичность, в широком смысле, понимается исследователями как область, объединяющая множество жанров: «вопросы в ведийских гимнах, касающиеся космологических, мистических и священных предметов»; «вопросы на проверку мудрости»; «таинственные вопросы, задаваемые на состязаниях мудрецов в буддийской традиции»; «философские вопросы, задаваемые друг другу древнегреческими мыслителями»; «скандинавские кеннинги, требующие знаний в области национальной культуры» [9, с. 18]. В узком понимании, исходя из разнообразия знаковых систем, энигматические тексты разграничиваются в зависимости от типа

кода на: «цифровые, или числовые (судоку, виндоку, какуро, пятнашки, сангоку, числовые кроссворды и антикроссворды и др.), и словесные (словесные кроссворды, сканворды, филворды, чайнворды, циклосканворды, кроссчайнворды, антикроссворды, а также головоломки, загадки (современные, литературные и народные), шарady, анаграммы, метаграммы, логогрифы и т.п.) [7, с. 12].

Принимая во внимание точки зрения ученых, нужно констатировать, что практически все перечисленные ими разновидности энигматических текстов (кроме числовых текстов) имеют сходное функциональное назначение (испытание догадливости и сообразительности), двусоставную структуру (наличие кодирующей части и отгадки), наличие адресата и адресанта высказывания. В связи с этим все они могут быть отнесены к жанровым модификациям энигматики, поскольку дифференциальными признаками энигматического текста являются вопросно-ответная структура, коммуникативная направленность, отсутствие автора, информационная самодостаточность и содержательная завершенность [2, с. 9]. При этом, имея похожую семантическую и композиционную структуру, энигматические тексты могут различаться по способам создания имплицитного образа, повествовательной и синтаксической структуре. Кроме того, почти все перечисляемые исследователями жанры энигматики (от вопросов древнегреческих мудрецов до современных кроссвордов и сканвордов) являются отражением определенного культурно-исторического фона, в них аккумулированы представления людей об объектах материальной и духовной сферы. Ни в одном из энигматических текстов интерпретационное поле, по определению, не может содержать расшифровку закодированной в нем информации (ответ на заданный или подразумеваемый вопрос). Все эти особенности дают основание

© Струкова Т.В.

© Strukova T.V.

полагать, что энigmatические жанры чрезвычайно разнообразны и неоднородны.

Изучая жанровую специфику фольклорных и современных энigmatических текстов, преимущественно загадок и кроссвордов², исследователи полностью обошли вниманием русскую литературную загадку, а также другие русские литературные энigmatические жанры: шарады, метаграммы, логогрифы, анаграммы, омонимы. Настоящая статья призвана восполнить пробел в изучении жанровой системы русской поэзии второй половины XIX века, поскольку без учета художественных особенностей энigmatических жанров представление о литературном процессе этого периода будет неполным. Кроме того, в вышеназванных жанровых модификациях энigmatики, как и в классической загадке, нашла отражение когнитивная картина мира русского общества, а также национальная концептосфера.

Во второй половине XIX века в России активное освоение различных энigmatических жанров было обусловлено расцветом детской публицистики. В это время в свет выходило огромное количество изданий для детей и юношества («Игрушечка», «Звездочка», «Подснежник», «Калейдоскоп», «Задуманное слово», «Час досуга», «Детское чтение», «Библиотека для детского чтения» и мн. др.), для которых была характерна образовательная, воспитательная, а также развлекательная направленность. В журналы включались не только прозаические и поэтические произведения русских и зарубежных авторов, исторические материалы, но и разнообразные ребусы, логические задачи, логогрифы, омонимы, омонимы-анаграммы, шарады, шарады в лицах, загадки-метаграммы, анаграммы, народные загадки, а также стихотворные авторские загадки. Начиная с 1860-х годов разделы «Загадки, шарады, ребусы, задачи», «Смех на грех» становятся постоянными рубриками детских журналов «Час досуга», «Задуманное слово», «Детское чтение» и других, в которых печатались не только загадки известных поэтов того времени, но и загадки, сочиненные и придуманные самими читателями.

Журнал «Час досуга» издавался ежемесячно в Петербурге с 1856 по 1868 гг. под редакцией детской писательницы С.И. Бурнашевой. В подзаголовке указывалось, что в нем содержатся «игры, забавы и увеселительное чтение для русского юношества». Неотъемлемым атрибутом журнала были художественные энigmatические тексты познавательно-эвристической, а также развлекательной и нравоучительной направленности. Название журнала указывает на то, что его составитель руководствовался идеей совмещения приятного времяпрепровождения с полезными занятиями. Данной установкой, по-видимому, было обусловлено разнообразие представленных в журнале энigmatических жанров: загадки, омонимы, логогрифы, шарады, метаграммы.

Ярко выраженная образовательная функция энigmatических текстов, несомненно, является продолжением фольклорной педагогической традиции. Исследователями неоднократно отмечалось, что народные загадки отражают результаты освоения человеком материального мира. Еще М.А. Рыбникова, один из первых инициаторов изучения энigmatического жанра, справедливо указывала на то, что народные загадки в их тематике образуют круг «примитивного мироведения», поскольку содержат иносказательное описание «природы, человеческого тела, мира животных и растений, трудовые процессы земледельца, орудий его труда». Загадка как бы «вскрывает происхождение предмета или его функцию, или же дает его биографию, с начала и до конца его бытия» [5, с. 13,17].

Литературным загадкам, как и народным, также свойственна «мироведческая» направленность, на что указывает их тематическое разнообразие. В них в завуалированной форме изображаются предметы труда и быта, письма и грамоты, явления природы, человек и части его тела, растительный и

животный мир и мн.др. Однако в отличие от фольклорной загадки, крайне лаконичной по форме и содержанию, ибо она является по преимуществу жанром устной речи, литературная загадка репрезентирует детальное описание имплицитного образа, поскольку изначально сформировалась как жанр письменной речи.

Обращает также внимание, что во второй половине XIX века метафорическая образность (наличие предмета «замещения») перестает быть характерным компонентом интерпретационного поля литературных стихотворных загадок. Энigmatический образ создается в них не посредством подбора его метафорического эквивалента, а при помощи номинации его перцептивных признаков (формы, материала, цвета, размера); функций и действий, совершаемых им; способов его происхождения и употребления; номинации его количественных и пространственных характеристик.

Самым распространенным способом создания имплицитного образа в загадках авторов журнала «Час досуга» выступает номинация функций и действий, характерных для него и способствующих его узнаванию. Загадки данного типа содержат перечень эксплицитно выраженных свойств и функций зашифрованного объекта:

Аршин в вершок я превращаю,
Чему быть розно – разделяю,
Для помощи людей везде тружуся я,
И без меня нельзя производить шитья [16, с. 75]

Наряду с индикативной (познавательной) функцией в энigmatическом тексте отчетливо прослеживаются аксиологическая и аппелятивная функции: поэт опирается на объем знаний, имеющихся у читателя, и тем самым учитывает специфику его мышления и восприятия. Ориентируясь на особенности детского сознания, поэт стремится создать стереотипный образ и руководствуется установкой на то, что основными доминантами детского мышления являются чувственное восприятие и анимизм (одушевление неодушевленных предметов и явлений).

Необходимо отметить, что в загадках с подобной образной структурой гораздо чаще, чем в других, используются приемы олицетворения и градации. Употребление многочисленного глагольного ряда позволяет обозначить дифференциальные свойства (функции) энigmatата, отделить «признак от его носителя, что создает предпосылку мышления об объекте, которое воплощается в предикативных структурах» [20, с. 451]. Именно система олицетворений («превращаю», «разделяю», «тружуся») указывает на отличительные признаки закодированного образа, вызывающие в сознании читателя определенные предметно-вещественные ассоциации и способствующие правильному преобразованию исходной ситуации загадки.

В этом отношении особенно значительным оказывается тот факт, что фольклорные загадки XIX века о ножницах содержат статичное описание перцептивных признаков и свойств имплицитного образа: «Два конца./ Два кольца/, В серединке гвоздь/, Повертывай небось»; «Два конца./ Два кольца, /По середине гвоздь/, И тот насквозь» [6, с. 77]. По наблюдениям М.А. Рыбниковой, в народной загадке преобладает «метафора-существительное», что существенно отличает ее от литературной загадки. «Предметность» фольклорной загадки является характерной особенностью ее поэтики. «Глагол дается минимально. Загадка – мир существительных», – заключает исследователь [5, с. 58].

Вместо метафорической образности в литературных загадках, опубликованных в журнале «Час досуга», применяется прием скрытого сравнения, использование которого позволяет авторам охарактеризовать дифференциальные признаки энigmatата, не называя его:

В нем точно то же, что в картине,
Есть колера, есть свет, есть тень!
Он вместо зеркала в долине:
И темен в ночь, а блещет в день [17, с. 234]

Композиционное строение загадки детально отражает специфические особенности имплицитного образа. Использование приема скрытого сравнения для сопоставления объектов, обладающих общим признаком, позволяет поэту указать на наличие сходства между ними. И это, по мнению автора диссертации «Структура и функции энигматического текста» Е.А. Денисовой, является отличительной чертой жанра: «Классические загадки демонстрируют постижение предметного мира (в самом общем понимании) человеком, поэтому описание мира происходит при помощи образов, наиболее близких человеку» [2, с.13]. Образно-ассоциативная параллель ручей/зеркало, введенная в текст, несомненно, обусловлена способностью водной/зеркальной поверхности беспристрастно и достоверно отражать материальный мир. Кроме того, она отсылает читателей к древнегреческому мифу о прекрасном юноше Нарциссе, увидевшем свое отражение в зеркально-чистом ручье и влюбившемся в себя. Апеллируя к прецедентной образности, поэт тем самым указывает на наличие в загадке культурно-исторического фона.

Отметим, что в фольклорной загадке о ручье, изданной в сборнике Худякова, для номинации художественного образа используется когнитивная метафора, которая воссоздает специфику национального сознания и мировосприятия: «Между гор./ Между гор/ Бежит конь вороной» [12, с. 433]. Образ коня традиционно наделялся в фольклоре мистическими чертами. Конь считался «заупокойным животным» [4, с. 144], посредником между реальным и загробным (потусторонним) миром. Кроме того, образ коня в мифах разных народов соотносится с водной стихией. Истоки данной взаимосвязи уходят своими корнями в глубокую древность. Согласно мифам древней Греции, знаменитый конь Пегас обладал «первоначальной хтонической природой», потому что ударом копыта открыл новый источник на Геликоне – «ключ Гиппокрены» [4, с. 152].

Нельзя не обратить внимания на то, что в литературной загадке аналогом образа коня выступает энигматор «зеркало», которое также ассоциируется с переходом в иной мир. Подобный подход к описанию имплицитного феномена, по-видимому, обусловлен универсальностью зеркального эффекта, способного, согласно народным представлениям, отражать не только материальный мир, но и мир иллюзорный, потусторонний.

Номинация пространственной характеристики энигматического образа в совокупности с его атрибутивной характеристикой представлена в загадке о колодце:

Я из бревен, под землей,
А служу вам в летний зной,
Прячусь в темной глубине,
А вода всегда во мне [17, с. 234]

Подобный подход к описанию объекта тем показательнее, что народные загадки о колодце построены на выстраивании образно-ассоциативных параллелей: «Стоит волчище, разинул ртище» [6, с. 87]. Для расшифровки кодирующей части загадки особое значение имеет преобразование образно-ассоциативного ряда. Метафорические эквиваленты «волчище» и «ртище» отражают специфику национальной концептосферы. В славянской мифологии образ волка традиционно являлся воплощением ночного мрака, темного времени суток. Слово «темнота», как отмечает А.Н. Афанасьев, служит в народных загадках «метафорическим названием волка» [1, с. 238]. Данное обстоятельство позволяет высказать предположение о том, что литературная загадка о колодце, на-

печатанная в журнале «Час досуга», имеет фольклорную основу, поскольку важным средством характеристики энигматического образа служит атрибутивный признак, обозначенный с помощью оценочного эпитета «темный» – «прячусь в темной глубине».

Пространственная характеристика художественного образа наряду с указанием способов его происхождения и употребления лежит в основе интерпретационного поля загадки о сахаре. Как и в предыдущих загадках, здесь отсутствует предмет «замещения». В качестве способа создания энигматического образа автором используется прием скрытого сравнения:

Я из земли происхожу
И сходство с тростником имею,
Расти на юге лишь могу
И ценностью гордиться смею.
А становясь головой,
Я вам приятным становлюся,
То исчезаю под водой,
То на куски для вас делюся [15, с. 63].

Создавая иносказательное описание сахара, поэт апеллирует, прежде всего, к формам рационального познания. Энигматический текст состоит из двух структурно-семантических частей. Первая часть посвящена описанию тростника, который в данном контексте выступает энигматором имплицитного образа и раскрывает специфику его происхождения. Во второй части вводится еще один энигматор – «голова», являющийся эквивалентом большого куска сахара, тем самым указывая на особенности его употребления (использования) человеком. Так, на начальном этапе у читателя формируется определенное понятие об объекте авторского описания. Далее следуют такие мыслительные операции, как сравнение и обобщение. Использование в тексте приема скрытого сравнения («И сходство с тростником имею»; «А становясь головой») позволяет автору сопоставить закодированный объект с предметами его «замещения», выявить признаки сходства и различия между ними. В процессе обобщения общих качеств и свойств энигматоров, репрезентированных в тексте, читатель приходит к определенному умозаключению (расшифровке закодированного смысла).

Одновременно с познавательно-эвристической функцией загадкам авторов журнала «Час досуга» свойственна назидательная направленность. Большой интерес в рамках изучения энигматического дискурса детской литературы представляет загадка о ноже, кодирующая часть которой содержит номинацию функций и действий, совершаемых имплицитным образом, а также указание на способы его употребления и применения человеком:

Служу я разным господам,
Богатым и убогим,
Служу дворянам и купцам,
И нищим, босоногим.
Во мне имеет нужду вся:
Министр и регистратор,
Крестьянин, умный и дурак,
И медик, и оратор,
Вельможа, мещанин, корнет,
Ремесленник, извозчик,
Судья, поденщик и поэт,
Подъячий и разносчик,
И, словом, сколько под луной
Сословий не начнется
У каждого всегда со мной
Занятие найдется.
Кому с утра, кому в ночи,
Кому в обед иль в ужин,
В палатах, в хате, на печи –
Всегда и всем я нужен.

Вы часто видите со мной
В рабочем кабинете,
В столовой, в кухне и в людской,
А также в туалете.
Могу полезным быть всегда,
И вредным я бываю.
Я жизнь спасаю иногда,
А чаще прекращаю.
Не страшен взрослым. Нет! Иным
И взрослым я опасен.
Всем поварам необходим,
В лесу же – я ужасен.
С покоем я в лесу старею,
И на зиму гождуся впрок.
С людьми – я пагубный порок,
С добром – сияю и светлею [14, с. 66]

Интерпретационное поле загадки воспроизводит когнитивную картину мира, свойственную как дворянскому обществу, так и крестьянской среде. В энигматическом тексте неоднократно употребляются предметно-бытовые реалии, характерные и для дворянского образа жизни (кабинет, столовая), и для крестьянского обихода (хата, печь). Отдельно следует сказать о выстраивании своеобразной иерархической цепочки. Автором упоминаются представители практически всех существующих в XIX веке сословий, профессий и должностей: дворянин, купец, мещанин, крестьянин, министр, медик, судья, оратор, повар и пр. Несомненно, тем самым поэт указывает на универсальность образа, зашифрованного им в загадке. Кодированная часть загадки, включающая перечень разнообразных когнитивных признаков, содержит эмоциональную и эстетическую оценку изображаемого объекта, а также его культурно-историческую характеристику. Этим обстоятельством обусловлено активное употребление в тексте оценочных эпитетов («богатым», «убогим», «нищим», «босоногим», «полезным», «вредным», «опасен», «ужасен», «необходим»), с которыми связана определенная система предметно-вещественных ассоциаций, возникающих в сознании читателя.

Помимо использования многочисленных эпитетов, автор вводит в текст систему олицетворений, представляющих собой градацию нисходяще-восходящего типа: «служу» – «спасаю» (жизнь) – «прекращаю» (жизнь); «старею» – «гождуся» – «сияю» – «светлею». Указанные лексические и синтаксические средства, а также антитетичная композиция загадки (перечисление позитивных и негативных признаков и функций имплицитного феномена), безусловно, определены воспитательной направленностью энигматического текста. Поэт раскрывает не только полезные свойства описываемого образа, но и целенаправленно подводит читателей к мысли о том, что он способен принести вред человеку при неправильном обращении с ним. Становится очевидным, что автор не только испытывает догадливость и сообразительность читателей журнала, но и предупреждает их об опасных последствиях, которые может за собой повлечь использование зашифрованного им предмета. По сути, эта загадка учит детей правилам обращения с нужными в быту вещами, что в очередной раз свидетельствует о «мироведческой» и воспитательной направленности жанра загадки в детской литературе.

Наряду с изображением предметов повседневного обихода в произведениях энигматических жанров журнала «Час досуга» представлена мифопоэтическая картина мира. К ним следует отнести загадку о всемирном потопе, отгадка к которой представляет собой палиндром:

Как ни читай меня, читатель,
А смысла я не изменю:
Читай вперед – я злой каратель,

Весь род людской собой гублю.
Читай назад – все то же слово,
Все тот же бич я для людей:
Через меня все в мире ново,
Хотя для мира я злодей [17, с. 234]

Создавая энигматический образ, автор опирается на прецедентные мифологические сюжеты. Концепт «потоп» является неотъемлемой частью исторического и религиозно-философского менталитета православного человека. В данном тексте поэт обращается к ветхозаветному сюжету о Всемирном потопе. Согласно Книге Бытия, потоп явился Божественным возмездием за нравственное падение человечества. Он стал «катаклизмом мирового значения», повлекшим за собой гибель всего живого [11, с. 819]. Для описания разрушительного воздействия изображаемого им феномена поэт использует когнитивные метафоры, имеющие негативную оценочную семантику: «каратель», «злодей». Несомненно, потоп трактуется им как природная стихия, уничтожающая все на своем пути.

Вместе с тем автор указывает на созидательные последствия репрезентируемого им образа: «Через меня все в мире ново». И это уточнение также в полной мере соответствует содержанию эсхатологических мифов, согласно которым, после окончания ливня, продолжавшегося в течение очень длительного периода времени, «начинается новая, часто более праведная жизнь в соответствии с божественными заповедями» [11, с. 819].

Анализ интерпретационного поля загадки о потопе позволяет сделать вывод о том, что основная функция этого энигматического текста заключается в «образной переосмысленной номинации», цель которой состоит в указании на «сложные ассоциативные, оценочные и иерархические отношения, существующие в народном мировоззрении и отраженные в языковой картине мира» [8, с. 18]. Прецедентный потенциал загадки обусловлен архетипическим значением художественного образа, созданного в ней.

Наряду с жанром стихотворной загадки во второй половине XIX века в русской поэзии для детей получает широкое распространение жанр шарады. В современной науке шарада определяется как стихотворная загадка, где «задуманное слово разбивается на составные смысловые части, которые разгадываются при помощи вспомогательных описаний» [3, с. 342]; «разновидность словесной игры, энигматический текст которой подает перифрастическое описание загаданного слова по составляющим его частям, адекватным иным словам, а также нередко и описание значения самого загаданного слова» [7, с. 17].

В шарадах, опубликованных на страницах журнала «Час досуга», как и в загадках, воплощена когнитивная картина мира современного общества, синтезированы представления людей об объектах материальной и духовной сферы. Наряду с когнитивной картиной мира в них также находят отражение языковая картина мира³, поскольку процесс преобразования кодирующей части шарады предполагает привлечение не только ассоциативно-образного мышления, но и обусловлен языковым восприятием адресанта. Читатель должен сначала расшифровать смысл перифрастических описаний, а затем из отдельных слов (или слогов) составить новое слово, служащее вербальным обозначением энигматического образа:

Мое начальное безгласный, твердый знак,
И ставится оно без надобности, так.
Последнее – краса полей и огородов,
А целое мое – герой, донской казак,
На севере он был грозою трех народов (Ермак) [13, с. 69]

Буква «ер» (ь) до реформы языка 1917 года означала «очень краткий («глухой») неопределенный гласный», а за-

тем стала называться «твердым знаком», который сохранялся при написании на конце слов исключительно под влиянием церковно-славянской графики. Однако еще в конце XVIII века предпринимались попытки «изгнать почти ненужную, но занимающую очень много места букву из русской азбуки...» [21, с. 681]. Вот почему автор энигматического текста, создавая перифрастическое наименование этой буквы, указывает на бесполезность ее употребления при письме. Совершенно очевидно, что поэт учитывает специфику языковой картины мира, присущей современному обществу, и соизмеряет репрезентируемые им феномены с образом мышления и восприятия адресата.

Апелляцией к стереотипным представлениям читателей обусловлено употребление словосочетания «краса полей и огородов», которое выступает в тексте энигматором мака, растения, покрывающего огромные массивы земли. Именно соотносительность иносказательного описания с когнитивной базой и культурным пространством адресата является необходимым компонентом энигматического дискурса шарады, поскольку процесс преобразования зашифрованного описания предполагает совместное применение читателями когнитивного и языкового мышления.

В кодирующую часть шарады включена также культурно-этническая и историческая информация, которая служит неотъемлемым компонентом перифрастической номинации имплицитных феноменов и является формой вербального отображения различных аспектов когнитивной картины мира. Именно словосочетание «донской казак» вызывает ассоциативную параллель с образом Ермака (уроженца Качалинской станицы на Дону), который является одной из самых примечательных фигур в русской истории и всенародным героем, завоевавшим Сибирь и присоединившим ее к Русскому государству. И здесь также основным принципом создания энигматического описания выступает антропометричность. Автор адресует свою шараду определенному кругу читателей, обладающих общими с ним мировоззренческими установками, ценностными ориентациями и культурными приоритетами.

Не менее популярным в детской литературе второй половины XIX века становится жанр метаграммы, который в литературоведении определяется как «стихотворная загадка, в которой указывается, что с прибавлением к заданному слову по одной букве получаются новые слова»; а также как «перестановка начальных слогов или начальных букв в словах, стоящих рядом, в целях получения комического эффекта или остроты этих слов...» [3, с. 155]. Для расшифровки кодирующей части метаграмм, изданных в журнале «Час досуга», читателю необходимо произвести перестановку начальных букв в словах, подразумеваемых автором в качестве отгадки. Функциональным назначением метаграммы является интеллектуальный тренинг, языковая игра, основанная на смекалке и сообразительности:

С покоем я сгораю
И в пепел обращаюсь,
Я уголь доставляю,
В гаданиях гожусь.
Когда ж покой отнимут,
Подставив букву К,
Меня к себе придвинут,
Мы нежная чета (полено-колено) [18, с. 393]

Текст метаграммы состоит из двух структурно-семантических частей. Первая часть включает имплицитное описание полена посредством номинации его характерных функций и способов употребления. И здесь отдельно следует сказать об отражении в энигматическом тексте когнитивной картины мира, а также национальной концептосферы. Полено репрезентировано поэтом не только как предмет бы-

тового обихода, используемый для получения тепла, но и как один из атрибутов, применяемый в народном гадании. Во время святок в России был широко распространен обычай гадания на поленьях: девушки на ощупь (не глядя) выбирали себе полено. Если девушке доставалось «ровное, гладкое, без сучков» полено, то считалось, что супруг ее будет обладать идеальным характером. Если полено оказывалось толстым и тяжелым, полагали, что будущий муж будет богатым. Если на полене обнаруживалось много сучков, считалось, что в семье «народится немало детей», а если девушке доставалось кривое полено – это означало, что ее будущий муж будет «косой и хромой» [10]. Так, в энигматическом тексте воссоздана не только когнитивная картина мира в представлении современного общества, но и специфика национального самосознания и мировосприятия.

Разновидностью художественной энигматики в поэзии для детского чтения во второй половине XIX века является логогриф, традиционно определяемый как «стилистический прием построения фразы или стиха путем подбора таких слов, последовательное сочетание которых дает картину постепенного убывания звуков (или букв) первоначального длинного слова» [3, с. 146-147]. Логогрифы, опубликованные в журнале «Час досуга», представляют собой энигматический жанр, в основе кодирующей части которого лежит языковая игра (как с формой, так и со смыслом), построенная на описании двух имплицитных образов, обладающих дифференциальными перцептивными признаками и когнитивными компонентами. Расшифровкой кодирующей части, как правило, служат два слова, сходных, но не тождественных, по написанию (для того, чтобы образовалось новое слово нужно убрать первую букву из предыдущего слова) и абсолютно разных по своему лексическому значению:

Я радость, счастье выражаю,
А часто глупости служу,
Болезни признак означаю,
Людей нередко я морю.
Сняв голову, во мне найдете
Вы омонима материал,
Снаряд кузнечный назовете
И драгоценный капитал (смех–мех) [17, с. 395].

Интерпретационное поле логогрифа, как и метаграммы, чаще всего состоит из двух структурно-семантических частей, что обусловлено количеством закодированных в нем объектов. При этом способы создания имплицитного образа оказываются различными. Средством репрезентации энигматического текста выступает указание характерных для него функций и действий, а во второй – перифрастическая номинация. Процесс преобразования кодирующей части энигматического текста неотъемлемо связан с «познанием новой информации, формированием в сознании участников дискурса новых когнитивных структур, с достраиванием новых звеньев картины мира и внутреннего рефлексивного опыта» [7, с. 7].

Отдельно следует сказать о такой разновидности энигматического дискурса, как омоним. Этот энигматический жанр впервые был апробирован детским поэтом Борисом Федоровым⁴. Кодирующая часть омонима включает описание двух энигматов с абсолютно идентичным вербальным обозначением (на что указывает название жанра), но обладающих дифференциальными перцептивными признаками и когнитивными компонентами:

Я воздух и в воздухе я –
Бесцветен и запах имею.
Полезна, опасна наша семья –

Я силой гигантской владею.
Быв воздуха легче – людей уношу,
Людей убиваю, и жгу, и душу.
Но все-таки жизнь им я ж доставляю.
А в смысле другом – красоту украшаю –
И легкий, как воздух, прозрачный, как дым,
Девicamaи вечно я буду любим (газ) [12, с. 72]

В отличие от шарады, метаграммы и логогрифа в омонимах отсутствует перифрастическая номинация энигмата, а также указание на необходимость перестановки или замены

букв в словах-отгадках. Омонимы по своей семантической и логической структуре в наибольшей степени приближены к жанру классической загадки, поскольку адресант апеллирует преимущественно к образно-ассоциативному мышлению адресата. Процесс расшифровки кодирующей части предполагает умение читателя сопоставлять различные объекты материального мира, выявляя черты сходства и различия между ними, что также указывает на познавательно-эвристическую направленность энигматического дискурса, представленного в поэтическом тексте.

Примечания

1. Под «энигматом» понимается объект действительности, закодированный в загадке, а под «энигматором» – предмет замещения, выступающий в кодирующей части. См.: Денисова Е.А., 2008. С.5.
2. См. об этом: Сибирцева В.Г. Языковая картина мира в русской загадке. Дисс... филол. н. Нижний Новгород, 2003; Денисова Е.А. **Структура и функции энигматического текста** (на материале русских загадок и кроссвордов): автореферат дисс. ... канд. филол. наук. М., 2008; Насыбулина А.В. Современные трансформации русских загадок: автореф. дис...канд. филол. н. Псков, 2008; Абдрашитова М.О. Миромоделирующая функция жанра загадки в фольклорном дискурсе: автореферат дисс. ... канд. филол. наук. Томск, 2012; Волкова М.В. Загадка и кроссворд как типы текста: семантический и прагматический аспекты (на материале немецкого языка): автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – Смоленск, 2011.
3. В современной науке языковая картина мира рассматривается как «зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности, требующая изучения не столько «актов культуры», сколько наивных представлений в системе языка». Для языковой картины мира существенную роль играет антропометричность, т.е. соизмеримость окружающего мира с понятными для человеческого восприятия символами и образами. См. об этом: Сибирцева В.Г. Языковая картина мира в русской загадке. Дисс... филол. н. Нижний Новгород, 2003. С. 7.
4. В книге Б.М. Федорова «Детский павильон: Книжка, содержащая в себе черты из русской истории, разные повести, разговоры, анекдоты, стихотворения, сказочки и проч.» (1836) было напечатано 10 поэтических омонимов.

Библиографический список

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов. В трех томах. Том 1. М.: Современный писатель, 1995.
2. Денисова Е.А. Структура и функции энигматического текста (на материале русских загадок и кроссвордов): автореферат дисс. ... канд. филол. наук. М., 2008. 27 с.
3. Квятковский А.П. Поэтический словарь. / Науч. ред. И. Роднянская. М.: Сов. Энцикл., 1966. 376 с.
4. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 336 с.
5. Рыбникова М.А. Загадки. М.-Л.: Academia, 1932. 488 с.
6. Садовников Д.Н. Загадки русского народа. Сборник загадок, вопросов, притч и задач. СПб., 1876. 333 с.
7. Селиванова Е. А. Энигматический дискурс: вербализация и когнития. Черкассы, 2014. 224 с.
8. Семененко Н.Н. Прецедентный потенциал паремий как проблема семантического исследования// Вестник Волгоградского государственного университета. 2009. Сер.2: Языкознание. №2 (10).
9. Сендерович С.Я. Морфология загадки. М.: Языки славянской культуры, 2008.
10. Терещенко А. В. Быт русского народа: забавы, игры, хороводы. СПб.: Типография Министерства внутренних дел, 1848.
11. Т. 7. Святки, масленица. 348 с.
12. Топоров В.Н. Потоп// Мифы народов мира. Энциклопедия. М.:2008. 1147 с.
13. Худяков И.А. Великоорусские сказки. Великоорусские загадки. СПб., 2001.
14. Час досуга. 1859. №7.
15. Час досуга. 1859. № 8.
16. Час досуга. 1859. № 11.
17. Час досуга. 1859. № 12.
18. Час досуга. 1860. № 2.
19. Час досуга. 1860. № 3.
20. Час досуга. 1861. №5.
21. Чернейко Л. О. Гипертекст как лингвистическая модель художественного текста // Структура и семантика художественного текста. Материалы VII-ой Международной конференции (под ред. Е. И. Дибровой). М., 1999. С. 439-460.
22. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. СПб., 1894. Т.ХІХ а.

References

1. Afanasiev A.N. Poetry views of the Slavs for nature: An experience of comparative researching of Slavic traditions and beliefs in connection with mythical legends of other kindred peoples. In three volumes. Volume 1. M.: The modern writer, 1995.
2. Denisova E.A. Structure and functions of the enigmatic text (on the material of Russian riddles and crossword puzzles): the author's abstract of diss. ... cand. philol. sciences. M., 2008. 27 p.
3. Kvyatkovsky A.P. Poetic Dictionary. / Scientific. Ed. I. Rodnyanskaya. Moscow: Sov. Encycl., 1966. 376 p.
4. Propp V.Ya. Historical roots of a fairy tale. M.: Labyrinth, 2000. 336 pp.
5. Rybnikova M.A. Riddles. M.-L.: Academia, 1932. 488 p.
6. Sadovnikov D.N. Riddles of the Russian people. A collection of riddles, questions, parables and tasks. St. Petersburg, 1876. 333 p.
7. Selivanova E.A. Enigmatic discourse: verbalization and cognition. Cherkassy, 2014. 224 p.

8. *Semenenko N.N.* The precedent potential of paremias as a problem of semantic research // Bulletin of Volgograd State University. 2009. Ser.2: Linguistics. №2 (10).
 9. *Senderovich S.Ya.* Morphology of the riddle. М.: Languages of Slavic Culture, 2008.
 10. *Tereshchenko A.V.* Life of the Russian people: fun, games, dances. St. Petersburg.: Printing house of the Ministry of Internal Affairs, 1848. Т. 7. Christmas tree, carnival. 348 p.
 11. *Toporov V.N.* Flood // Myths of the peoples of the world. Encyclopedia. М., 2008. 1147 p.
 12. *Khudyakov I.A.* Great Russian fairy tales. Great Russian riddles. St. Petersburg, 2001.
 13. Chas dosuga. 1859. №7.
 14. Chas dosuga. 1859. № 8.
 15. Chas dosuga. 1859. № 11.
 16. Chas dosuga. 1859. № 12.
 17. Chas dosuga. 1860. № 2.
 18. Chas dosuga. 1860. № 3.
 19. Chas dosuga. 1861. №5.
 20. *Cherneyko L.O.* Hypertext as a linguistic model of an artistic text // Structure and semantics of an artistic text. Materials of the VII International Conference (edited by E.I. Dibrova). М., 1999. S. 439-460.
 21. Encyclopedic Dictionary of Brockhaus and Efron. St. Petersburg, 1894. Т. XIXa.
-

ТРОШИНА Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Брянский государственный университет
E-mail: natalya_troshina@mail.ru

TROSHINA N.V.

Candidate of Philology, associate professor, department of Russian language, Bryansk State University
E-mail: natalya_troshina@mail.ru

**ИМЕННЫЕ ПРЕДИКАТЫ С КОМПАРАТИВНОЙ СЕМАНТИКОЙ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ПОЭЗИИ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО**

**NOMINAL PREDICATES WITH COMPARISON SEMANTICS AS A MEANS FOR REPRESENTATION
OF CULTURAL CODES IN ARSENIY TARKOVSKY'S POETRY**

В статье анализируются именные предикаты с компаративной семантикой в поэзии Арсения Тарковского. Образные основания сравнений, участвующих в выражении художественных смыслов, рассматриваются через призму культурных кодов (объектного, антропоморфного, биоморфного, мифологического, анимического, темпорального). Автором предпринята попытка системного описания эталонов сравнения в именных предикатах, представленных в поэтических текстах.

Ключевые слова: именное сказуемое, компаративная семантика, эталон сравнения, культурный код, Арсений Тарковский.

The article analyzes nominal predicates with comparative semantics in the poetry of Arseniy Tarkovsky. The imaginative bases of the comparisons involved in the expression of artistic meanings are considered through the prism of cultural codes (object, anthropomorphic, biomorphic, mythological, animistic, temporal). The author made an attempt to systematically describe the standards of comparison in nominal predicates presented in poetic texts.

Keywords: nominal predicate, comparison semantics, reference standard, cultural code, Arseniy Tarkovsky.

Одним из наиболее ярких, весьма употребительных и продуктивных приемов создания образа и художественной выразительности в поэтическом тексте является сравнение, базирующееся на сопоставлении по сходству и различию разнообразных свойств, качеств и признаков отдельных предметов и явлений окружающей действительности. Будучи элементом художественного мышления, сравнение помогает раскрыть образ, добавить ему личностный, субъективный компонент, отражающий мысли автора, его индивидуальные ассоциации.

Разнообразные сравнения выступают ярким средством создания словесной образности в лирике Арсения Тарковского. При этом весьма продуктивным средством формирования компаративной семантики оказываются единицы синтаксического уровня (сравнительные обороты, сравнительные придаточные части, творительный сравнения, родительный сравнения, предикатные сравнения). Одной из наиболее ярких единиц в плане структуры, значения, образно-изобразительных возможностей является составное именное сказуемое.

В целом именное сказуемое, по сравнению с глагольным, обладает большим потенциалом в выражении семантики сравнения. Это объясняется, с одной стороны, наличием в сказуемом явных маркеров сравнения: сравнительных частиц *как, будто, как будто, словно, что* и др., сравнительно-уподобительных предлогов *наподобие, вроде*. С другой стороны, выражению компаративной семантики способствует наличие в именной части сказуемого предметной и признаковой лексики, которая, в сравнении с процессуальной, в силу своих категориальных свойств способна выражать более широкий спектр компаративных отношений между элементами высказывания.

Предложения, содержащие именные предикаты с семантикой сравнения, представляют собой свернутые конструкции, при трансформации их в развернутые конструкции может

быть восстановлен:

1. глагол-связка с вневременным значением: «*Она из тех забытых лет, / Где капля малая лазори / Как море синее во взоре*» [7, т. 1, с. 132] = *капля малая лазори такая, каким бывает море синее во взоре*;

2. знаменательный глагол несовершенного вида: «*Ты не слышишь меня, голос мой – как часы за стеной*» [7, т. 1, с. 60] = *голос мой звучит, как тикают часы за стеной*.

Сравнение, в соответствии с синтаксической традицией, в полном, идеальном варианте представляется трехчленной структурой, которая включает в себя объект, эталон и основание сравнения. Объект сравнения – это предмет, явление, действие, находящееся в поле внимания говорящего и оцениваемое им. Под эталоном сравнения понимается обозначение того предмета, действия, явления, с которым осуществляется сопоставление. Основание (модуль) сравнения – это признак, который определяется у обоих рассматриваемых предметов и на базе которого производится их сопоставление.

Особенность предложений с составными именными сказуемыми, содержащими сравнение, заключается в том, что в них объект сравнения занимает позицию подлежащего, а эталон сравнения – позицию сказуемого, при этом основание сравнения в такой конструкции не всегда эксплицируется: «*Входите, дорогие гости, / Сегодня кофе как вино!*» [7, т. 1, с. 168] – кофе такой, каким бывает вино (бодрящий, пьянящий, хмельной). В подобных случаях основание сравнения чаще всего опирается на узусальные смыслы, но в поэтическом тексте они трансформируются, дополняются, поэтому восстановление скрытого основания сравнения становится для читателя своего рода разгадкой художественного замысла поэта.

Эталоны сравнения в именных предикатах – наиболее творческий, индивидуальный элемент данной структуры. Именно эталоны сравнения в поэтических текстах Арсения Тарковского позволяют раскрыть основные категории мироощущения поэта, сложное и порой причудливое взаимо-

действие символов художественного мира. Они являются средством языковой репрезентации культурных кодов.

Культурный код, по определению Н.Ф. Алефиренко, представляет собой «систему означивания, то есть сформированную стереотипами этнокультурного сознания конфигуративную совокупность знаков и механизмов их применения...» [1, с. 61-62]. Культурный код отражает способ мышления людей, детерминирует формы и содержание языковых репрезентаций. По замечанию М.Л. Ковшовой, культурный код «означает соответствие между планом выражения и планом содержания знака; кодом задаётся значимость знака, а интерпретатор эту значимость определяет, «расшифровывает», то есть понимает знак... Код вырабатывается и осуществляет свою функцию в культуре» [Ковшова 2007: 30].

В современных лингвистических исследованиях выделяют несколько основных культурных кодов: объектный (фетишный), биоморфный, антропоморфный, акциональный, анимический, мифологический, темпоральный, пространственный и др. Культурный код определяется «по базовому образу в результате обобщения внутренних форм однотипных косвенных номинаций. Так, базовым образом антропоморфного культурного кода будет «человек», фетишного – «предмет», биоморфного – «растение»/«животное», анимического – «природная стихия», акционального – «действие» и т.д.» [8, с. 66].

Цель предпринятого исследования заключается в описании эталонов сравнения, входящих в именные предикаты и раскрывающих художественные образы в поэзии Арсения Тарковского в свете различных культурных кодов. Для достижения названной цели необходимо проанализировать именные предикаты, содержащие сравнения, в поэзии А. Тарковского через призму культурных кодов; описать разнообразие изобразительно-выразительных возможностей компаративных именных предикатов в плане выражения культурных смыслов.

Предварительные наблюдения над именными предикатами со значением сравнения в поэтическом идиолекте Арсения Тарковского позволяют утверждать, что они имеют значительный выразительный потенциал в плане репрезентации культурных кодов, отражают специфику авторского художественного мышления.

Наиболее часто с помощью именных предикатов с компаративной семантикой в исследуемых поэтических текстах эксплицирован объектный культурный код, который связан с созданием скрытых смыслов через описание предметного мира. По словам С.А. Манскова, в художественном пространстве поэзии Арсения Тарковского предметы могут быть охарактеризованы как «бытийные» [5, с. 63], они отражают парадигму «Я – Предмет – Мир», концептуальную для поэта; кроме того, предметы, заполняющие поэтическое пространство, обладают символическими значениями, которые восходят к претекстам и архетипам. «Бытийные предметы», названия которых в исследуемых стихотворениях используются как эталоны сравнения в именных предикатах, можно, согласно классификации, предложенной С.А. Мансковым, представить двумя группами: предмет-индекс, предмет-инструмент [5, с. 63].

Среди предметов-индексов, которые в зашифрованной форме содержат концептуальные для поэта смыслы, отметим следующие: *зеркало*, *часы*, *чаша*.

Примечательно, что в компаративных конструкциях с эталонами *зеркало*, *часы* объектами сравнения оказываются *бабочка* и *сверчок*. Это вовсе не случайно. По словам М.Н. Эпштейна, «образы насекомых особенно близки поэзии Тарковского – это как бы предельно малые молекулы живого, загадочный шифр природы...» [11, с. 264]. И сравнения, представленные в именных предикатах, это подтверждают.

«А имя бабочки – рисунок, Нельзя произнести его, И для

чего ей быть в покое? Она как зеркальце простое» [7, т. 1, с. 132]. Данное сравнение актуализирует признак «способность отражать», это сакральное свойство зеркала в метафорическом плане соотносится с представлением бабочки как хранительницы тайн мироздания, символа бессмертия души, возрождения, бесконечности жизненного движения. В целом в поэзии Тарковского (стихотворения «Бабочка в госпитальном саду», «Ветер», «Телец, Орион, Большой пес» и др.) бабочка выступает в качестве знака категории «небесное», она будто «книжечка чудес», «сама и тень и свет», даже имя её нельзя выразить «земными» словами.

Название другого «бытийного предмета»-индекса легло в основу эталона сравнения в стихотворении «Сверчок»: «*Ты не слышишь меня, голос мой – как часы за стеной...*» [7, т. 1, с. 60]. Голос сверчка, его язык – с одной стороны, безыскусный, полный искренней простоты, с другой стороны, загадочный, чарующий – в контексте поэзии Арсения Тарковского максимально приближен к высокому голосу поэта-творца; сверчок – своего рода «энтомологический» двойник поэта [6]. Сравнение голоса сверчка со звуком часов, отсчитывающих время и хранящих его тайну, актуализирует богоизбранность творческого дара, пророческое предназначение поэта, носителя памяти о времени уходящем.

Явную или скрытую «поэтогоническую» семантику можно обнаружить и в сравнениях, эталоны которых являются названиями различных ёмкостей (сосуд, чаша, кувшин и др.). «Все мировые стихии, бесценные живительные субстанции, космические «параметры» (воздух – вода – кровь – любовь – время) Тарковский помещает в чудесные ёмкости, уподобленные домашней утвари, наполняющей жилище человека» [6, с. 152]. Сравнение с эталоном *чаша* встречается в стихотворении «Поэт начала века»: «*Твой каждый стих – как чаша яда, / Как жизнь, спаленная грехом...*» [7, т. 1, с. 294]. Чаша с отравляющим зельем –местилище боли, страдания, предощущения беды, которые испытал поэт, перешагнувший порог нового века.

К предметам-инструментам, названия которых встречаются в исследуемых синтаксических структурах, можно отнести *нотную тетрадь*, *копьё*.

Сравнение с эталоном *нотная тетрадь*, как и названные выше, связано с поэтологической проблематикой, концептуальной для творчества Тарковского. В стихотворении «Вы, жившие на свете до меня...» упоминаются два предмета-инструмента, которыми творится поэтический мир: «*Мой город – весь как нотная тетрадь, / Еще не тронутая вдохновеньем, / Пока июль по каменным ступеням / Литавами не катится к реке, / Пока перо не прикипит к руке...*» [7, т. 1, с. 80]. Чистая нотная тетрадь – предощущение начала творения, и от поэта, который возьмет перо, будет зависеть ход этой мистерии и её результат.

Образ *копья*, орудия смерти, напротив, несёт семантику загубленной жизни и творчества, прерванного поэтического слова: «*И смутно и боязно в роце беззвучной / Творить ненавистное дело свое: / Деревья – под корень, и ветви – поштучно... / Мне каждая ветка – что в горло копье*» [7, т. 1, с. 33]. Примечательно, что данное сравнение представлено в одном ряду с образом дерева. «Дендрологические персонажи» (трава, лоза, дерево и его кора, ветви, листья) в поэзии Тарковского единокривно связаны с человеком, что подчеркивается и сравнениями: «*О, эти руки с пальцами, как лозы, / Открытые и влажные глаза...*» [7, т. 1, с. 142]; «*И марья, как древесная кора, / На теле затвердела...*» [7, т. 1, с. 131]. Действительно, в поэзии Арсения Тарковского лирический субъект сам мыслится как «древесное образование» [4], человек и дерево словно изоморфны. В стихотворении «После войны» отождествление человека (а точнее поэта-творца) с деревом выходит на высший уровень метаморфозы: «*Как дерево поверх лесной травы / Распластывает листья пятёрной*

/ И, опираясь о кустарник, вкось, / И вишь, и вверх распротраивает ветви, / Я вытянулся понемногу. Мышцы / Набухли у меня, и раздалась / Грудная клетка. Легкие мои / Наполнил до мельчайших альвеол / Колющий спирт из голубого кубка, / И сердце взяло кровь из жил, и жилам / Вернуло кровь, и снова взяло кровь, / И было это как преобразование / Простого счастья и простого горя / В прелюдию и фугу для органа» [7, т. 1, с. 140]. Подобно дереву, набирающему силу, выздоравливающий человек преодолевает физическую немощь. Но самое главное: лирический герой переживает духовное преобразование, постигает тайну поэтического слова (и эта семантика отражена в эталоне сравнения, включенном в именную часть сказуемого).

Именные предикаты со сравнительным значением являются репрезентантами и антропоморфного культурного кода, который связан с олицетворением, очеловечиванием предметов окружающего мира, явлений природы, различных действий и процессов. В рамках антропоморфного культурного кода выделяется соматический (телесный), он представлен номинациями частей тела человека. В целом антропологические сравнения у Тарковского частотны, разнообразны по моделям, основное средство их выражения – сравнительный оборот [9]. Случаи использования сравнения в составном именном сказуемом единичны; но и они являются ярким воплощением концептуальных для поэта смыслов.

В стихотворении «Имена» Тарковский, постулируя связь между именем и человеком в духе учения Павла Флоренского, использует сравнение имени с родимым пятном: «И можно кожу заживо сорвать, / Но имя к нам так крепко припечатано, / Что силы нет переименовать, / Хоть каждое затерто и захватано. / У нас не зря про имя говорят: / Оно – / Ни дать ни взять родимое пятно» [7, т. 1, с. 268]. Данное сравнение отражает сакральный смысл имени, которое с рождения и до смерти сопровождает человека и предопределяет его судьбу. Имя связано с духовной сущностью, оно словно мистический центр личности, являющийся маркером её уникальности.

На пересечении антропоморфного и акционального культурных кодов оказываются сравнения с эталонами *смех, шаги*: «Был первый снег как первый смех / И первые шаги ребенка» [7, т. 1, с. 137]. Данные компаративные конструкции актуализируют не только признаки объекта сравнения – снега («чистый», «свежий»), но и целый спектр эмоциональных состояний лирического героя, таких как непосредственность, душевная чистота, светлое, открытое восприятие мира. Способность воспринимать окружающее через категорию «положительной» детскости – это особая ментальность, особый тип отношения к миру, состояние человека, не растерявшего богатства души в процессе взросления.

Еще одно сравнение из ряда антропоморфных (точнее – соматических) представлено в стихотворении «1914»: «Я в детстве боялся растений: / Листья их кричали мне в уши, / Сквозь окна входили, как тени, / Их недружелюбные души. / Бывает, они уже в мае / Свой шабаш справляют. В июле – / Кто стебли, кто ветви ломая – / Пошли, будто спирту хлебнули: / – Акация – хмель – медуница – / Медвежье ушко – клещевина – / Мать-мачеха – ясень – кислица – / Осина – крушина – калина... / Одни – как цыганские плечи, / Со свистом казачьим – другие» [7, т. 2, с. 75]. В сознании русского человека устойчив концептуальный сценарий «гулянье – выпивка – пляска цыган»; сравнение с цыганами актуализирует признаки «веселье», «безудержность», входящие в диссонанс с картиной предстоящих событий 1914 года: «Таким было только начало. / Запутавшись в гибельном споре, / То лето судьба увенчала / Венцом всенародного горя» [7, т. 2, с. 75]. Примечательно, что главными участниками «шабаша» и объектом сравнения выступают деревья, это еще раз утверждает один из основных мотивов лирики Тарковского – древесную самоидентификацию человека.

Не менее важным образом в поэтическом мире Тарковского является образ травы, репрезентирующий биоморфный культурный код, который связан с представлением образов животного и растительного мира. Символическое значение этого образа многогранно: трава – это и некий онтологический первоэлемент (стихотворения «Струнам счет ведут на лире...», «Да не коснутся тьма и тлен...»), и колыбель природы («Под сердцем травы тяжелеют росинки...»), и зримое воплощение бессмертия («За хлеб мой насущный...», «Зуммер»), и двойник поэта-творца, носитель тайны языка, поэтической мудрости («Степь», «Я учился траве, раскрывая тетрадь»). В стихотворении «Анжело Секки» встречается образ сухой травы: «Дыханье Рима – как сухие травы» [7, т. 1, с. 85]. Жухлость травы – это утрата жизненной силы, знак гибели. Именно таков Рим с его мертвящей атмосферой депрессии, политическими бурями, которые ломают судьбы творческих людей.

Транслирование в поэтический текст имен мифических персонажей в качестве эталона сравнения является средством реализации мифологического культурного кода, отражающего религиозные и мифологические воззрения человека. «Ономастические цитаты – очень мощное средство аккумуляции реминисцентного содержания и его реализации в тексте» [2, с. 178]. Имя мифического персонажа в поэзии Тарковского становится отправной точкой развертывания целого сюжета, и сравнение, участвующее в создании образа, определяет энергетический центр всего поэтического текста [10]. Подобным образом функционирует эталон сравнения *Марсий* в стихотворении «После войны»: «Меняхватило бы на все живое – / И на растения, и на людей, / В то время умиравших где-то рядом / В страданиях невыносимых, как Марсий, / С которого содрали кожу. Я бы / Ничуть не стал, отдав им жизнь, бедней / Ни жизнью, ни самим собой, ни кровью, / Но сам я стал как Марсий. Долго жил / Среди живых, и сам я стал как Марсий» [7, т. 1, с. 141]. Сатир Марсий, дерзнувший состязаться с Аполлоном в игре на флейте и поплатившийся за это, – воплощение отказа от слепого подчинения правилам, противостояния, демонстрирующего независимость личности, силу духа. Вместе с тем, имя мифического персонажа стало для поэта символом безмерного человеческого страдания и сострадания всему живому на земле» [6, с. 8].

Эталоны сравнения в именных предикатах репрезентируют и анимический культурный код, связанный с образами явлений и стихий природы. В стихотворении «Бабочка в госпитальном саду» поэт использует эталон сравнения *море*: «Она из тех забытых лет, / Где капля малая лазори / Как море синее во взоре» [7, т. 1, с. 132]. Сравнение эксплицирует признаки «широкий», «безбрежный», что актуализирует представление о прошлом, наполненном безграничным счастьем и безмятежностью.

Темпоральный культурный код (связанный с созданием образов через обозначение времени) определяется эталонами сравнения с темпоральной семантикой. Примером может послужить сравнение в стихотворении «Дума»: «Когда была война, поистине как ночь / Была моя душа» [7, т. 1, с. 366]. В поэзии Тарковского прослеживается тесная связь образов ночи и души: ночь – время глубоких переживаний, душевной тоски, мучительных воспоминаний и пророческих снов (стихотворения «Ветер», «Эвридика»), это время власти тьмы и смерти («Хвала измерившим высоты...», «Мне в чёрный день приснится...»). Сравнение с эталоном *ночь* в стихотворении «Дума» представляет особое состояние души, которая в атмосфере хаоса войны погрузилась в глубокую скорбь, утратила позитивное восприятие мира.

Описание именных предикатов с компаративной семантикой в поэтических текстах Арсения Тарковского приводит к выводу о том, что данные синтаксические конструкции обладают значительным потенциалом в плане актуализации

значения сравнения и репрезентации культурных кодов (объектного, антропоморфного, акционального, биоморфного, мифологического, анимического). Анализ эталонов сравнения в составных именных сказуемых позволяет раскрыть некото-

рые особенности поэтического мира Тарковского, в котором преломление культурных символов, архетипных образов через авторское художественное мышление организует систему уникальных сравнений.

Библиографический список

1. *Алефиренко Н.Ф.* Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М.: Academia, 2002. 392 с.
2. *Козицкая Е.А.* Цитата, «чужое» слово, интертекст: материалы к библиографии // Литературный текст: проблемы и методы исследования / «Свое» и «чужое» слово в художественном тексте: сб. науч. трудов. Тверь, 1999. Вып. V. С. 177-179.
3. *Ковишова М.Л.* «Культурный код» как элемент культурной интерпретации фразеологизмов в лингвокультурологической парадигме исследования // Знание. Язык. Культура: материалы Междунар. науч. конф. «Славянские языки и культура». Тула: Петровская Гора, 2007. С. 30-33.
4. *Мансков С.А.* Древесный код поэзии А. Тарковского // Филологический анализ. Барнаул, 1999. Вып. III. С. 86-95.
5. *Мансков С.А.* Предметный мир поэзии А. Тарковского // Вестник БГПУ (Современные гуманитарные науки). 2001. №1. С. 63-70.
6. *Резниченко Н.* «От земли до высокой звезды»: Мифопоэтика Арсения Тарковского. Нежин – Киев: Издатель Н. М. Лысенко, 2014. 272 с.
7. *Тарковский А.* Собр. соч. В 3 т. М.: Художественная литература, 1991.
8. *Токарев Г.В.* Образ человека в русской картине мира // Теория языка и межкультурная коммуникация. Курск, 2012. С. 66-75.
9. *Трошина Н.В., Фёдорова С.К.* Репрезентация биоморфного культурного кода в сравнительных оборотах в поэзии Арсения Тарковского // Вестник Брянского государственного университета. № 2 (2013): История и политология. Право. Литературоведение. Языкознание. Брянск, 2013. С. 352-355.
10. *Трошина Н.В., Фёдорова С.К.* Сравнительные конструкции как средство репрезентации мифологического культурного кода в поэзии Арсения Тарковского // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2017. № 2. С. 243-248.
11. *Эпштейн М.Н.* «Природа, мир, тайник вселенной». Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высшая школа, 1990. 304 с.

References

1. *Alefirenko N.F.* The poetic energy of a word. Synergetics of language, consciousness and culture. Moscow: publishing house «Academia», 2002. 392 p.
2. *Kozitskaya E.A.* Quotation, «another's» word, intertext: materials for bibliography // Literary text: problems and methods of research / «Your» and «someone else's» word in the literary text: Sat. sci. works. Tver, 1999. Issue. V. Pp. 177-179.
3. *Kovshova M.L.* «Cultural code» as an element of the cultural interpretation of phraseological units in the linguistic and cultural paradigm of the study // Knowledge. Language. Culture: materials of the Intern. scin. conf. «Slavic Languages and Culture». Tula: publishing house «Petrovskaya Gora», 2007. Pp. 30-33.
4. *Manskov S.A.* Woody code of the poetry of A. Tarkovsky // Philological analysis. Barnaul, 1999. Issue. III. Pp. 86-95.
5. *Manskov S.A.* The subject world of A. Tarkovsky's poetry // Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University (Modern Humanities). 2001. No. 1. Pp. 63-70.
6. *Reznichenko N.* «From the Earth to the High Star»: Mythopoetics by Arseniy Tarkovsky. Nezhin - Kiev: Publisher NM Lysenko, 2014. 272 p.
7. *Tarkovsky A.* Collected Works. op. In 3 vols. Moscow: publishing house «Hudozhestvennaja literatura», 1991.
8. *Tokarev G.V.* The image of man in the Russian picture of the world // Theory of language and intercultural communication. Kursk, 2012. Pp. 66-75.
9. *Troshina N.V., Fedorova S.K.* Representation of the biomorphic cultural code in comparative turns in the poetry of Arseniy Tarkovsky // The Bryansk State University Herald. No. 2 (2013): History and Political Science. Right. Literary studies. Linguistics. Bryansk, 2013. Pp. 352-355.
10. *Troshina N.V., Fedorova S.K.* Comparative constructions as a means of representation of the mythological cultural code in the poetry of Arseniy Tarkovsky // The Nizhny Novgorod State University. N.I. Lobachevsky Herald. Nizhny Novgorod, 2017. No. 2. Pp. 243-248.
11. *Epshtein M.N.* «Nature, the world, the cache of the universe». System of landscape images in Russian poetry. Moscow: publishing house «Higher School», 1990. 304 p.

ФАЛОДЖУ ДЖ.О.

кандидат филологических наук, кафедра европейских языков и интеграционных исследований Университет Лагоса, Нигерия
Email:jfaloju@gmail.com

FALOJU J.O.

Ph.D philological science, Department of European Languages and Integration studies, University of Lagos, Nigeria
Email:jfaloju@gmail.com

**ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА ЛЮБВИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ
КАРТИНЕ МИРА И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА НАРОДА ЙОРУБА**

**PAREMIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF LOVE IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW
AND THE LINGUISTIC WORLDVIEW OF THE YORUBA PEOPLE**

В статье рассматривается паремиологический анализ концепта любви на фоне языковой картины мира народа йоруба. Статья обращает внимание на русские паремии о любви (по материалам словаря В.И. Даля), и паремии народа йоруба о концепте любви.

Ключевые слова: концепт, паремия, лингвокультурология, картина мира, любовь, йоруба.

This article examines paremiological analysis of the concept love in Russian linguistic world view on the background of the linguistic world view of the Yoruba This paper therefore, explicates the nature, form and function of the concept of love in Russian proverbs and sayings on the background of Yoruba proverbs and sayings from a social and cultural pragmatic perspective. The paper employs the cultural linguistic approach. The methodological framework of the paper relies on data gathered from V.I Dahl's collection of proverbs and sayings and data gathered from Yoruba texts.

Keywords: concept, paremia, cultural linguistics, world view, love, yoruba.

Язык представляет способ определения мира, национальной языковой личности, отражающий языковую картину мира. Интересно заметить, что исследования последних лет, посвященные межкультурной коммуникации в современном мире, на первый план выставляют понимание особенности национальной культуры и элементов социума в сравнении с культурой изучаемого мира. Очевидно, что существует лакуна в изучении содержательных характеристик конкретных и абстрактных названий, требующие адекватного осмысления дополнительной информации о культуре данного народа [2]. Создателем и центром языковой картины мира по праву считается человек. Языковая картина мира является результатом непрерывной духовной лингвотворческой деятельности человека. Любовь – один из фрагментов картины мира и одна из главных составляющих языкового образа внутреннего мира человека.

Лингвокультурология – дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе. Как отрасль лингвистики, лингвокультурология непосредственно связывается с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса. Лингвокультурология как дисциплина изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира, сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности [2, с.185]. Лингвокультурология также как дисциплина изучает разноаспектные проблемы, связанные с пониманием этноязыковой картины мира, образа мира, языкового сознания, особенностей культурно – познавательного пространства языка [1, с.16].

Концепт – сложное и активное явление структуры, имеющее разнообразные языковые олицетворения. Концепт – одна из ведущих категорий когнитивной лингвистики. Через концепты осуществляется связь языка с мышлением человека. Концепты образуются при осмыслении поступающей к человеку информации, в процессе концептуализации – «одного

из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающейся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [16: 93]. По дефиниции А.П. Бабушкина, концепт – это «единица общественного сознания, хранящаяся в памяти индивидуума в вербально обозначенной форме» [5, с. 13]. Также автор понимает концепт как «дискретную, содержательную единицу коллективного сознания, отражающую предмет реального или идеального мира и хранимую в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде» [5, с. 53]. С точки зрения Н.А Красавского, концепт – понятие шире, нежели лексическое значение [15, с.75].

Термин концепт – сам по себе это «принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности, квант структурированного знания» [10]. Концепт может сравниваться с представлением так или иначе, и зачастую противопоставляется концепту-понятию. Представления выступают в качестве связующего звена в процессе перехода от конкретного к абстрактному, они субъективны, и зависят от конкретного индивида, в то время как понятия существуют в общественном сознании, и поэтому являются объективными [6].

Краткий словарь когнитивных терминов определяет концепт, как «единицу ментальных процессов человеческого сознания», содержательную часть сознания, всей картины мира, отражающейся в психике индивидуума. [17, с. 90]. Однако лингвокультурологический подход определяет концепт как основополагающий элемент культуры. В данном случае концепт – это «культурное скопление в человеческом сознании; образование, посредством которого культура попадает в сознание индивида. В то же время, человек сам сливается с культурой, и зачастую оказывает на неё влияние» [4, с. 42-43]. По мнению А. Вежбицкой, концепт – «предмет из области «Идеальное», который имеет имя и выражает кон-

кретные, связанные с культурой представления человека из области «Действительность» [7, с. 26].

Концептуализация сущности осуществляется как обозначение, выражение и описание концепта. При этом для описания применяются специальные исследовательские процедуры толкования имени концепта и ближайших обозначений, в том числе и паремиологический анализ [3, с. 111]. Паремеиологический анализ заключается в сопоставлении интерпретаций пословичных выражений о любви и выявлении общего и специфического в ассоциативных связях русского языка и языка народа йоруба и их языкового сознания. В этом смысле пословицы представляют собой своеобразный вид толкований понятия как такового, а именно – определения-суждения о таком явлении, как любовь. Концепт любви, бесспорно, отражает представления о базовых («терминальных») ценностях и «экзистенциальных благах» [6, с. 75].

Концепт любви находится в одной группе с такимиконцептами, как счастье, вера, надежда, свобода. Он прямо связывается с формированием у человека смысла жизни как цели, достижение которой выходит за пределы его непосредственно индивидуального бытия. Такое понятие, как *любовь* – первичное понятие, это интимное и глубокое чувство, устремлённость на другую личность, человеческую общность или идею.

Слово *любовь* является общеславянским по происхождению от *любь* «любой, любимый, желанный» [23, с. 174]. Словарь Ожегова даёт форму *lubhyati*, которая подразумевает под собой «чувство сильного притяжения».

Кроме этого, в толковых словарях живого великорусского языка *любовь* определяется как «состояние любящего, страсть, сердечная привязанность, склонность, вожделение, охота, расположение к чему-либо, 'чувство глубокой привязанности, сердечной склонности к кому – чему-н'» [11, с. 282].

По определению словаря Ожегова, *любовь* – чувство самоотверженной сердечной привязанности [23, с. 277]. Но словарь Ушанкова даёт дефиницию понятия любви более полную: «*любовь*» – : 1) 'чувство привязанности, в основе которого лежит общность интересов и целей, обоюдное стремление к достижению успеха в общем деле (Любовь к Родине); 2) чувство, в основе которого лежит взаимный интерес (Любовь к людям; Братская любовь); 3) инстинктивное чувство (Материнская любовь); 4) чувство, в основе которого лежит половое влечение (Счастливая, Неразделённая любовь); 5) влечение к чему-либо, склонность (Любовь к работе, Любовь к живописи) [27, с. 346]'. Из данных дефиниций можно сделать вывод о том, что «*любовь*» весьма многомерное явление, которое характеризуется глубиной чувств, эмоций, притяжением. Подобные толкования приводятся и в других словарях. Концепт «*Любовь*» вербализуется не только в указанной номинации, но и в лексемах, связанных со словом *любовь*. В словообразовательном словаре обнаружено 288 лексических единиц с корнем – *люб*. Л.В. Русинова их соединяет в следующие группы:

1. *Действие*: 'вызывать в ком-либо любовь', 'погрузиться в состояние любви', 'пребывать в состоянии любви – в любви'ть, полюби'ть-ся, влюби'ть-ся, разлюби'ть и др;

2. *Чувство* – любо'вь, нелюб-о'вь, любо'вн-ость, полюбвн-ость;

3. *Субъект любви*, тот кто любит- любо'в(-ник), любо'вница, лю'бящ-ая (суц.);

4. *Объект любви*, 'тот, кого любят'-лю'б-ый (суц.) лю'б-ушк-а, любви'м(-еи) и др;

5. *Признак* (прил., нар.) 'основанный на любви', 'пребывающий в состоянии любви' –люб-и'м (мый) (прил.), люб(-О-бий), любо'в-н (ный), любо'вн-о, влюбл-енн(ый) (прил.) и др. [24].

С точки зрения русского человека, *любовь* – сложное и противоречивое чувство, которое сопровождается различными эмоциями. Прежде всего, оно несёт в себе великую радость

и счастье. Жизнь невозможно представить без любви, что особенно характерно для женского сознания. Это всепоглощающее чувство, и человек, переживающий его, должен ему отдаваться целиком и полностью. Любви трудно противостоять, её невозможно контролировать. Это эмоции, которые пронизывают всю жизнь человека, являются его потребностью, определённым образом развивают личность, его характер, способствуют духовному росту и развитию. Характерными признаками любви для русского сознания являются: постоянство, интенсивность, одушевление, то есть любовь зачастую воспринимается как сущность, способная жить и умирать, сущность, которая сопровождается рядом других эмоций и чувств.

Йоруба – представители негроидной расы, проживающие на территории Африки и Латинской Америки. Из них 22 миллиона человек живут в Нигерии, Бенине, Того, а 20 миллионов человек – в Бразилии, в Тринидаде и Тобаго. На африканском континенте большая часть народа йоруба населяет западную часть Нигерии, где живет и сохраняет свои традиции, материальную и духовную культуру, в том числе и язык [28, с. 184]. Язык йоруба – один из трёх самых распространенных языков в Нигерии, но государственным языком является английский язык, т. к. Нигерия – многонациональное государство, также как и Россия.

Термин *паремия* понимается в современной науке по-разному. Чаще всего его используют для обозначения афоризмов народного происхождения, к которым относят пословицы, поговорки, собственно афоризмы, имеющие нефольклорное происхождение. Пословицы и поговорки это бесценное культурное достояние русского народа и давно устоявшееся, что язык сам по себе будучи важнейшим средством общения, служит необходимой связью возникновения этнической общности.

Русские паремии – это единый термин для обозначения пословиц и поговорок. В языке паремии отражают национальный характер, национальное своеобразие и самосознание, так как у каждого народа существуют неповторимые ассоциации образного мышления, обусловленные своеобразным семантическим наполнением каждого слова, языка. Паремии закрепляются в языковой системе и составляют национальную специфику.

Пословицы, проверенные временными ступеньками, раскрывают душу речевой культуры, в частности в Африке. При описании процессов осмысления культуры, по мнению ученых, «мы узнаем культуру через пословицы» [34, с. 12]. В повседневной жизни народ йоруба очень высоко ценит использование пословиц в речи. Об этом говорит, например, такой факт: только взрослым дано право произносить пословицы, а молодые люди и дети не имеют права проговаривать паремии при взрослых без разрешения (это табу определяется этикетом поведения в культуре йоруба). Запрет, по-видимому, связан с тем, что в паремиях сконцентрирована мудрость знающих людей, и она не доступна молодости. Йоруба очень внимательно относятся к речи и считают, что слова подобны яйцам: сырое (неварёное) яйцо, скатившись сверху на пол, разбивается, его содержимое вытекает и оно становится бесполезным для человека, и он сам себе наносит урон. Произнося слова, человек должен помнить о том, что его слова также могут стать бесполезными. Слова могут обидеть человека, ранить его. Об этом говорится в паремии *Eyinlòrò, bó bale fífó nífó*. Буквально: Слово – яйцо, если его уронить на пол, то оно разобьётся. На наш взгляд, смысл этой пословицы таков: надо быть аккуратным со своими высказываниями (словами), чтобы не обидеть другого. Мы думаем, что аналогами этой паремии являются такие русские поговорки, как Слово не пуля, а ранит; Слово не стрела, а к сердцу льнет; Слово ранит сильнее штыка; Бритва скребет, а слова режут; Слово не воробей, вылетит – не поймаешь. Другая пословица *Ọwèl'ẹ̀şinrò; bí ọ̀rò bá sọ̀nù ọ̀wẹ̀nì*

á finwaa (буквально – Пословица – это лошадь слов, <когда нужного слова нет> слово можно найти с помощью пословицы) утверждает, что пословицы помогают правильно строить беседу, находить нужные слова. Главное же назначение пословиц – объяснить сложные жизненные проблемы, охарактеризовать человека или обрисовать ситуацию, чтобы дать людям правильный совет или предупредить людей об опасностях.

С нашей точки зрения, одна из отличительных черт русских пословиц – обилие пословиц о любви. Такие пословицы и поговорки воспринимаются иностранцами по-разному. Для представителя народа йоруба обилие пословиц и поговорок в русском языке о любви вызывает удивление, потому что в его языке таких пословиц мало. Главное объяснение этому факту можно найти в особенностях мировоззрения и миропонимания у представителей йоруба и у русских людей о любви. Покажем это на примере небольшого круга пословиц о любви. Мы отобрали для сопоставительного анализа 15 пословичных выражений о любви на русском языке и 15 пословичных выражений на языке йоруба (пословицы и поговорки были извлечены из «сборника словаря» В.И. Даля), и далее из сборников пословиц и поговорок на языке йоруба [31, 32, 33].

По нашему наблюдению, русские паремии о любви, выбранные из сборника Даля, подтверждают мировоззрение русских о любви и о связанности между понятиями *любовь* и *Бог*: *Где любовь, тут и Бог; Бог – любовь* – смысл паремии объясняется в том, что когда люди любят друг друга, они могут и горе пережить. Истинная любовь даётся свыше, и если она есть, всё преодолимо с божьей помощью. Русские пословицы и поговорки также отражают национальное отношение к любви как к великому чувству, которому невозможно противостоять: *Нет ценности супротив любви; Совет да любовь, на этом свет стоит*; Кроме этого, специфичная и всеобщая истина о концепте *любовь* отражена в русской паремии – *Любовь слепа. Любовь ни зги не видит*; *Любовь не пожар, а загорится – не потушишь*; *Любови, огня да кашля от людей не спрячешь*; *Влюбился, как сажка в рожу влезил. Влюбился, как мышь в короб ввалился. Любовь олицетворяется как слепость в паремии русского народа – Любовь слепа. Ни зги не видит. Эта русская паремия выражает универсальную всеобщую истину о любви, эмоциях и чувствах возлюбленных.*

Любовь в русских пословицах часто соседствует с понятием *совет*. Отношение к совету, сформулированное в паремиях, разное. В пословицах и поговорках можно видеть важность любви на свете. Например, *Совет да любовь, на этом свет стоит; Где любовь, там и совет. Где советно, там и любовно; Где совет (союз, любовь), там и свет*. Важность любви в мире отражается в русских паремиях – *Нет ценности супротив любви/нет крепости супротив любви – все ценности или крепости не могут преодолеть ее. Любовь свыше*. Паремия объясняется не только важностью любви среди русских, но и тем, что любовь свыше крепче всех и имеет силу преодолеть все.

Понятие *любви* в русских паремиях сопряжено с понятием *милый* – *Не мил и свет, когда милого нет*. Смысловое значение паремии – отсутствие любимого человека, это как состояние тьмы и все плохо. *Много хороших, да милого (милый) нет*. Кроме этого, в русской паремии о любви в сборнике В.И. Даля, мы встречаемся с важной ролью любви, которая отражает русское мировоззрение о любимом человеке: – *Без тебя опустел белый свет. Без тебя пуст, высок терем; Одно сердце страдает, другое не знает* – смысл паремии – это жертва любви, в частности, между любящими.

В сборнике паремии народа йоруба нет такого большого количества паремий о любви, как в русском языке. В ходе изучения паремий в языке йоруба мы установили тот факт, что концепт *любви* в паремиях народа йоруба имеет глубокое философское и символическое значение. Примеры таких паремий:

Àdàní nláńlánífúnẹ̀nítíọ̀fẹ̀nítíakò fẹ́. Буквально пословица

означает, что это для человека является большой потерей то, что он любит кого-то, а его не любят в ответ. Смысл этой паремии заключается в том, что в народ йоруба ценит любовь и верит, что любовь должна быть взаимной. Вследствие этого, эта паремия употребляется, чтобы объяснить ситуацию или событие о любви. Иными словами, когда человек любит того, кто не любит его (или не отвечает ему взаимностью) – это несчастье. Кроме этого, мы встречаемся с пословицей народа йоруба, утверждающей тот факт, что трудно найти верную любовь. *Ẹniáfẹl' à mọ̀a ò mọ̀ ẹ̀nítí ò fẹ̀nì.* Эта пословица означает, что мы знаем кого любим, но не знаем, кто любит нас. Эта паремия употребляется как предупреждение. Также есть еще пословица народа йоруба – *Ẹnítíabá nífẹ̀sini à à gbéomọ̀rẹ̀ bá se're.* Она буквально означает то, что ребенок, который нам дан, будет также любим как тот, кого мы любим. В традиционной культуре народа йоруба воспитание детей – общая ответственность всех взрослых, в частности в социуме, где любовь существует между людьми. В мировоззрении народа йоруба существует пословица, которую в старину употребляли, чтобы объяснить сложность концепта *любовь*. *Ìfẹ́ àfẹ́jù niaboewúrẹ́ fíbá ọ̀kọ̀rẹ́ (òbúko) huirungbọ̀n.* Эта паремия буквально означает, что из-за чрезмерной любви у козы растет борода, как у её мужа-козла. Эта паремия означает, что во всём необходима умеренность [31, с. 252].

В паремии народа йоруба мы нашли пословицу – *Ìfẹ́lafí ñ gbọ̀bí jẹ́lówó ẹ̀nì, kò yó ẹ̀yàn* – Орех кола не утоляет голод, но получая его от того, кого мы любим, голод утоляется. Эта символично сказано, потому что в реальности кола не утоляет жажду голода. Мировоззрение народа йоруба отражается в паремии о любви – *Ẹniabáfẹ́, ilẹ̀ rẹ̀kìlìjìn* – Дом того, кого мы любим, находится недалеко для нас, чтобы ходить в гости. Смысл пословицы заключается в том, что народ йоруба – гостеприимные люди, они часто ходят в гости друг к другу, если человека любят. Однако, когда люди говорят, что в гости идти далеко, это значит, что нет любви в их отношениях. Паремия – *Ẹnítíafẹ́kìlì sì iwà hù.* Тот, кого мы любим, должен хорошо себя вести – тоже показывает взгляд народа йоруба на мир и на дружбу. *Ẹnítíafẹ́ iyàrẹ́, lọmọ̀rẹ̀nwunì.* – Буквально – Если мы любим женщину, мы любим и её сына. Пословица указывает любовь в семье между мужем и женой. Другая пословица народа йоруба указывает на любовь в социуме – *B'èyàńf' omi irekẹ́ sebẹ́fẹ̀nítí kò fẹ́ràńẹ̀nì, kò pé kó nífẹ́ ẹ̀ẹ̀yàn.* – Если человек готовил суп с водой сахарного тростника, не означает то, что он искренне будет нас любить. Паремия объясняет, что не всегда есть искренняя любовь у того, кто говорит, что любит друзей, а на самом деле это не так. Глубокое значение пословицы – деньги не могут купить любовь. Интересно заметить, что йоруба употребляет сахарный тростник для описания любви в этой паремии. Сахарный тростник – один из ингредиентов, используемый во время традиционной свадьбы. Народ йоруба часто молится во время свадьбы, чтобы жизнь пары была сладка как сахарный тростник.

Исследуя концепт *любовь* в паремиях народа йоруба, мы обнаружили пословицу об объяснении понятия любви: *Ẹnítí aráyẹ́ n fẹ́ kò l'arùn kan lára.* Смысл пословицы заключается в следующем: в мировоззрении народа йоруба у тех, кого мы любим, нет недостатков. В сборнике пословиц и поговорок йоруба есть пословица – *Ìfẹ́yẹ́lẹ̀kò dàbí tí àwòdì òkè* – Любовь голубя не такая, как любовь сокола. Языковая картина мира народа йоруба о концепте *любовь* объясняется этой пословицей. Пословица употребляется для того, чтобы сравнить верную любовь (агапа) с другими видами любви. В ходе нашего изучения паремии народа йоруба о концепте любви, мы обнаружили паремии о родине – *Ìfẹ́ ilùgidiş' Ọwọ̀n, olúkálúkúló lóhùnt' ó nlẹ́ kírì* – Редко любят свою родину, каждый преследует свои цели и планы. Пословица характеризует эгоистичных политиков, кто не любит свою родину. Другая паремия народа йоруба указывает на неглубокую любовь – *Ìfẹ́tí afẹ́adiyẹ̀kò*

dé'nu, kò juibiti mitoorolò – Наша любовь к курице неглубока. Это не просто из-за супа из курицы. (29, с.253). Пословица – *ojot' obá burú, ní àà mọ̀píníjé*– Мы узнаем, кто нас любит, когда приходит беда. *Èniyánkò fẹ̀ níf' Ọ̀rọ̀, àyàfíorí ẹ̀ni*. – Никто не желает нам (человеку) благо, кроме нашего создателя и самого себя. Миропонимание йоруба утверждает факт, что человек должен быть скрытным, когда хочет достичь успеха.

Исходя из общего числа паремий, связанных с понятием «любовь», представляется возможным сделать вывод о значительной неравномерности концептуализации любви в языке

йоруба и русской языковых картинах мира, и большей номинативной плотности в последней. Это объясняется различными культурными, исторически закреплёнными доминантами поведения в русской лингвокультуре и в лингвокультуре йоруба, а также системой принятых в обществе ценностей. Кроме этого, исследуемый нами материал позволяет сделать вывод о том, что концепт любви в паремии народа йоруба более символический и имеет глубокое философское значение. Это показывает верование, миропонимание и мировоззрение народа йоруба.

Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. М.: 2014. 282 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1990. 896 с.
3. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В.П. Нерознака. М., 1997. С. 267–279.
4. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 103с.
5. Бабушкин А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления. // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр. / под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. С.52-57.
6. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Лабиринт. М., 1998. С. 336.
7. Велжицкая А. 1999. Семантические универсалии и описание языков. Пер. с англ. А. Д. Шмелева под ред. Т. В. Булыгиной. М.: Языки русской культуры, М., 1999.
8. Велжицкая А. 1997. Язык. Культура. Познание. Пер с англ. Отв. ред. М.А. Кронгауз. Вступ. ст. Е.В. Падучевой. М., русский словари 1996, 416 с.
9. Воркачев С.Г. Концепт любви в русском языковом сознании // Коммуникативные исследования 2003:// Современная антология. Волгоград: Перемена, 2003. С. 189–208.
10. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. // НДВШ. Филологические науки. 2001. №1. С.64
11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка Т.2 М., 1952.
12. Даль В.И. Пословицы русского народа: В 3 тт. М., 1993.
13. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. СПб., 2001.
14. Карасик В.И. Языковой кург: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 447с.
15. Карасик В.И., Стернина И.А. Антология концептов. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. 352 с.
16. Карасевский Н.А. Концепты: мудрость, терпение и телеустремленность и любовь в акселигической картине мира Германа Гессе / Н.А. Карасевский // «Человек», «Язык», «Культура»: сб. науч., посвящ 6-летнему юбилею проф. В.И. Карасик в 2 ч / ответ со ред. В.В. Колесов, М.Влад. Пеминова, В.И. Теркулов 2-е изд., испр. Киев: Издательский дом Д.Бурого, 2013 – 1. С. 75 -84.
17. Кочетовская Е.Г. Философская рефлексия любви как традиции русской культуры. Кандидатская диссертация Волгоград, 2006.
18. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова. электронная книга, 1997. С. 245.
19. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. / Д.С. Лихачев // Лихачев Д.С. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 280-287
20. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Русская словесность: Антология. Известия ОРЯ, Серия литературы и языка, т. 52, №1, 1993.
21. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, М. 2001
22. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова 2 – изд. – Мн Тетрасистем, 2005. 256с.
23. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка М. Онекс 2009 С.734
24. Русинова Л.В. Концепт любви в современной женской прозе на материале текстов В. Токаревой, Л. Улицко, Н. Горлановой). Дис. ...канд. филол. наук, М. 2002. с 12
25. Сегал Н.А. Концепт время в современной лингвокультуре: способы вербализации в лексико-семантической системе русского языка Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского Серия «Филология. Социальные коммуникации» Том 27 (66). № 1. Ч.2. С. 93-98
26. Ушанков Д.Н. Толковый словарь русского языка Т. 1 Астрель; Аст, М 2000. 848 с.
27. Фархутдинова Ф.Ф., Дж. Олубунми Фалоджу. Имя как знак культуры // Проблемы семантики и функционирования языковых единиц разных уровней: Сб. науч. статей. Вып. 6. – Иваново, 2010.: С. 184 – 188.
28. Шанский Н. М. Этимологический словарь русского языка вып 12- Л, М, Московский университет 1982.
29. Odetunde J. O. Teach yourself Yoruba proverbs and idioms in English language; Jully Bravo Printing, Publishing and Educational Researchers Limited Lagos, Nigeria 2008.
30. Aladejebi G. Awon ọ̀wè àtí àkànlò èdè yòrùbá; Mega Esperance Nig Ltd Lagos, Nigeria., 1999. 170с.
31. Owomoyela O. Yoruba proverbs. University of Nebraska Press, Lincoln and London USA, 2005.
32. Samovar L.A., Richard E.P / Stefani L. A. // Communication between Cultures. Edited by Randall Adams. Third ed, Wadsworth Series in Communication Studies. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1998.
33. Babade T. Àkójòpò ijìnlẹ̀ ọ̀wè yòrùbá pẹ̀lú itumọ̀ àtí ilòò wọ̀n ní èdè gẹ̀ẹ̀sì àkójò kin-ìnní, Lagos, Nigeria 2008. 434 с 5. 502 с.

References

1. Alefirenko N.F. Cultural linguistics value – semantic space of language textbook M. 2014. 282 p
2. Arutunova N.D. Language and man's world. M. :Languages of Russian culture 1990 896 p.
3. Askoldov S.A. Concept and word // Russian philology.From theory of philology to the structure of text. Theanthology/ Ed.V.P. Niroznaka. M., 1997. Pp. 267– 279.
4. Babushkin A. P. Types of concepts in lexico-phraseological semantics of language / A. P. Babushkin – Voronezh: Publishing house Voronezh State University, 1996. 103 p.
5. Babushkin A. P. Concepts of different types in vocabulary, phraseology and the methodology of detecting them / by A. P. Babushkin // Methodological problems of cognitive linguistics: collection of scientific works / ed. by I. A. Sternina – Voronezh: A publication of Voronezh state University, 2001. Pp. 52-57.
6. Brudni A. A. Psychological hermeneutic.Labirint, M.,1998. 336 p.
7. Wierzbicka A. Semantic universals and description of languages. M., Translated from English A.D. Shmeleva . Ed T.V. Buligina M., 1999.
8. Wierzbicka A. Language. Culture. Knowledge. Translated from English. by M. A. Krongauz. Introd. article Paducheva E.V. M., Russki slovari, 1996. 416 p.
9. Vorkachev S.G. The Concept of love in the Russian language consciousness // Communication studies 2003://Contemporary anthology. Volgograd: Peremena, 2003. 189-208 p.
10. Vorkachev S.G. Cultural linguistics, linguistic personality and concept. The formation of the anthropocentric paradigm in linguistics / S. G. Vorkachev // NDS. Philological science. 2001. No. 1. Pp. 64.
11. Dahl V. I. Explanatory dictionary of living great Russian language V. 2. M., 1952.
12. Dahl V. I. Proverbs of the Russian people: In 3 vols., M., 1993.
13. Jidariyan I.A. The Representation of happiness in Russian mentality. St.petersburg, 2001.
14. Karasik V.I. Language circle : personality, concepts, discuss. Volgograd : Change, 2002. 447 p
15. Karasik V.I., Sterin, I. A. The anthology of concepts Volume 1. Volgograd: Paradigm, 2005. 352 p.
16. Karavsky N.A. The concepts wisdom, patience, endurance and love in axiological world picture Hermann Hesse. // «Man», «Language» «Culture » a collection scientific articles dedicated to the sixth year jubilee of prof V.I Karasik Vol II co Ed by V.V. Kolesov, M. Vlad Peminova, V.I. Terkulov 2 edition Publishing house D. Burago 2013 -I Pp. 75- 84.
17. Kochitovskaya E.G. Philosophical reflection of love as a tradition of Russian culture. A Ph.D. thesis Volgograd 2006.
18. Kubriyakova E.S. A short dictionary of cognitive terms Philology-f-t MSU named after M.V. Lomonosov electronic book 1997. Pp. 245.
19. Lihachev D.S. The Concept of Russian language. / D.S. Lihachev/ Russian philology. From theory to the structure of text. Antologia/ ed V.P. Niroznaka. M. : Acadamia 1997. Pp. 280-287.
20. Lihachev D.S. The Concept of Russian language. / D.S. Lihachev// Russian philology: Anthology proceedings ORYA, Series of literature and language vol 52, №1, 1993.
21. Maslova V.A. Cultural linguistics. A text book for students of higher institutions M 2001
22. Maslova V.A. Cognitive linguistics: a textbook V.A. Maslova 2 edition – Mn Tetrasystem 2005. 256 p.
23. Oshegov S.I. The explanatory dictionary of Russian language M Onisk 2009 P 734.
24. Rusinova L.V. The concept love in contemporary women prose on the material of texts V. Tokareva, L. Ulitsko, N.G. Gorlanova) .A ph.D thesis of philological science, M. 2002. Pp. 12.
25. Segal N.A. The concept of time in contemporary anthropological linguistics: the means of verbalization in Lexical- semantic system of Russian language Tavricheskey national university named after V.I. Vernadski .The series «Philology.Social communication» Vol 27 (66) № 1. Part II. P. 93-98.
26. Ushakov D.N. The explanatory dictionary of Russian language Vol 1 Astrel Ast, M. 2000. 848 p.
27. Farhutdinova F.F., Faloju J.O. Names as a sign of culture // The problems of semantics and function of linguistic units of different levels: A collection of scientific articles 6th edition – Ivanovo 2010.:P. 184-188.
28. Shanski N.M. Etymological dictionary of Russian language 12th edition, M., Moscow University 1982.
29. Odetunde J.O. Teach yourself Yoruba proverbs and idioms in English language; Jully Bravo Printing, Publishing and Educational Researchers Limited Lagos, Nigeria 2008.
30. Aladejobi G. Some Proverbs and idiomatic expressions of Yòrùbá language; Mega Esperance Nig Ltd lagos –Nigeria 1999. 170 p.
31. Owomoyela O. Yoruba proverbs. University of Nebraska Press, Lincoln and London USA, 2005.
32. Samovar L.A., Richard E.P / Stefani L. A. // Communication between Cultures. Edited by Randall Adams. Third ed, Wadsworth Series in Communication Studies. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1998.
33. Babade T. A collection of Yòrùbá proverbs with their meanings and usages in English 1ST vol 1, Lagos, Nigeria 2008. 434 502 p.

ЯМАГУЧИ РЕКО

доктор филологических наук, временный преподаватель,
Университет Досиса (Япония)
E-mail: cjv52910@icloud.com

YAMAGUCHI RYOKO

Doctor of Philology Prat-Timelecturer Doshisha University
(Japan)
E-mail: cjv52910@icloud.com

ОСТРОВ БУЯН И “СОН БОГОРОДИЦЫ”

BUYAN ISLAND AND “DREAM OF THE VIRGIN MARY”

В русской мифологии остров Буян считался небесный миром, плавающим в океане. Он часто являлся в зачине в русских заговорах. Сейчас мы отметим апокрифическую молитву “Сон Богородицы”, как один текст из заговоров. И постараемся уточнить, что у неё ничего не связи с островом Буян.

Ключевые слова: заговор, “Сон Богородицы”, восток, иной мир.

In Slavic mythology, Buyan is described as a mysterious island in the ocean. Buyan island often appeared in the Russian charms. After our study of analyzing “Dream of the Virgin Mary” in the Russian charms, we found out this charm has no relationship with Buyan island.

Keyword: charms, “Dream of the Virgin Mary”, east, another world.

Апокрифическая молитва “Сон Богородицы” может использоваться в народной культуре как магический текст. Известный японский фольклорист Курихара Сигэо посвятил свою работу “Призрак иного мира России” народным представлениям славян об ином мире и феномену двоеверия [2]. Он писал, что Буян находится в небесном океане, то есть небесный мир является островом. Он взял эту идею у Афанасьева [1], который написал свою работу еще в середине XIX века. Курихара считает, что в “Сне Богородицы” остров Буян является скорее горой, но он все таки в качестве острова, который и являлся иным миром, подобно Элизиуму древнегреческих мифов.

Цель нашего исследования – дать научную текстологическую оценку художественного пространства народной молитвы “Сон Богородицы”. Материалом исследования стал корпус текстов апокрифической молитвы “Сон Богородицы”, опубликованный в сборнике “Русские заговоры и заклинания” под редакцией В.П. Аникина [3].

Апокрифическая молитва “Сон Богородицы” расходуется в содержании с каноническими текстами Священного Писания. В ней рассказывается о вещем сне Богородицы о судьбе ее сына Иисуса Христа [4]. Этот популярный текст переписывали, передавали из рук в руки, хранили в каждом доме. Чем старее был список, тем более авторитетным он считался. На основе этого апокрифа впоследствии было создано множество духовных стихов и заговоров. С.Е. Никитина, анализируя подобные духовные стихи, отмечает их текстовую близость с заговорами и наличие общей для них магической функции [5].

В русской народной культуре молитвы очень часто использовались вместо заговоров. “Сон Богородицы” – это одна из самых популярных апокрифических молитв, она использовалась в магии особенно часто, что нередко отражалось и в зачине подобных текстов. Приведем пример такого зачина: “Мать моя Мария! Я твой сон спишу на белую бумагу. Кто поймет и три раза прочтет, будет спасен в пути-дороге, в опасных местах, в страстных судьбах...” [6]. Указание на практику переписывания молитвы является не случайным. Данный апокриф бытовал в рукописной форме, и часто именно список “Сна Богородицы” использовали как оберег.

Рассмотрим зачины всех текстов “Сна Богородицы” из

рассматриваемого сборника с описанием места действия (см. таблицу ниже).

2301. Встану я, благословив восток, восточную сторону.

2302. В наших порогах железно, в наши в окнах камни, средне нашего двора стоит престол.

2303. Из дверей в двери, из ворот в ворот, выйду я в чистое поле. В чистом поле есть-стоит замок. Господи, благослови дверечки, восточка, трубочки, окошечка, благослови, Господи, весь мой благодатный дом. Округ моего дома каменная гора, железныйтын.

2304. На море океанском, на камне латынском стоит церковь, во церкви – престол.

2309. Подъте в горы, в пещоры, где люди не забредают, где звери не забегают.

2310. Стойте, вы, ветры буйные, подите, вы ветры буйные, куда я вас провожу, куда я вас наряжу.

2314. В городе Иерсалиме, во святом месте, во святой церкви.

2315. В Иерсалиме, у Христа на престоле.

2316. У друга у Христа, у Ивана Богосова.

2317. В Иерсалиме Иудейском – на море месяце.

2318. В храме Иесалиме Иудейском.

2319. Во святом городе Вифлеем Иудейском.

2320. Шла дева Мария из города Иерсалима.

2321. Спала Мати Мария горе пещер святой церкви на престоле.

2322. Почевала я в городе Гладище.

2324. Из дверей в двери на восточную сторону. На востончной строне стоит святая церковь. В церкви – престол, на простоле – Божья мать.

2326. по лкзким горам ходила.

2327. Стоит каменная река, огнева земля-логова, двери медны, двери железны.

2328. Будь гора кругом меня, каменная река, огнева земля-логова, двери медны, двери железны.

2329. из избы дверьми, из ворот воротами на широку улочку, во чисто поле, навостокинавосточнуострону. На востоке, востончной строне стоит Пресвятая Божья церковь о тридевяти углах, о тридевяти престолах.

2330. На Сиянской горе, накрестовом гробе.

Во всех зачинах с описанием пространства можно отметить, во-первых, указание на Восток, во-вторых, присутствие Церкви, окруженной тынами, в-третьих, упоминание Иерусалима. Все три локуса можно охарактеризовать как сакральное пространство. Зачин – это описание магического путешествия читающего заговор человека в сакральное пространство. Обычно зачин является путешествием к иному миру, а зачин в “Сне Богородицы” представляет не просто “иной мир”, но святое место.

Иной мир, несмотря на разнообразие идей о его местонахождении, обычно вписывался в общую мифологическую картину мира как далекий мир, противостоящий “своему” миру живых. При этом его размещение в горизонтальном пространстве соотносилось с вертикальной моделью мира, расчленяющей космос на небо, землю и преисподнюю [7]. В русской народной культуре обычно заговор начинался так: “На море океанском, на острове Буян...” [8]. Вот и в № 2304 исследуемого сборника мы видим следующий зачин: “На море океанском, на камне латынском стоит церковь, во церкви – престол. Там видно и камень латынский, и церковь”. Однако следует отметить, что перед нами единичный пример такого рода молитвы “Сна Богородицы”.

Многие исследователи занимались мотивом сакрального центра, например Т.А. Агапкина в своей работе о мифологических центрах писала: “Мифологический центр, в котором находится некто, осуществляющий целительские функции, или тот, к кому обращаются с просьбой о помощи/изгнании недуга” [9]. По своей структуре мотив мифологического центра тяготеет к трехчастности, говорил А.В. Юдин [10]. Концепт центра мира разработан у М. Элиаде [11]. О мотиве “мифологического центра” в заговорах писал и С.Г. Шиндин [12]. Агапкина отмечала, что протяженная ландшафтная зона, в рамках которой осуществляется действие заговора, – это море (море-океан, реже океан) и поле (чистое поле), редко – лес и некоторые другие. Все эти зоны – самые неосвоенные, удаленные от человека, бесконечные и непреодолимые локусы восточнославянского фольклорного универсума [13].

В начале XX века В. Мансикка связывал название острова Буян с морским термином «буй» и с известным символическим образом Церкви-корабля [14]. Буян сближали с островом Березань в устье Днепро-Бугского лимана [15] и с островом Руян (Ругия, позднее нем. Рюген), древним религиозным центром балтийских славян [16, 17], но этимологически подобные параллели не доказаны, а сама возможность существования реального прототипа Буяна представляется сомнительной. Сегодня название обычно сближается с диалектным буян – “высокое место, горка” из древнего буй – “гора, холм, высокое открытое место”.

Интересно сравнить древнерусское боуи “кладбище”, пск. буй, арх. буево, олон. буево, буевка, буява, твер., олон. буевище со значениями “погост, огороженное место у церкви, кладбище”, хотя, по Б.А. Ларину, это – поздний эвфемизм

[18]. Туминская О.А. писала, что слово “буй” имеет своим значением и место для церкви, и место для кладбища, и место для жизни. “Буй” – юродивый – это святой, который охранял и живых, и умерших. Местом погребения блаженных угодников Христа ради могло быть кладбище, пространство собора, спуд церкви или то место, где были обретены святыне мощи [19].

Обратимся к символическому значению в народной культуре лексемы “гора”. В русских причитаниях часто употребляется этот локатив, кроме того гора всегда находится на востоке, там, где встает солнце. В причитаниях “закат солнца” – это эвфемистическое выражение в причитаниях со значением “смерть отца” или “смерть любимого человека”. Например, в плаче невесты-сироты:

Со восточною, ода, со сторонунки, да,
Подымалися, он да, ветры буйныё, да.
Ветры буйныё, он да, грозы грозныё, да,
“Расколите-ко, ой да, мать сыру землю, да.
Мать сыру землю да гробов доску, да,
Вы откройтеся, ой да, белыё саваны, да,
Поднимите-кося, ой да, руку левую, да,
Переkestи-кося, ой да, лицо белоё, да.
(Сысертский район, Верхняя Сысертъ. 1983) [20]

В плаче невеста-сирота закликает, чтобы с восточной стороны пришел дождь с ветрами, открыл гроб и пробудил умершую мать. Этот плач очень похож на заговор и исследуемую апокрифическую молитву. Локатив восток в заговорах “Сна Богородицы” также часто фигурирует в зачине. Наша таблица показывает варианты, в которых упоминаются абстрактные локусы, и конкретные места, например, “Иерусалим” и “Сионская гора”, которые часто соотносены именно с восточной стороной. Более того, локус “Иерусалим” может быть заменен локусом “восточная сторона”, то есть также является абстрактным сакральным пространством.

По представлениям русских, восток был жилищем Бога, а запад – сатаны [21]. Поэтому именно на восток невесте-сироте следовало обращаться с молитвой. Если “гора” связана со значением “кладбище”, то и “восток” тоже означает “кладбище”. И так можно считать, что “восток” является святым местом, где пребывали и живущие, и умершие. Мать невесты-сироты хоронили на восточной стороне, то есть на святом месте.

В ряде ритуалов и верований движение, действие или течение, направленное с востока на запад, воспринималось как положительное, а в обратном направлении – как отрицательное. При этом восток нередко связывался с понятием начала, а запад – конца [22]. Поэтому благословение всегда принесли с востока. Невесте-сироте нужно было обеспечить будущую счастливую жизнь, поэтому ей надо было обращаться на восток. Таким образом, локусы “восток”, “кладбище” (церковь) и “Иерусалим” представляют собой единое художественное пространство, а зачин апокрифической молитвы “Сон Богородицы” не связан исключительно с локативом остров Буян в значении “иной мир”, но выстраивает сакральное пространство, “святой мир”.

Приложение

Таблица вариантов зачинов «Сна Богородицы»

№	Персонаж	Конкретное место	Абстрактное место	Заключение
2301	Исус Христос Пресвятая Божья мать Богородица		Благословив восток , восточную сторону	
2302	Богородица Христос		В наших порогах железо, в наших окнах камни, среди нашего двора стоит престол	
2303	Иисус Христос Богородица		Из дверей в двери, из ворот в ворота, выйду я в чисто поле. В чистом поле есть-стоит замок... Благослови дверечки, воротечка, трубечки, окошечка, благослови... весь мой благодатный дом. Округ моего дома каменна гора, железный тын.	Во имя Отца и Сына и Святого духа. Аминь
2304	Мать Пресвята Богородица Сын		На море океанском, на камне латынском стоит церковь, во церкви – престол.	Аминь, аминь, аминь.
2314	Богородица, Божья Мати Исус Христос	В городе Иерусалиме, во святом месте, во святой церкви.		
2315	Матушка Мария Исус Христос	Жила-поживала в Иерусалиме, у Христа на престоле ночевала.		Во имя Отца и Сына и Святого Духа. Аминь
2316	Матушка Богородица	У друга у Христа, у Ивана Богослова		
2317	Пресвятая Богородица Исус Христос Петр, Павл, Адам, Ева, Бог Отец,	В Иерусалиме Иудейском – на марте месяце В марте 17 дней (видела я сон) В граде Рима		Во веки веков. Аминь. Аминь.
2318	Пресвятая Богородица Наш Господь Исус Христос Петр, Павл, Иосиф, Никодим	В храме Иерусалиме Иудейском В марте месяце 17 дней (я видела сон) В граде Риме		Аминь
2319	Пресвятая дева Мария, Пресвятая Богородица Исус Христос	Во святом городе Вифлеем Иудейском		Аминь
2320	Дева Мария, Божья Мария Исус Христос Иван –воин Иван Креститель	Из города Иерусалима		
2321	Мать Мария Исус Христос		Горе в пещере святой церкви на престоле	
2322	Пресвятая Богородица Мария Исус Христос	В городе Гладиче		Во веки веков. Аминь
2324	Божья мать, Пресвятая Богородица		Из дверей в двери на восточную сторону. На восточной стороне стоит святая церковь. В церкви – престол, на престоле.	Будьте, мои слова, крепки, лепки, тверже камня.
2325	Михаил Архангел Исус Христос Матушка Богородица			Аминь
2326	Пресвятая дева Мария Исус Христос		По лузким (?) горам ходила	Отныне во веки веков. Аминь. Это молитва от всего. Хорошо – от суда.

2327	Господь Иисус Христос		Стоит каменная гора и железный тын от земли до небесей. На этом тыну и на каждом уголку сидит по ангельку.	Будьте, мои слова, доходчивы во веки. Аминь.
2328	Господь Михайло Архангел Егор Храбрый Пресвятая Божья Богородица		Будь гора кругом меня, каменная река, огневая земля – лог(о ?)ва, двери железны, ключ булатны, замки укладны.	Аминь.
2329	Пресвятая Божья		Из избы дверьми, из ворот воротами на широку улочку, во чисто поле, на восток и на восточну сторону. На востоке, на восточной стороне...церковь о тридцати углах, о тридцати престолах.	
2330	Божия мать Мой сын	На Сиянской горе, на крестовом гробе.		Аминь, аминь, аминь.
2331	Мой крест ангел Божья мать Божий сын			Аминь. Во имя Отца и Сына и Святого Духа. Аминь.
2340	Матушка Пресвятая Госпожа Богородица Свет истинный Христос	Во месяце во марте во городе во Френте, над рекой, под горой, над Иорданом, над водой.		Во имя Отца и Сына и Святого Духа. Аминь.

Библиографический список

1. Афанасьев Н.А. Поэтические воззрения славян на природу. Т.2. М., 1868. С. 131-142.
2. Курихара С. Призрак иного мира в России. Токио. 2000.
3. Русские заговоры и заклинания: Материалы фольклорных экспедиций 1953-1993 гг. Под ред. В.П. Аникина. 1998.
4. Туякова А.В. Вариативность способов включения в заговоры апокрифического текста «Сон Богородицы» // [http://www/ruthenia.ru/folklore/tuyakova1/htm](http://www.ruthenia.ru/folklore/tuyakova1/htm)
5. Никитина С.И. Русская народная культура и языковое сознание. М., 1993. С.93.
6. Туякова А.В. Вариативность способов включения в заговоры апокрифического текста «Сон Богородицы» < [http://www/ruthenia.ru/folklore/tuyakova1/htm](http://www.ruthenia.ru/folklore/tuyakova1/htm)
7. Мифы народов мира. Энциклопедия Гл. Ред. Токарев С.А. М., 1991. Т.1.С.453.
8. Курихара С. Призрак иного мира в России. Токио. 2000. С.156.
9. Агапкина Т.А. Сюжетный состав восточнославянских заговоров (Мотив мифологического центра) // Заговорный текст: генезис структура. М., 2005.
10. Юдин А.В. Буян // Русская ономастика и ономастика России. Словарь / Под ред. О.Н. Трубочева. М., 1994. С.43.
11. Элиаде М. Очерки сравнительного религиоведения. М., 1999. 488 с.
12. Шиндин С.Г. Пространственная организация русского заговорного универсума: образ мира / Исследования в области балто-славянской духовной культуры. Заговор. М., 1993. С. 108-128.
13. Агапкина Т.А. Сюжетный состав восточнославянских заговоров (Мотив мифологического центра) // Заговорный текст: генезис структура. М., 2005. С.251.
14. Mansikka V.J. Über russische Zaubersprüche mit Berücksichtigung der Blut-nud Verrenkungssegen. Helsingfors, 1909. С.182-184.
15. Болтенко М. Стародавня руська Березань // Археологія. Київ, 1947.
16. Вилинбахов В.Б. Топонимика и некоторые вопросы истории древней Руси // Всесоюзная конф. по топонимике СССР. 1965. Тезис докл. и сообщ. Л., 1965.
17. Вилинбахов В.Б. Тайна острова Буян // Наука и религия. 1967. №9.
18. Ларин Б. А. История русского языка и общее языкознание (Избранные работы): учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. проф. Б.Л. Богородский, проф. Н.А. Мещерский. М., 1977. С.83-100.
19. Туминская О.А. «Юродивый Христа ради»: термин и образ / История и философия культуры. С.108.
20. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т. И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С.387.
21. Славянские древности. Этнолингвистический словарь. Т.1, С.445.
22. Славянские древности. Этнолингвистический словарь. Т.1, С.446.

References

1. Afanaciev N.A. The poetic view of nature for Slavs. Vol. 2. Moscow. 1868. Pp131-142.
2. Kurihara Shigeo Phantoms of other world in Russia. Tokyo. 2000.
3. Russian magic and incantation. Materials of folklore expedition in 1953-1993. Editor V.P. Anikin. 1998.
4. Tujakova A.V. Variability of methods including magics of Apocryphal texts "Dream of Virgin Mary".
5. Nikitina S.I. Russian national culture and language consciousness. Moscow. 1993. Pp 93.
6. Tujakova A.V. Variability of methods including magics of Apocryphal texts "Dream of Virgin Mary".
7. Myth of national worlds. Encyclopedia. Editor Tokareva S.A. Moscow. 1991. Vol. 1. Pp 453.
8. Kurihara Shigeo Phantoms of other world in Russia. Tokyo. 2000.

9. *Agapkina T.A.* Opposition of platen Baltic-Slavic magic (Motives of the mythological centre) Magic, text, genesis structure. Moscow. 2005.
 10. *Judie A.V.* Bujan / Russian onomastic and onomastic of Russia. Dictionary. Editor O.N. Trubashev. Moscow. 1994. Pp 45.
 11. Mircea Eliade Patterns in Comparative Religion. New York. 1958.
 12. *Shin gin S.G.* Space organization of universe in Russian magics : Image of world. Studies in area Baltic-Slavic spiritual culture. Magic. Moscow. 1993. Pp 108-128.
 13. *Agapkina T.A.* Opposition of platen Baltic-Slavic magic (Motives of the mythological centre) Magic, text, genesis structure. Moscow. 2005.
 14. *Manshika V.J.* About Russian charm formulas, mainly about charms from bleeding and discation. 1909. Pp 182-184.
 15. *Boltenko M.* Ancient Russian Berezani / Archaeology. Kiev. 1947.
 16. *Vilinbahov V.B.* Toponymy and some subjects of history of ancient Russ // The Soviet Union conference about toponymy. SSSR. 1965. Thesis, reports and texts. Leningrad. 1965.
 17. *Vilinbahov V.B.* Secret island Bujan // Science and religion. 1967. No.9.
 18. *Larin B.A.* History of Russian language and common science of language (Selected works) : textbooks, manual for foreign students compiled by professor B.L. Bogorodssky, professor N.A. Meshersky. Moscow. 1977. Pp 83-100.
 19. *Tuminskaya O.A.* "Holy fool for Christ" Term and image / History and philosophy, culture . Pp 108.
 20. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujunkova. Ekaterinburg. 2013. Pp 387.
 21. Slavic ancient. Ethono-linguistic dictionary. Vol.1. Pp 445.
 22. Slavic ancient. Ethono-linguistic dictionary. Vol.1. Pp 446.
-

БОЧКАРЁВА Т.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики и менеджмента, Казанский Федеральный Университет, Елабужский институт КФУ
E-mail: tatyana-n-boch@mail.ru

МАТВЕЕВА А.А.

преподаватель экономических дисциплин, Можгинский агропромышленный колледж
E-mail: anya_matveeva_1996@mail.ru

АРТЕМОВА П.В.

преподаватель, кафедра государственного управления и права, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России
E-mail:artemovapolinamgimo@gmail.com

BOCHKAREVA T.N.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of economics and management, Kazan Federal University, Elabuga Institute of KFU
E-mail: tatyana-n-boch@mail.ru

MATVEEVA A.A.

Teacher of economic disciplines, Mozhginsky agro-industrial college
E-mail: anya_matveeva_1996@mail.ru

ARTEMOVA P.V.

Lecturer, department of public administration and law, Moscow State Institute of International Relations (University) of the MFA of Russia
E-mail: artemovapolinamgimo@gmail.com

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И АНАЛИЗ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

NONCONVENTIONAL FORMS OF CONTROL OF KNOWLEDGE AND THE ANALYSIS OF THEIR APPLICATION IN THE AVERAGE PROFESSIONAL ORGANIZATION

В статье рассмотрены особенности различных нетрадиционных форм контроля знаний. Также предоставлены результаты исследования по определению уровня знаний и умений преподавателей Можгинского агропромышленного колледжа в области использования нетрадиционных форм контроля знаний на учебных занятиях. Результатом исследования явилось выявление ряда проблем и предложение рекомендаций по их решению.

Ключевые слова: контроль, знания, нетрадиционные формы контроля, обучающиеся, преподаватель, познавательная активность.

The article considers the features of various non-traditional forms of knowledge control. The results of a study on determining the level of knowledge and skills of teachers at the Mozhginsky Agro-Industrial College in the use of non-traditional forms of knowledge control in training sessions are also provided. The result of the study was the identification of a number of problems and suggesting recommendations for their solution.

Keywords: control, knowledge, nonconventional forms of control, students, teacher, informative activity.

Контроль знаний обучающихся является важным элементом процесса обучения, от грамотной организации которого во многом зависит результат обучения [10]. В методической литературе контроль, как правило, определяется как «обратная связь» между преподавателем и обучающимся, а также как этап учебного процесса, благодаря которому преподаватель получает информацию об эффективности обучения.

Систематический контроль знаний обучающихся способствует оперативному выявлению недостатков в восприятии и осознании, осмыслении и запоминании, обобщении и систематизации знаний, использовании их на практике и, соответственно, позволяет преподавателю корректировать как деятельность обучающихся, так и способы управления этой деятельностью [2], [14]. При этом преподавателю поступает обратная информация о процессе усвоения знаний и о его результатах и должным образом регулирует этот процесс [6]. Контроль знаний позволяет не только определить, какие знания приобрели обучающиеся, но и обозначить пробелы в знаниях и установить эффективные пути их заполнения, принимая во внимание индивидуальный подход к обучающимся [13].

Формы контроля знаний принято классифицировать на:

– традиционные, являющиеся привычными, в которых контроль за овладением знаниями осуществляется обычно методом индивидуального опроса, а также с помощью периодических контрольных фронтальных письменных работ;

– нетрадиционные, которым присущи податливая, вариативная структура и ориентация, прежде всего, на повышение познавательной активности обучающихся [3].

По своей сути «нетрадиционность» представляет собой некое новшество. По отношению к контролю знаний обучающихся «нетрадиционность» выступает как внесение новшеств в методы и формы организации контроля. Какие же виды нетрадиционных форм контроля рассматриваются в современной педагогической и методической теории?

Матричный контроль является одним из первых среди нетрадиционных форм контроля знаний. Сущность матричного контроля выражается в том, что обучающимся предлагаются разные варианты заранее заготовленных матриц с заданиями, где студентам необходимо выбрать из всех ответов, представленных в матрице, только один верный, отмечая его знаком «Х» или «+» [5]. По завершению выполнения заданий преподаватель собирает матрицы с ответами обучающихся и сравнивает их с контрольной матрицей, поочередно накладывая ее на все матрицы с ответами обучающихся. Таким образом, за довольно небольшое время возможно проверить все работы обучающихся. К преимуществам матричного контроля относятся: возможность анализировать типичные ошибки и своевременно вносить коррективы в учебный процесс, экономия времени проверке работ обучающихся, безошибочность оценки знаний [7]. Но, несмотря на это, матричному контролю

присущи и свои недостатки: долговременная подготовка матриц и карточек, большие издержки материала (затраты бумаги и краски на изготовление карточек)[8].

Контроль знаний в системе коллективного обучения. Данный вид нетрадиционных форм контроля знаний заключается в том, что на первом занятии преподаватель дает тезисные ответы на все экзаменационные или зачетные вопросы. На другом занятии обучающиеся по желанию дают ответы на выбранный вопрос из экзаменационных билетов, подготовив необходимые записи и чертежи. Успешно данный ответ наделяет обучающегося правом экзаменовать всех остальных [8].

Рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений. В учебной практике рейтинг – это некая числовая величина, которая обычно выражена по многобалльной шкале и совокупно отражает успеваемость обучающегося по одной или нескольким дисциплинам на протяжении конкретного периода обучения (семестр, год). Эффективность рейтинговой системы выражается в следующем: прежде всего, она учитывает текущую успеваемость обучающегося и, исходя из этого, способствует активизации его самостоятельной работы; к тому же, рейтинговая система позволяет максимально объективно и верно оценивать знания обучающегося благодаря использованию дробной 100-балльной шкалы оценок; также формируется основа для дифференциации студентов, что необходимо при переходе к многоуровневой системе обучения; наконец, существует возможность обладать подробной информацией о выполнении каждым обучающимся графика самостоятельной работы[8].

Игра. В настоящее время среди нетрадиционных форм контроля все больше распространяются игровые методы обучения. Учебные, деловые или деятельностные игры базируются на концепции моделирования реальных ситуаций профессиональной деятельности в комплексе с принципами проблемности и коллективной деятельности [15]. Преимущества игры в том, что через чувство эмпатии обучающиеся сосредотачивают внимание на ответе «сильного» студента, справившегося с отборочным туром, что позволяет эффективнее усваивать учебный материал. В свою очередь, ориентация в начале занятия на то, что обучающимся предстоит самостоятельно оценивать свои знания и знания других одноклассников, порождает чувство ответственности каждого члена команды за общий результат и мотивирует на более строгий само- и взаимоконтроль [4].

Проектная деятельность. Создание проектов ориентировано на совершенствование активного самостоятельного мышления обучающегося и способствует как усвоению и воспроизведению знаний, так и умению их практического применения [12]. Форма готового проекта может быть разнообразной: презентация, статья, рекомендации, альбом, коллаж и многие другие. Формы презентации проекта также отличаются разнообразием: доклад, конференция, конкурс, праздник. Основным результатом работы над проектом выступает актуализация имеющихся и приобретение новых знаний, навыков и умений и их творческое применение в изменяющихся условиях.

Портфолио (рабочие папки) содержат в себе целевые подборки работ студента по одной или нескольким учебным дисциплинам и составляются преподавателем по согласованию с обучающимися. Процесс отбора студентами своих работ формирует активную мотивацию к обучению и стимулирует направленность к самооценке своих достижений. Благодаря этому у большинства преподавателей портфолио используется как эффективное средство совершенствования у обучающихся навыков критического мышления и приобретения объективных самооценок. Портфолио предоставляет подлинные данные о качестве учебных достижений [8].

Автоматизированный контроль. В настоящее время широкое распространение приобретают все возможные инфор-

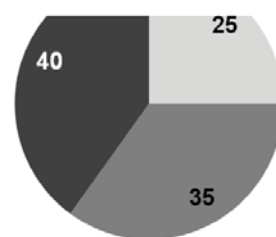
мационные технологии, автоматизирующие процесс текущего и итогового контроля посредством применения программно-инструментальных средств [1], [9], [11], [16]. Зачастую контролирующие программы объединяют с обучающими программами, используя при этом диалог преподавателя с обучающимся для проверки или регулирования процесса обучения благодаря дополнительной информации, заполняющей выявленные недочеты в знаниях обучающихся. Современным автоматизированным системам контроля знаний характерны доброжелательный дизайн, поддержка разнообразных форм заданий, реализация процесса осуществления контроля, применение текстовых материалов, неподвижных и анимированных изображений, звука, видео и так далее.

Викторина представляет собой комплекс из не менее десяти вопросов по конкретной теме, на которые обучающимся следует дать краткие и содержательные ответы. Викторины эффективнее всего применять на начальном этапе учебного занятия либо на этапе его завершения. Первый способ дает возможность осуществлять контроль или актуализацию знаний, второй содействует закреплению и контролю над уровнем усвоения материала.

Таким образом, нетрадиционные формы контроля знаний способствуют не только увеличению интереса обучающихся к изучаемой дисциплине, но и развитию их творческой самостоятельности, активизации познавательной активности. К тому же, нетрадиционные формы контроля формируют умение работать с различными источниками информации, а также позволяют проводить своевременный и полноценный контроль приобретенных знаний обучающихся.

С целью определения уровня знаний и умений в области использования нетрадиционных форм контроля знаний на учебных занятиях было проведено анкетирование среди преподавателей Можгинского агропромышленного колледжа.

В анкетировании был задействован весь преподавательский состав образовательной организации, состоящий из 60 человек. Возраст преподавателей варьировался от 27 до 70 лет. Среди респондентов присутствовало 75% женщин и 25% мужчин. Стаж работы до 15 лет имеют 25% преподавателей, от 16 до 30 лет – 35% и стажем свыше 30 лет обладают 40% опрошенных (рис. 1).



до 15 лет (%) ■ от 16 до 30 лет (%) ■ свыше 30 лет (%)

Рис. 1. Стаж работы преподавателей колледжа (в %).

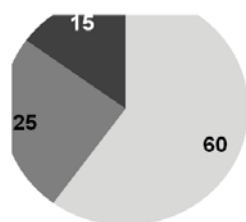
Из всех респондентов 60% имеют представление о нетрадиционных формах контроля знаний и умений, 25% владеют только теорией и 15% исследуемых вообще не имеют понятия о нетрадиционных формах контроля знаний и умений (рис. 2).

Исходя из нижепредставленной диаграммы, был зафиксирован недостаточный уровень знаний преподавателей колледжа в области нетрадиционных форм контроля.

На вопрос «Владеете ли вы методикой использования нетрадиционных форм контроля знаний?», 40% педагогов указали, что владеют и 60%, что не владеют (рис.3).

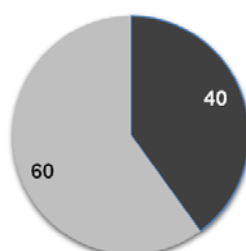
Полученные результаты так же указывают на низкий уровень умений преподавателей в области использования нетрадиционных форм контроля знаний на учебных занятиях.

Из всех респондентов лишь 25% обозначили, что регулярно применяют нетрадиционные формы контроля на своих занятиях, остальная часть преподавателей – используют редко (рис. 4).



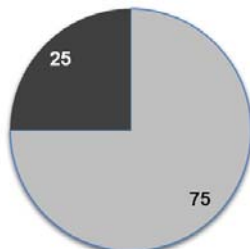
■ имею представление (%)
■ владею теорией (%)
■ не имею понятия (%)

Рис. 2. Ответы на вопрос «Знаете ли Вы о нетрадиционных формах контроля знаний?»



■ владею (%) ■ не владею (%)

Рис. 3. Ответы на вопрос «Владете ли Вы методикой использования нетрадиционных форм контроля знаний?»



■ применяю регулярно (%)
■ использую редко (%)

Рис. 4. Ответы на вопрос «Как часто Вы применяете нетрадиционные формы контроля знаний на своих занятиях?»

Из диаграммы следует, что в Можгинском агропромышленном колледже нетрадиционные формы контроля знаний распространены слабо.

К тому же, 70% преподавателей затруднились ответить на вопрос «Какие виды нетрадиционных форм контроля Вы применяете чаще всего?». Оставшиеся 30% респондентов указали такие виды как проектная деятельность, автоматизированный контроль, игра и командные соревнования.

На вопрос «Привлекаетесь ли Вы к повышению квалификации в области нетрадиционных форм контроля знаний?» были получены результаты, представленные на рисунке 5:

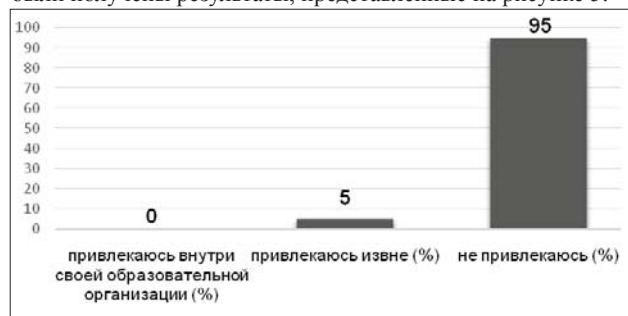


Рис. 5. Ответы на вопрос «Привлекаетесь ли Вы к повышению квалификации в области нетрадиционных форм контроля знаний?»

Отрадно, что большая часть преподавателей (95%) совсем не привлекается к повышению знаний и умений в области нетрадиционных форм контроля. Однако, ни один респондент не указал, что их образовательная организация осуществляет повышение квалификации в исследуемой области (0%). В связи с этим 5% преподавателей вынуждены получать необходимую квалификацию за пределами своего колледжа.

И, наконец, все респонденты изъявили желание получить более подробную информацию о нетрадиционных формах контроля: 60% в виде методических рекомендаций и 40% в виде практической демонстрации на конкретной группе обучающихся.

Таким образом, результатами анкетирования доказано, что тема исследования является актуальной. К тому же по результатам проведенной работы в Можгинском агропромышленном колледже был выявлен ряд проблем:

- низкий уровень знаний и умений преподавателей колледжа в области использования нетрадиционных форм контроля;
- слабый уровень распространенности нетрадиционных форм контроля знаний в колледже;
- отсутствие собственных курсов повышения квалификации преподавателей колледжа в области применения нетрадиционных форм контроля знаний.

В связи с выявленными проблемами предлагаются следующие рекомендации по их устранению:

- разработка учебных пособий, методических рекомендаций для преподавателей колледжа по применению нетрадиционных форм контроля знаний;
- проведение мероприятий, посвященных нетрадиционным формам контроля: педагогические ярмарки, открытые лекции и семинары, круглые столы;
- привлечение специалистов извне для проведения мастер-классов для преподавателей колледжа;
- организация внутри образовательной организации курсов повышения квалификации для своих преподавателей в области применения нетрадиционных форм контроля знаний (в перспективе на курсы могут привлекаться преподаватели из других образовательных организаций СПО).

Библиографический список

1. Ахметшин Э.М., Васильев В.Л., Шаритов Р.Р. Разработка и автоматизация гибкой системы внутреннего контроля // Ученые записки ИСГЗ. 2017. № 1 (15). С. 70-75.
2. Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 1. С. 18-31.
3. Золотарева Е.В. Нетрадиционные формы контроля на учебных занятиях в системе СПО // Медпортал.com URL: http://xn--80ahc0abogjs.com/gigiena-sanepidkontrol_733/netraditsionnyie-formyi-kontrolya-uchebnyih-55029.html
4. Институт административной ответственности: монография / С.Г. Камолов, Е.А. Кириллова, А.В. Павлюк. М.: Актуальность. рф. 2017.
5. Камолов С.Г. Антиконтфликтология. Вопросы преподавания управленческой конфликтологии в вузах. Монография. ISBN: 978-5-906367-35-8. М.: Издательство «Международные отношения», 2016.

6. Клименко А.Н., Ахметшин Э.М. Анализ формирования практико-ориентированного обучения учащихся в системе среднего профессионального образования // Экономические аспекты регионального развития: история и современность материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2015. С. 190-191.
7. КорABLEVA О.Н., Калимуллина О.В., Магомедова В.Р. Оценка инновационной активности стран на основе индексации и формирования рейтингов: проблемы и перспективы // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2017. № 6 (100). С. 27.
8. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. 2005 Нетрадиционные формы контроля знаний и умений учащихся // Knigi.link URL: <http://knigi.link/metodiki-prepodavaniya-uchebniki/netraditsionnyie-formyi-kontrolya-znaniy-52315.html>
9. Мячков Э.Е., Калимуллина О.В. Создание ИТ-концепции внедрения крупной информационной системы. В книге: Технологическая перспектива в рамках Евразийского пространства: новые рынки и точки экономического роста Материалы 2-ой Международной научной конференции. 2016. С. 345-349.
10. Султанова А.И., Гапсаламов А.Р., Тухбатшина А.Р., Козырева К.П. Развивающее обучение и возможность его применения в образовательном процессе высшего учебного заведения // Мир науки. 2017. Т. 5. № 1. С. 47.
11. Терминологический справочник по государственным и муниципальным финансам / отв. ред. Ю.А. Караулова. М.: Фонд поддержки международных программ. 2017. 87 с.
12. Терминологический справочник по электронному правительству / отв. ред. М.Ю. Игитян. М.: Фонд поддержки международных программ. 2017. 48 с.
13. Фатхуллина И.А., Ахметшин Э.М. Сущность и роль менеджмента знаний в развитии организации // Риск-менеджмент в экономике устойчивого развития. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых с международным участием. 2015. С. 224-225.
14. Bochkareva T.N., Akhmetshin E.M., Korotkova A.L., Lyitkina N.L., Nasipov I.S., Khaliullina A.G. Investigación de la actividad cognitiva de los estudiantes // Espacios. 2017. T. 38. № 60. C. 32.
15. Korableva O.N., Kalimullina O.V. The formation of a single legal space as a prerequisite for overcoming systemic risk // Asian Social Science. 2014. T. 10. № 21. C. 256-260.
16. Vasilev V.L., Akhmetshin E.M. The role of information and information technology in the management control function // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2014. T. 11. № 3. C. 1469-1474.

References

1. Akhmetshin E.M., Vasilev V.L., Sharipov R.R. Development and automation of flexible system of internal control//Scientific notes of ISGZ. 2017. No. 1 (15). Pp 70-75.
2. Bochkareva T. N. Informative activity of students of higher education institutions as psychology and pedagogical problem//Modern researches of social problems (online scientific magazine). 2017. T. 8. No. 1. Pp 18-31.
3. Zolotareva E.V. Nonconventional forms of control on studies in the SPO//Медпортал.com URL system: http://xn--80ahc0abogjs.com/gigiena-sanepidkontrol_733/netraditsionnyie-formyi-kontrolya-uchebnyih-55029.html
4. Institute of administrative responsibility: monograph / S.G. Kamolov, E.A. Kirillova, A.V. Pavlyuk. M.: Urgency, 2017.
5. Kamolov S. G. Anti-conflictology. Questions of teaching administrative conflictology in higher education institutions. Monograph. ISBN: 978-5-906367-35-8. M.: International Relations publishing house, 2016.
6. Klimenko A.N., Akhmetshin E.M. The analysis of formation of the praktiko-focused training of pupils in the system of secondary professional education//Economic aspects of regional growth: history and the present materials VI of the All-Russian scientific and practical conference with the international participation. 2015. Pp 190-191.
7. Korableva O.N., Kalimullina O.V., Magomedov V.R. Evaluation of innovative activity of the countries on the basis of indexation and formation of ratings: problems and prospects//Management of economic systems: online scientific magazine. 2017. #6 (100). P. 27.
8. Kukushin V.S. Theory and technique of training. 2005 Nonconventional forms of control of knowledge and abilities of pupils// Knigi.link URL: <http://knigi.link/metodiki-prepodavaniya-uchebniki/netraditsionnyie-formyi-kontrolya-znaniy-52315.html>
9. Myachkov E.E., Kalimullina O.V. Creation of IT - the concept of introduction of a large information system. In the book: Technological prospect within the Euroasian space: new markets and points of economic growth Materials of the 2nd International scientific conference. 2016. Pp. 345-349.
10. Sultanova A.I., Gapsalamov A.R., Tuxbatshina A.R., Kozyreva K.P. The developing training and a possibility of its application in educational process of a higher educational institution//World of science. 2017. Vol. 5. #1. P. 47.
11. Terminological reference book on the public and municipal finances / editor-in-chief of Yu.A. Karaulov M.: Fund of support of the international programs. 2017. 87 p.
12. Terminological reference book on the electronic government / editor-in-chief M.Yu. Igityan. M.: Fund of support of the international programs. 2017. 48 p.
13. Fatkhullina I.A., Akhmetshin E.M. Sushchnost and a role of management of knowledge in development of the organization//the Risk management in economy of sustainable development. Materials III of the All-Russian scientific and practical conference of students and young scientists with the international participation. 2015. Pp. 224-225.
14. Bochkareva T.N., Akhmetshin E.M., Korotkova A.L., Lyitkina N.L., Nasipov I.S., Khaliullina A.G. Investigación de la actividad cognitiva de los estudiantes // Espacios. 2017. Vol. 38. #60. P. 32.
15. Korableva O.N., Kalimullina O.V. The formation of a single legal space as a prerequisite for overcoming systemic risk // Asian Social Science. 2014. Vol. 10. #21. Pp. 256-260.
16. Vasilev V.L., Akhmetshin E.M. The role of information and information technology in the management control function // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2014. Vol. 11. #3. Pp. 1469-1474.

БУРАЕВА В.Г.

аспирант кафедры педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: vichka.buraeva@mail.ru

BURAEV V.G.

Post-graduate student of the chair of pedagogy and psychology,
North Ossetian state university named after K.L. Khetagurov
E-mail: vichka.buraeva@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ГЛАВНАЯ ДВИЖУЩАЯ СИЛА ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL MOBILITY AS THE MAIN MOVING FORCE OF LABOR ACTIVITY OF THE PERSON

В статье представлены основные тенденции формирования профессиональной мобильности студентов как ведущей характеристики успешности их карьерного роста и развития в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, образовательная деятельность, профессиональная мобильность, карьера.

This article presents the main trends shaping the professional mobility of students as the leading characteristics of the success of their career growth and development in the future professional activity.

Keywords: professional education, educational activities, professional mobility, career.

Экономическая нестабильность, сложившаяся в современных условиях переходного периода, спровоцировал определенный уровень безработицы, которая является также следствием социальных и демографических перемен, ослабленных механизмов социальной адаптации человека и других непредсказуемых обстоятельств рынка труда. Оказать влияние на проблему безработицы за короткое время не реально, но вполне разрешимо за счет расширения свойств устойчивой жизнеспособности, профессиональной мобильности и конкурентоспособности студентов – будущих квалифицированных работников в сложившихся условиях, помогая тем самым им реализовывать и развивать свой профессионально-ресурсный потенциал, а государству разрешать важную задачу кадровой и социально-экономической политики. Повышение качества не только образования, но и науки, в целом, путем внедрения в образовательные организации системы менеджмента качества, как отмечают некоторые исследователи (И.Н. Ефимова, А.В. Маковейчук) должно стать ведущим фактором развития российских университетов на уровне мирового образовательного пространстве, так как не только подготовка компетентных кадров, но и достижение инновационных результатов научной деятельности является тем аспектом деятельности вузов, который оказывает наибольшее влияние в глобальном образовательном, экономическом, социальном и политическом пространствах [7, с. 43-47].

Учитывая современные тенденции рынка профессиональных услуг (С.В. Баранова, М.И. Бекоева, Н.П. Бирюкова, Л.В. Горюнова, Л.И. Губарева, Т.А. Сенькина, М.И. Тихонович и др.), основная проблема профессиональной карьеры – это противоречие между необходимостью постоянного роста и совершенствования профессионализма и отсутствием уверенности в том, что в силу динамизма научно-технического и социально-экономического прогресса в любой момент времени будет востребована именно эта, а не другая область профессиональных знаний [2; 4; 5; 6]. Новый взгляд на специфику должностного и профессионального продвижения работников состоит в отношении к карьере как к совокупности многих жизненно важных циклов динамического происхождения [7; 8]. В самом определении карьеры ведущее место отводится терминам: «*карьерная мобильность*» и «*профессиональная мобильность*».

Под *карьерной мобильностью* Л.В. Горюнова понимает «скорость» достижения работником карьерных уровней в соответствии с существующими стандартами европейских компаний, согласно которым карьерная мобильность считается относительно высокой, если работник пребывает на одной должности не более 2,5–3 лет [4, с. 114]. Активными стимулами повышения карьерной мобильности человека являются его мотивы и интересы в том или ином виде трудовой деятельности, в осуществлении социального взаимодействия в профессиональной области, в совершенствовании его профессиональных компетенций с целью реализации потребностей в творческой деятельности, в самореализации и профессиональном росте.

«Основным контингентом для продвижения, пишет Т.И. Маркова, становятся работники, которые не удовлетворены своей профессией в связи с малой привлекательностью, монотонностью, условиями труда и другими факторами, а также работники, высвобождаемые в связи с техническим и организационным совершенствованием производства. Работникам, впервые приходящим в организацию и направляемым на непривлекательные места, система гарантирует, что по истечении установленного срока им будут созданы условия для перехода на другую работу с учетом их пожеланий и возможностей производства» [11].

Профессиональная карьера сотрудника в организации – это объединение двух важных факторов: желание сотрудника материализовать свой профессиональный потенциал и заинтересованность компании в продвижении именно данного сотрудника как квалифицированного специалиста. Под карьерой большинство ученых (С.В. Илларионов, Л.П. Илларионова, А.А. Квитковская, Е.А. Подвигина, С.Д. Резник и др.) понимают целенаправленный служебный и профессиональный рост, «поступательное продвижение вверх по служебной лестнице, достижение популярности, повышение квалификационных возможностей, профессиональных компетенций и размеров вознаграждения, связанных с трудовой деятельностью специалиста» [10; 13; 14]. Все это касается организационного аспекта карьеры. Что касается личностного аспекта, то здесь предполагается рассматривать данное явление с позиции личности человека, раскрывает особенности видения

карьеру ее деятелем, его отношением к своему карьерному росту. С этим связаны выражение личностью субъективной оценки успешности и характера протекания своего карьерного продвижения, промежуточных результатов подъема его карьеры, становления и развития устойчивой профессиональной мобильности.

По определению Е.А. Подвижной, «профессиональная мобильность – это психологическая готовность рабочего, специалиста к решению широкого круга производственных задач, способность оперативно, быстро перестраиваться в зависимости от ситуации» [13, с. 135-139]. Поскольку наиболее действенной реакцией человека на неопределенность и проблемность нестандартной профессиональной ситуации является гибкость поведения специалиста, то профессиональная мобильность чаще проявляется в его способности вовремя перестраиваться на другую стратегию или способ действий в соответствии с условиями трудовой деятельности. При этом показателем гибкости человека является быстрота модификации стратегий в зависимости от изменения и уровня сложности создавшейся проблемной ситуации.

Определяя профессиональную мобильность как главную движущую силу активности личности, Е.А. Могилевкин отмечает, что в поиске собственного смысла в избранной, усваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности и находится содержательная характеристика профессионального самоопределения личности [12, с. 84-85].

Соглашаясь с мнением Н.В. Сидоровой, отметим, что профессиональную мобильность «следует рассматривать на уровне личностных качеств (адаптивность, коммуникабельность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальная подвижность), на уровне характеристик деятельности (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирования, целеполагания, гибкость, пластичность), на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды» [15, с. 18]. То есть, в субъективном аспекте мобильность зависит от индивидуальных характеристик человека как потребности, интересы, ценностные ориентации, моральные качества и другие мотивационные факторы. Очевидно, что здесь работает классическая психологическая схема, определяется следующими основными элементами: потребности – интересы – мотивы.

Таким образом, профессиональная мобильность рассматривается большинством ученых (Л. Горюнова [4], Б.М. Игошев [9], С.Д. Резник [13]) как изменение роли или трудовой позиции специалиста, обусловленная изменением места работы или профессии. При таком подходе в понятии «профессиональная мобильность» различают объективный, субъективный и характерологический аспекты.

Объективный аспект охватывает научно-технические и социально-экономические предпосылки, а также сам процесс смены профессии. Современный уровень развития экономики так высок, что в любой профессии приходится постоянно

учиться, традиционные сферы деятельности претерпевают значительные изменения, информация и знания постоянно обновляются. Еще одной из причин смены профессии становится осознание того, что специальность совершенно не соответствует интересам человека. Ведь обычно она выбирается еще в достаточно юном возрасте и не редко под воздействием родителей, а со временем приходит осознание ошибочности выбора и желание изменить его. Все это приводит к тому, что люди вынуждены переквалифицироваться, начинать профессиональный путь сначала в совершенно другой области.

Субъективный аспект раскрывает процесс изменения интересов работников и акт принятия решения о смене места работы или профессии, зависит от таких индивидуальных характеристик людей, как потребности, ценностные ориентации, моральные качества и другие определяющие мотивы. Нередко человек решает (С.В. Баранова, Л.И. Бирюкова, Н.П. Губарева), что в выбранной им сфере невозможно достичь желаемого уровня доходов, что и приводит к решению кардинально изменить жизнь. На смену профессии человека могут толкнуть и новые ценности, приоритеты [5]. Возможно, ему хочется иметь больше времени на общение с семьей или хобби становится более интересным и важным по сравнению с основной работой, постепенно превращаясь из увлечения в смысл всей профессиональной деятельности. Не на последнем месте стоит и невозможность найти работу по специальности после увольнения или сокращения. После нескольких безуспешных попыток устроиться на работу, человек принимает решение, в лучшем случае, о смене профессии.

С характерологической точки зрения важна склонность человека к изменению предметной деятельности, что дает основания рассматривать профессиональную мобильность как относительно устойчивое свойство личности, как подготовленность или склонность к изменению направления профессиональной деятельности. Очень часто можно столкнуться с тем, что людям, потратившим годы на обучение, получение определенной специализации вскоре начинает надоедать деятельность, которой они вынуждены заниматься только потому, что другого выбора они не успели сделать. Кто-то выбирает себе новое занятие, потому что на текущем месте работы нет возможностей для последующего развития и реализации профессиональных амбиций, нет простора для самореализации, и карьера зашла в тупик. Некоторым приходится в течение обучения не раз задумываться над тем, а правильный ли они сделали в свое время выбор, а не лучше ли им было вовремя остановиться и начать изучать то, что действительно может пригодиться в нашей жизни. Всегда и во все времена хотелось заниматься деятельностью, которая могла бы приносить удовольствие и значимый доход. К счастью сейчас появляется все больше возможности переквалифицироваться, совершенствовать свои знания, и направить все силы на то, чтобы возобновлять деятельность и тратить время на ее совершенствование. Рынок труда предлагает массу возможностей всем желающим получить то или иное дополнительное образование на базе первого высшего образования.

Библиографический список

1. Авдеева Т.К., Авдеев Ф.С. Национальные и духовные традиции как основа развития системы высшего педагогического образования // В сб.: Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Материалы XII Международной научно-практической конференции Internet-конференции. Министерство образования и науки РФ, ТГУ им. Г.Р. Державина. 2016. С. 218-222.
2. Бекоева М.И. Самообразование как основа совершенствования учебно-познавательной деятельности студентов // Школа будущего. 2016. №1. С. 36-43.
3. Бекоева М.И. Формирование лидерских качеств у старшеклассников как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-4. С. 77-83.
4. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис... доктора пед. наук: 13.00.08. Ростов-н/Д. 2006. 337 с.

5. Губарева Л.И., Баранова С.В., Бирюкова Н.П. Профессиональные навыки и профессиональные умения в системе подготовки кадров СПО: основные подходы и определения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 145-148.
6. Губарева Л.И., Сенькина Т.А., Тихонович М.И. Методология проектирования образовательных программ в соответствии со стандартами // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 3 (72). С. 284-290.
7. Ефимова И.Н., Маковейчук А.В. Роль механизма ранжирования как инструмента повышения конкурентоспособности ведущего исследовательского университета в глобальном образовательном пространстве // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшей школы. 2014. №3. С. 43-47.
8. Кердяшева О.В. Готовность к профессиональной мобильности как основа профессионального образования в вузе на современном этапе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (48). С. 20-23.
9. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография. М.: ВЛАДОС, 2008. 201
10. Квитковская А.А., Илларионов С.В., Илларионова Л.П. Профессиональная подготовка педагога в условиях непрерывного педагогического образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №1 (70). С. 176-179.
11. Маркова Т.И. Факторы карьерной мобильности в современной России: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М. 2008. 21 с.
12. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологи, тренинг. Монография. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
13. Подвигина Е.А. Инновационная мобильность как фактор конкурентоспособности образовательного учреждения высшего профессионального образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2013. № 2. С. 135-139.
14. Резник С.Д. Управление личной карьерой: учеб. пособие. / Резник С.Д. М.: Логос, 2005. 288 с.
15. Сидорова Н.В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Иркутск. 2008. 22 с.

References

1. Avdeeva T.K., Avdeev F.S. National and spiritual traditions as a basis for the development of the system of higher pedagogical education // In: Personal and Professional Development of the Future Specialist. Materials of the XII International Scientific and Practical Conference Internet-conference. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, TSU them. G.R. Derzhavin. 2016. P. 218-222.
2. Bekoyeva M.I. Self-education as a basis for improving the educational and cognitive activity of students // School of the Future. 2016. №1. Pp. 36-43.
3. Bekoyeva M.I. Formation of leadership qualities in high school students as a pedagogical problem // Problems of Modern Pedagogical Education. 2017. №55-4. Pp. 77-83.
4. Goryunova L.V. Professional mobility of a specialist as a problem of developing education in Russia: dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08. Rostov-n / D. 2006. 337 p.
5. Gubareva L.I., Baranova S.V., Biryukova N.P. Professional skills and professional skills in the system of training of personnel: basic approaches and definitions // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. No. 1 (74). Pp. 145-148.
6. Gubareva L.I., Senkina T.A., Tikhonovich M.I. Methodology of designing educational programs in accordance with the standards // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. No. 3 (72). Pp. 284-290.
7. Efimova I.N., Makoveychuk A.V. The role of the ranking mechanism as a tool for increasing the competitiveness of the leading research university in the global educational space // Bulletin of Voronezh State University. Series: The problems of higher education. 2014. №3. Pp. 43-47.
8. Kardyashcheva O.V. Readiness for Professional Mobility as the Basis of Vocational Education in the University at the Present Stage // Izvestia Volgograd State Pedagogical University. 2010. № 4 (48). Pp. 20-23.
9. Igoshchev B.M. Organizational and pedagogical system of training professionally mobile specialists in the Pedagogical University: monograph. M.: VLADOS, 2008. 201 p.
10. Kvitkovskaya A.A., Illarionov S.V., Illarionova L.P. Professional training of the teacher in the conditions of continuous pedagogical education // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. № 1 (70). Pp. 176-179.
11. Markova T.I. Factors of career mobility in modern Russia: the sociological analysis: the author's abstract. dis. ... cand. soc. sciences. M. 2008. 21 p.
12. Mogilevkin E.A. Career growth: diagnostics, technology, training. Monograph. SPb.: Speech, 2007.-336 with.
13. Podvigina E.A. Innovative mobility as a factor of competitiveness of an educational institution of higher professional education // Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. 2013. № 2. Pp. 135-139.
14. Reznik S.D. Managing your personal career: training. allowance. / Reznik S.D. Moscow: Logos, 2005. 288 p.
15. Sidorova N.V. The role of innovative development of higher education in the professional mobility of young people: author's abstract. dis. ... cand. soc. sciences. Irkutsk. 2008. 22 p.

УДК 379.82:68.44

UDC 379.82:68.44

ВЕРМИНЕНКО Ю.В.

доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого

E-mail: verminenko@mail.ru

МИТРАХОВИЧ В.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

VERMINENKO YU.V.

Doctor of Sociology, senior lecturer, Professor at Humanities and the socio-economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny

E-mail: verminenko@mail.ru

MITRAKHOVICH V.A.

Doctor of Pedagogy, senior lecturer, Professor at Humanities and the socio-economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

**ORGANIZATION OF LEISURE AS A DIRECTION OF EDUCATIONAL WORK
IN A HIGH MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

В статье организация досуга интерпретируется как одно из направлений воспитательной работы в системе высшего военного профессионального образования. Особое внимание уделено изучению процесса самовоспитания курсантов. Рассматриваются особенности предпочтений в проведении досуга курсантами военных вузов. Авторы статьи излагают результаты эмпирического социологического исследования.

Ключевые слова: досуг, воспитание, самовоспитание, высшее военно-учебное заведение, социологическое исследование.

In the article, the organization of leisure is interpreted as one of the directions of educational work in the system of higher military professional education. Particular attention is paid to the study of the process of self-education of cadets. Features of preferences in spending leisure time the cadets of high military educational institutions are considered. The authors of the article present the results of an empirical sociological study.

Keywords: leisure, education, self-education, high military educational institutions, sociological research.

Усвоение социального опыта человеком проходит на протяжении всей его жизни и, как принято считать в гуманитарных и социальных науках, включает процесс обучения, воспитания, а также адаптацию.

Проблемы обучения и воспитания неразрывно связаны между собой и в современном обществе являются основными категориями педагогики, так как традиционно принято считать, что в целом они «ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспитанности и гармоничного развития личности» [5, с.63].

В педагогической, психологической и социологической литературе находим трактовку воспитания как процесса целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу [6]. Причем, воспитание, как процесс формирования и развития личности включает в себя не только целенаправленное воздействие извне, но и самовоспитание личности [1]. Именно последнему (самовоспитанию), целью которого является самосовершенствование личности, уделяется большое значение при организации воспитательной работы в высшей школе.

Система высшего военно-профессионального образования в этом плане не является исключением. В военном ВУЗе воспитание – это процесс целенаправленного, систематического воздействия на психику личности, психологию коллектива с целью формирования у курсанта (слушателя) необходимых общих (базовых) и специфических (профессиональных) качеств и стремления к самосовершенствованию [7]. В основе процесса самовоспитания курсантов находят-

ся их стремление к самосовершенствованию. Организация и стимулирование данного процесса в рамках воспитательной работы в военном ВУЗе предполагает, по нашему мнению, научно обоснованную интерпретацию не только способностей, потребностей, интересов, ценностных ориентаций курсантов, но и их предпочтений в проведении досуга.

Наибольшее количество эмпирических исследований досуга учащихся ВУЗов различного профиля, в том числе и военного на сегодняшний день проводится в рамках такой отрасли знания, как социология досуга.

Принято считать, что трансформация индустриального общества и переход его к постиндустриальному повлияло на активное изучение социологами досуга различных социальных групп, а в гуманитарных и социальных науках появляется идея «общества досуга», согласно которой доминирующее значение в жизни индивидов принадлежит досугу, в то время как значимость труда утрачивается. У этой точки зрения есть как сторонники, так и противники. Первые (среди которых наиболее интересны с научной точки зрения работы Ж. Дюмазедье, М. Каплан, К. Робертс и др.) полагают, что, начиная с определенного уровня экономического развития общества, досуг приобретает всё большую автономность от труда и становится самостоятельной ценностью. Вторые (Дж. Келли, С. Гразия, Т. Кандо и др.) придерживались мнения, что понятие «досуг» и «свободное время» не идентичны по содержанию. Досуг в отличие от свободного времени, по их мнению, обязательно должен быть связан с развитием интеллектуальных способностей и моральных качеств, что характерно небольшому количеству индивидов. Поэтому для современного общества досуг не характерен, речь можно вести только о свободном времени.

По нашему мнению, свободное время – часть временно-го бюджета личности, которая освобождена от непреложных временных затрат, т.е. от обязательной работы, настоятельных семейных, общественных обязанностей, бытовых забот, а также от необходимой физиологической жизнедеятельности (сна, питания и пр.), а досуг – часть свободного времени, совокупность занятий, выполняющих функцию восстановления физических и психических сил человека; деятельность ради собственного удовольствия, развлечения, самосовершенствования или достижения иных целей по собственному выбору, а не по причине материальной необходимости.

Под досугом курсантов мы понимаем совокупность видов деятельности, направленной на удовлетворение их физических, духовных и социальных потребностей в свободное время и связанных с отдыхом и развлечениями. Структура досуга курсантов состоит из нескольких уровней, а именно: отдых, развлечения, самообразование и творчество, которые отличаются друг от друга своей психологической и культурной значимостью, эмоциональной весомостью, степенью духовной активности. Содержательная сторона досуга обучающихся в военных ВУЗах зависит от их ценностных ориентаций и мотивации, а организация представляет собой распределение бюджета свободного времени на различные виды досуговой деятельности.

В настоящее время в российской социологии при изучении досуга принято следовать методологии двух подходов. С точки зрения первого подхода, наибольший интерес для исследователя представляет изучение распределения бюджета свободного времени. Второй подход предполагает интерпретировать качественную составляющую досуга, то есть акцент делать на изучении особенностей и предпочтений в выборе форм проведения досуга, рассматривая его через призму изучения образа жизни и повседневности. Теоретико-методологические основы социологии повседневности были заложены в рамках феноменологической социологии и этно-методологии [2, 3, 4, 8].

Следуя целям и задачам исследования, мы остановились на втором подходе, предполагающем интерпретировать качественную составляющую досуга. Объектом исследования выступили курсанты ВВУЗов г. Санкт-Петербурга, а предметом – их предпочтения в организации и проведении досуга. Обозначенная цель исследования предполагала выполнение следующих задач: проанализировать, во-первых, способы проведения досуга курсантами; во-вторых, их стремление к самообразованию; в-третьих, способы развлечений во время досуга; в-четвертых, отношение курсантов к организации досуга в ВВУЗе. Основным методом сбора социологической информации был выбран опрос.

Наши исследования позволяют говорить о том, что объем свободного времени во многом определяет выбор форм проведения их досуга. Следует также отметить, что объем свободного времени зависит от курса обучения курсантов и их дифференциации по месту проживания (казарма, общежитие, проживания дома).

В целом, для курсантов военных вузов, независимо от курса, на котором они учатся, в современных условиях свойственно организовывать и проводить свой досуг по рекреационной модели, согласно которой приоритетным выбором в проведении свободного времени является отдых. К старшим курсам у большинства курсантов модель проведения досуга меняется полностью или частично в сторону рекреационно-развлекательной модели. Большее значение начинают приобретать посещение развлекательных культурно-массовых мероприятий, а также межличностное неформальное общение.

Курсанты военных ВУЗов довольно часто стремятся свободное время посвящать своему духовному и культурному развитию, читая художественную литературу, посещая театры, музеи, выставочные комплексы и т.д. Так, наиболее вос-

требуемым способом организации досуга для опрошенных нами курсантов является чтение художественных книг – первое место (64%). На втором месте по популярности у курсантов оказался такой способ проведения досуга, как посещение театров, кинотеатров. Его указали 60% респондентов. Третье место в рейтинге популярности способов проведения досуга у курсантов заняло посещение социальных сетей в Интернете (58%). На четвертом месте (48%) по востребованности у курсантов в свободное время находятся занятия в спортивных секциях. Ещё меньшей популярностью у курсантов пользуются посещение молодежных тусовок и друзей (28%) – пятое место, а также экскурсии в музеи (24%) – шестое место.

По мере перехода на старшие курсы понимание свободного времени у курсантов меняется. Это связано с увеличением свободного времени, расширением спектра направлений его использования, увеличением материальных и денежных средств. Для курсантов старших курсов их свободное время – это не просто время для отдыха, а ещё время и для развлечений, самообразования, занятий спортом, хобби и т.д. Причём, на выпускном курсе у многих курсантов приоритетом в выборе формы досуга становится самообразование.

Самообразование опрошенных курсантов представлено в основном в форме чтения литературы и изучения иностранных языков. Например, 12% опрошенных указали, что в свободное время углубленно изучают иностранный язык. Большинство курсантов (48%) обычно читают литературу в общежитии или казарме, 16% – в часы самоподготовки, 8% – в библиотеке и 4% – дома. Самый большой интерес вызывает у курсантов художественная литература – её читают 84% опрошенных. Несмотря на этот факт, следует подчеркнуть, что книги иного профиля также популярны у курсантов. Например, 32% указали, что в свободное время читают техническую литературу, 8% – книги по истории искусства, 4% – публикации на иностранных языках. У 96% респондентов есть любимые писатели и поэты. Причем, 56% из этой группы респондентов отдадут предпочтение чтению отечественной литературы. Зарубежные писатели тоже популярны, но в меньшей степени. Их читают 34% курсантов. Несмотря на то, что большинство респондентов предпочитают пользоваться электронными книгами (68%), традиционное посещение библиотек всё же остается востребованным. Так, 44% берут книги в библиотеке один-два раза в месяц, 16% – один-два раза в неделю, 4% – посещают библиотеку ежедневно.

Большинство курсантов (92%) каждый день проводят какую-то часть своего свободного времени в социальных сетях; (72%) смотрят фильмы на большом экране в кинотеатрах и ходят в театры (56%) с периодичностью один-два раза в месяц. Незначительная доля респондентов указали, что бывают в кинотеатрах (8%) и театрах (8%) один-два раза в год. Интересно, что еженедельно в кинотеатрах бывают 8% респондентов, смотрят фильмы через Интернет – 8%, а вот театральные спектакли посещают 36%.

Результаты статистической обработки ответов респондентов показали, в целом, высокую оценку культурно-массовых (их одобрили 61% респондентов) и спортивных мероприятий (их одобрили 39% респондентов), проводимых в ВВУЗах. Стоит обратить внимание на тот факт, что 1/3 респондентов высказались негативно о качестве работы с личным составом в ВВУЗе, а 2/3 опрошенных указали, что при её планировании стоит обратить внимание на увеличение бюджета свободного времени курсантов.

Подводя итог указанным выше результатам опроса курсантов, отметим, что в структуре той категории респондентов, которые стремятся к самосовершенствованию, преобладают способы проведения свободного времени, связанные с самообразованием и развлечением. Причем, в процессе их самовоспитания выделяется стремление к самосовершенствованию и развитию в интеллектуальном и художественном плане.

Стремление к физическому самосовершенствованию посредством занятий различными видами спорта тоже имеет место, хотя и не лидирует. Несмотря на то, что большинство курсантов ВВУЗов предпочитают читать электронные книги и получать информацию из Интернета, посещение библиотек популярно в курсантской среде. Посещение театров и кино-театров интересуют курсантов значительно больше, чем экскурсии в музеи. Тем не менее, большинство опрошенных указали на то, что хотели бы посетить военно-исторические, художественные и религиозные сооружения и достопримечательности г. Санкт-Петербурга, например, Исаакиевский собор, Казанский собор, Эрмитаж, Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи, Русский музей, Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого Кунсткамера РАН, Музей современного искусства «Эрарта» и др.

В заключение статьи необходимо отметить, что в настоящее время проблема организации досуга курсантов требует особого внимания относительно разработки и реализации

комплекса мер по его оптимизации в целях воспитания и стимулирования самовоспитания курсантов. Этому может способствовать и перечисленные результаты нашего исследования, выводы, а также данные об оценке респондентами организации досуга и работы с личным составом. В процессе обучения в ВВУЗе происходит изменение состояния как содержательного, так и собственно организационного компонентов свободного времени и досуга курсантов. Динамичность этого процесса, а также проблема не достаточной рациональности в распределении свободного времени курсантами военных ВУЗов порождает необходимость изучать в рамках педагогических, психологических и социологических исследований особенности досуга, и бюджет свободного времени обучающихся в военных ВУЗах.

Авторы выражают большую благодарность всем, кто заинтересуется данной проблемой, изъявит желание поделиться своими мыслями и принять участие в диалоге по её обсуждению.

Библиографический список

1. Битинас Б.А. Структура процесса воспитания: Методологический аспект. – Каунас, 1984.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М., 1995.
3. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2003.
4. Дмитриевич В. Культура повседневности. 2006 [электронный ресурс]. URL: <https://scicenter.online/kulturologiya-scicenter/sotsiologiya-povsednevnosti-30993.html> (дата обращения 28.11.2017).
5. Митрахович В.А. Профессионализм военнослужащих контрактной службы: сущность, процесс формирования: монография. СПб.: Издательство «ЛЕМА», 2011. 150 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн.- М.: Гуманитат. Изд.центр ВЛАДОС, 1999.
7. Пути организации воспитательной работы в военном вузе [Электронный ресурс] URL: <http://library.rsu.edu.ru/> (дата обращения 7.12.2017).
8. Филмер П. Об этнометодологии Гарольда Гарфинкеля // Новые направления в социологической теории. М., 1978.

References

1. Bitinas B.A. Structure of the process of education: Methodological aspect. – Kaunas, 1984.
2. Berger P., Lukman T. Social construction of reality: a treatise on the sociology of knowledge. M., 1995.
3. Gofman I. Analysis of frames: an essay on the organization of everyday experience. Moscow: Institute of Sociology RAS, 2003.
4. Dmitrievich V. Culture of everyday life. 2006 [electronic resource]. URL: <https://scicenter.online/kulturologiya-scicenter/sotsiologiya-povsednevnosti-30993.html> (circulation date 28.11.2017).
5. Mitrakhovich V.A. The professionalism of military men of contract service: essence, the process of formation: monograph. SPb.: «LEMA» Publishing House, 2011. 150 p.
6. Podlasiy I.P. Pedagogy. New course: Textbook for students of pedagogical universities: In 2 copies – Moscow: Humanitat. The publishing house VLADOS, 1999.
7. Ways of organizing educational work in a military high school [Electro-resource] URL: <http://library.rsu.edu.ru/> (reference date 7.12.2017).
8. Filmer P. On the Ethnomethodology of Harold Garfinkel // New Directions in Sociological Theory. M., 1978.

УДК 372.879.6

UDC 372.879.6

ВОРОБЬЕВА И.Н.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru

ГОДЖИЕВ Г.Т.

старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru

VOROBYEVA I.N.

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of theory and methods of physical education and sports disciplines, North Ossetian State University named K.L. Khetagurov
E-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru

GODZHIEV G.T.

Senior lecturer of the department of theory and methods of physical education and sports disciplines, North Ossetian State University named K.L. Khetagurov
E-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PREPARATION OF CHILDREN FOR TRAINING IN SCHOOL BY MEANS OF PHYSICAL TRAINING IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Статья посвящена анализу проблемы подготовки детей к обучению в школе в системе дошкольного образования, которая всегда рассматривалась как первая ступень в системе общего образования, а старший дошкольный возраст – как возраст общей подготовки ребенка к следующей ступени образования – начальной школе. Готовность ребенка к школе является, во-первых, одним из основополагающих понятий для осознания процесса овладения статусом «школьника»: во-вторых, важнейшим результатом обучения и воспитания дошкольников. Содержание понятия «готовность» включает всю систему требований, которую школа предъявляет к поступающим в школу детям: ответственное отношение к учебе, одноклассникам, учителю, школе; поддержание дисциплины, выполнение классных и домашних заданий.

Ключевые слова: дошкольник, подготовка детей к школе, физическая культура, двигательная активность.

The article is devoted to the analysis of the problem of preparing children for school education in the system of preschool education, which has always been regarded as the first step in the general education system, and the senior preschool age as the age of general preparation for the next stage of education – primary school. The child's readiness for school is, first, one of the fundamental concepts for understanding the process of mastering the status of a «schoolboy»; secondly, the most important result of the education and upbringing of preschool children. The content of the concept of «preparedness» includes the entire system of requirements that the school makes for children entering the school: responsible attitude towards school, classmates, teacher, school; maintaining discipline, doing class and homework.

Keywords: preschool child, preparation of children for school, physical culture, motor activity.

Одна из важнейших проблем подготовки детей к школе, посещающих дошкольные образовательные организации, состоит в том, что эти учреждения работают по разным программам; и каждая из них, при этом, разрабатывает свои показатели и критерии развития, тесно связанные с образовательным содержанием, заложенным в программе. При таком разнообразии показателей развития в программах несоотнесены друг с другом. К тому же списки этих показателей весьма обширны, что приводит к многочисленным процедурам проверки или к формальному приписыванию их детям, которое искажает настоящее состояние качества подготовленности.

В системе российского образования большое значение придается дошкольному образованию и воспитанию, которое дети получают в системе дошкольных образовательных учреждений или под руководством родителей, являющихся их первыми учителями. По мнению большинства ученых (С.Н. Косыков, С.А. Лебедев и др.) [9, с. 16-25], именно в этот период необходимо заложить основы физического, нравственного, духовного и интеллектуального развития детей. Важной задачей системы дошкольного образования, пишут Б.А. Баскаев, А.С. Бузоев, А.М. Хубецов, выступает формирование физически здоровой, социально активной, духовно богатой, творческой личности ребенка [2, с. 16-19].

Оздоровительная направленность физической культуры предполагает занятия физическими упражнениями (И.Н. Воробьева, А.Н. Доева, Д.Ю. Карасев и др.), направленными не на подготовку к участию в соревнованиях и достижение максимальных результатов в соревновательных упражнениях, а на повышение уровня физического развития, приобщение детей к регулярным занятиям физической культурой, развитие индивидуальных и коллективных личностных качеств [5, с. 25-28; 8, с. 92-95]. Из всего многообразия учебно-методической литературы сложно выбрать наиболее подходящие учебные пособия и программы, учитывающие специфику организации занятий в дошкольных образовательных организациях. В связи с этим возникает необходимость взаимодействия дошкольных образовательных организаций с общеобразовательными школами.

Как отмечают многие ученые (Л.Ю. Айснер, О.В. Богдан, Т.В. Терешонок и др.) [13, с. 30-32], к моменту поступления в школу у детей формируются не сами «знаниевые» способности, а только предпосылки к дальнейшему их усвоению. При этом основным критерием готовности к школе, согласно концепции Л.И. Божович, выступает внутренняя позиция ребенка, представляющая собой «перекрещивание» познавательной потребности и потребности в общении с взрослыми на новом

социальном уровне, то есть наиболее существенным признается мотивационная готовность. На ее основе происходят серьезные видоизменения в отношении ребенка к своему «Я».

В 5 лет вырабатывание внутренней позиции ребенка связано с формированием ролевого поведения (С.А. Амбалова), т.е. с возможностью поддерживать социальный статус в условиях взаимодействия со сверстником. В 6 лет внутренняя позиция ученика, мотивы учения и доминирование познавательного или игрового мотива в личностно-мотивационной сфере составляют единый мотивационный блок. В 7 лет внутренняя позиция ребенка сохраняет связь с мотивационной сферой. Обнаруживается отрицательная связь между уровнем сформированности внутренней позиции школьника и общим эмоциональным отношением к школе [1, с. 9-11].

Младшие школьники относятся к себе иначе, чем дошкольники. И дело не только в том, что у них появились новые обязанности, поменялась социальная позиция, новые вещи и новые занятия, новые знакомства и новые взаимоотношения. Есть более серьезные модификации (Ю.А. Ильина), которые выразились не во внешних проявлениях, а внутри него, произошло осмысление ранее неосмысленного. Это отображается в такой форме проявления самосознания, как самооценка [7, с. 3-7].

Многие специалисты (М.И. Бекоева [3, с. 190-193], Э.Р. Кочиева [10, с. 129-131] и др.) считают необходимым с помощью воспитателя создание условий выбора детьми вида занятий; организация режима занятий в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка; творческий подход ребенка к занятиям. Все это снизит переутомление, уменьшит отрицательные эмоции, вызовет желание заниматься физической культурой, будет приобщать дошкольников к здоровому образу жизни благодаря постоянному и ясно видимому успеху в развитии физического потенциала дошкольника [4]. Эти условия могут быть созданы в ДОУ. Поэтому необходимы исследование, анализ, обобщение и распространение положительных результатов различных форм физкультурно-оздоровительной работы, популярных в детской среде видов физкультурно-оздоровительных занятий.

В дошкольных образовательных учреждениях обеспечивается активное участие обучающихся в коллективе по интересам, поскольку основополагающими принципами деятельности ДОУ являются: общедоступность занятий, их массовость, развитие инициативы каждого и самостоятельности, общественно полезная направленность деятельности, разнообразие форм работы, индивидуальный подход к каждому ребенку.

В настоящее время ученые, занимающиеся проблемами адаптации детей к обучению в школе, убеждены в том, что одной из главных причин ухудшения здоровья является слабая физическая активность детей, которая является следствием низкого уровня физической подготовки детей в ДОУ. Поэтому в современном мире состояние здоровья детей является большой социальной проблемой. Наиболее значимым средством оздоровления дошкольников являются активные занятия физической культурой. Совершенствование основных систем организма и развитие физических качеств детей невозможно без методически правильно организованных занятий. Однако упражнения, используемые при этом, должны соответствовать медико-педагогическим требованиям обеспече-

ния эффективности и безопасности физического воспитания. В частности – доступностью для всех дошкольников; индивидуальным, оптимальным двигательным режимом и др.

Исследования, проводимые на протяжении нескольких последних лет (Т.А. Крюкова, Н.А. Фомина), показали: оздоровительная атлетическая гимнастика с использованием детских тренажеров может быть результативным средством оптимизации физического развития дошкольников [11, с. 58-61]; непрерывное наблюдение за занимающимися атлетическими упражнениями (Э.Р. Кочиева), регистрация и анализ изменений физического состояния с помощью комплекса традиционных и адаптированных тестов помогут воспитателю эффективно применять данные упражнения в оздоровлении дошкольников и оптимизации учебного процесса [10, с. 129-131]; в ходе занятия оздоровительной гимнастикой у дошкольников повышается уровень коммуникативного компонента, формируется потребность в здоровом и физически активном образе жизни (И.В. Желтикова) [6], что способствует улучшению физического состояния детей; использование на занятиях физической культурой игровой оздоровительной гимнастики релаксационных упражнений повышает функциональные и адаптационные возможности детей, способствует оптимальной организации учебных занятий (К.В. Старостенко, А.А. Чекулаев) [12]; анализ изменений физического состояния детей позволяет сделать вывод о положительном эффекте занятий оздоровительной гимнастикой в дошкольном образовательном учреждении по программе, учитывающей особенности ДОУ.

«Самое эффективное средство увеличения работоспособности – это физические занятия. Высказывание по этому поводу великого французского мыслителя и писателя Ж.-Ж. Руссо как нельзя более точно демонстрирует взаимосвязь деятельности мозга с координированными движениями. Ученый писал: «Ходьба оживляет и воодушевляет мои мысли. Оставаясь в покое, я почти не могу думать; необходимо, чтобы мое тело находилось в движении, и тогда ум тоже начинает двигаться» [2, с. 16-19]. В дошкольном возрасте важными факторами для поддержания интереса у детей к занятиям физической культурой является эмоциональная настроенность, а также использование разных видов физкультурных занятий (Л.Н. Яковенко), что в свою очередь позволяет повысить общую и моторную плотность самого занятия. Использование спортивного инвентаря и нетрадиционного оборудования также вызывает у дошкольников желание активно двигаться [14].

Таким образом, важное направление совершенствования системы физического воспитания на современном этапе дошкольного образования заключается в использовании инновационных образовательных программ и технологий. Ведущее место в системе средств физического воспитания и обучения детей дошкольного возраста следует уделять игре, а также использовать общеразвивающие упражнения различной направленности: с предметами, комплексы сюжетных упражнений, упражнения под рифмованные строчки, упражнения под музыку, спортивно-театрализованные праздники. Создание эмоционального фона, внедрение в практику вариативных форм уроков физической культуры, использование разнообразного оборудования и музыкального сопровождения позволит сохранить интерес к предмету и повысить активность учащихся, сформировать межличностные отношения.

Библиографический список

1. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 9-11.
2. Баскаев Б.А., Бузоев А.С., Хубецов А.М. Роль спортивных игр в системе школьного физического воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №3 (22). С. 16-19.
3. Бекоева М.И. Механизмы развития творческих способностей младших школьников // Современный ученый. 2017. Т. 1. №1. С. 190-193.
4. Бекоева М.И. Совершенствование процесса технологизации системы управления образованием // Проблемы современного

педагогического образования. 2016. №53-9. С. 73-78.

5. Воробьева И.Н. Основные направления формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 25-28.

6. Желтикова И.В. Коллективный характер образов будущего //Экономические и гуманитарные науки. 2017. № 2 (301). С. 12-22.

7. Ильина Ю.А. Диалогичность мышления – как условие «понимания» //Экономические и гуманитарные науки. 2017. №1 (300). С. 3-7.

8. Карасев Д.Ю., Доева А.Н. Модель формирования физической культуры у дошкольников в системе ДОУ //Вестник СОГУ им. Коста Левановича Хетагурова. 2014. №2. С. 92-95.

9. Косков С.Н., Лебедев С.А. Социально-инновационный характер современной науки //Экономические и гуманитарные науки. 2017. №6 (305). С. 16-25.

10. Кочиева Э.Р. Учет возрастных особенностей при выборе методов, методик и технологий физического воспитания // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 129-131.

11. Крюкова Т.А., Фомина Н.А. Реализация здоровьесберегающих технологий в общеобразовательной школе //Успехи современной науки. 2016. №3. Том.1. С. 58-61.

12. Старостенко К.В., Чекулаев А.А. Традиционные ценности как духовная основа национальной безопасности России // Экономические и гуманитарные науки. 2015. №3 (278). С. 3-15.

13. Терешонков Т.В., Айснер Л.Ю., Богдан О.В. Педагогические технологии в современном образовании //Успехи современной науки. 2016. №3. Том 1. С. 30-32.

14. Яковенко Л.Н. Аксиологический подход к образованию как движущей силе устойчивого развития общества // Экономические и гуманитарные науки. 2016. №1 (288). С. 24-28.

References

1. Ambalova S.A. Personality and its involvement in the social world //Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2016. T. 5. № 1 (14). Pp. 9-11.

2. Baskaev B.A., Buzoev A.S., Khubetsov A.M. The role of sports games in the system of school physical education //Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology. 2015. № 3 (22). Pp. 16-19.

3. Bekoyeva M.I. Mechanisms of development of creative abilities of younger schoolchildren // The modern scientist. 2017. T. 1. № 1. Pp. 190-193.

4. Bekoyeva M.I. Perfection of the process of technological development of the education management system //Problems of Modern Pedagogical Education. 2016. №53-9. Pp. 73-78.

5. Vorobyeva I.N. The main directions of the formation of the motivational-value relationship of schoolchildren to a healthy lifestyle //Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2015. No. 4 (13). Pp. 25-28.

6. Zheltikova I.V. Collective character of images of the future //Economic and humanities. 2017. No. 2 (301). Pp. 12-22.

7. Ilyina Yu.A. Dialogic thinking - as a condition of «understanding» //Economic and humanities. 2017. № 1 (300). Pp. 3-7.

8. Karasev D.Y., Doyeva A.N. Model of the formation of physical culture in preschool children in the DOW system //Vestnik of the SOGU. 2014. №2. Pp. 92-95.

9. Koskov S.N., Lebedev S.A. Socially-innovative character of a modern science //Economic and humanitarian sciences. 2017. № 6 (305). Pp. 16-25.

10. Kochieva E.R. The account of age features at a choice of methods, techniques and technologies of physical training //the Baltic humanitarian magazine. 2016. Vol. 5. No. 3 (16). Pp. 129-131.

11. Kryukova T.A., Fomina N.A. Realization of health-saving technologies in the secondary school //Advances in modern science. 2016. №3. Volume 1. Pp. 58-61.

12. Starostenko K.V., Chekulaev A.A. Traditional values as the spiritual basis of Russia's national security //Economic and humanities. 2015. № 3 (278). Pp. 3-15.

13. Tereshonok T.V., Eisner L.Yu., Bogdan O.V. Pedagogical technologies in modern education //Advances in modern science. 2016. №3. Volume 1. P. 30-32.

14. Yakovenko L.N. Axiological approach to education as the driving force of sustainable development of society //Economic and humanities. 2016. No. 1 (288). Pp. 24-28.

ВОРОНКОВА Л.В.

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева»
E-mail: pedagog57@mail.ru

VORONKOVA L.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Orel
State University
E-mail: pedagog57@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (ОПЫТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ)**

**FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO RESEARCH AND DESIGN ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL
INSTITUTION (EXPERIENCE RESEARCH AND DESIGN ACTIVITIES IN TEACHING PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE UNIVERSITY)**

В статье представлен опыт работы по организации исследовательской и проектной деятельности студентов в системе профессионально-педагогической подготовки бакалавров педагогического образования, направленной на формирование готовности будущих учителей к исследовательской и проектной деятельности в образовательном учреждении.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, бакалавр педагогического образования, проектная деятельность, научно-исследовательская работа.

The article presents the experience of organizing research and project activities of students in the system of professional pedagogical training of bachelors of pedagogical education, aimed at the formation of readiness of future teachers to design and research activities in the educational institution.

Keywords: professionally-pedagogical training, bachelor of education, project activity, scientific research work.

Смена образовательной парадигмы, внедрение компетентностного подхода в систему педагогического образования существенно изменило требования к качеству образования и определило новые положения о компетентности выпускника университета – будущего педагога современной школы. Современный педагог должен быть готов к проектированию и анализу своей педагогической деятельности, самостоятельным действиям в условиях современной системы образования, обладать стремлением к самореализации. Все это определяет необходимость поиска модели учебного процесса, в котором приоритетные позиции занимает исследовательская и проектная деятельность студентов, что позволит в полном объеме реализовать задачи ФГОС высшего образования, сформировать у студентов комплекс профессиональных компетенций.

Специалист, получив в годы обучения хороший опыт исследовательской деятельности, освоив методы и способы познания, быстрее других проникает в сущность педагогических явлений и процессов, быстрее будет выстраивать последовательность своих педагогических действий. У такого специалиста лучше сформированы организационные и аналитические навыки, в решении многих вопросов обучения и воспитания обучающихся, он будет активно включаться в инновационную деятельность образовательного учреждения, то есть будет более конкурентоспособным. Следовательно, мы считаем, что целесообразно совершенствовать систему организации научно-исследовательской и проектной работы в системе подготовки бакалавров педагогического образования в университете.

Научно-исследовательская и проектная деятельность студентов сегодня рассматривается как образовательный феномен, который обладает большим и, как правило, не всегда реализуемым в образовательном процессе потенциалом, предусматривает включение студентов в активную творческую деятельность. Именно этими обстоятельствами обусловлен наш интерес к проблеме организации научно-исследовательской и проектной работы студентов.

Нами разработан образовательный проект «Путь в педагогическую науку», основную идею, которого можно выразить тезисом от науки к практике, от изучения к конструированию. Актуальность проекта мы видим в разрешении следующих противоречий:

- на социально-педагогическом уровне: между потребностью системы образования в педагогах, готовых к научно-исследовательской и проектной деятельности и недостаточной готовностью студентов-выпускников к этим видам деятельности;
- на научно-теоретическом уровне: между необходимостью формирования готовности к научно-исследовательской деятельности студентов и недостаточно исследованными возможностями повышения эффективности данного процесса;
- на научно-методическом уровне: между необходимостью оптимизации организационно-педагогических условий формирования готовности студентов к научно-исследовательской и проектной деятельности и недостаточным научно-методическим обоснованием механизмов реализации этого процесса.

В основе проекта лежит идея о создании на факультете инновационной системы организации научно-исследовательской работы студентов, включение их в проектную деятельность, как необходимого фактора их профессионального становления. Проект мы рассматриваем, как средство мотивации студентов и включения их в научно-исследовательскую и проектную деятельность, результаты которых могут быть востребованы и использованы для решения конкретных педагогических задач в образовательных организациях региона.

Цель проекта – создание педагогических условий для организации процесса формирования готовности студентов к научно-исследовательской и проектной деятельности в системе школьного исторического образования.

Задачи проекта определены как:

- формирование мотивации студентов к исследователь-

ской и проектной деятельности, развитие их субъектности как активных участников образовательного процесса;

- знакомство студентов со спецификой и структурой научно-педагогического знания, ролью и значением педагогической науки для системы образования и получения практических навыков научно-исследовательского труда;

- развитие рефлексии и самоконтроля студентов знакомство с критериями эффективности научно-исследовательской и проектной деятельности, методами, приемами контроля и самоконтроля;

- создание системы партнерства кафедры с образовательными и научными организациями.

Проект «Путь в педагогическую науку» предусматривает организацию мероприятий, направленных на формирование профессиональных компетенций в рамках изучения учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, организацию внеаудиторной самостоятельной, научно-исследовательской и проектной деятельности студентов с первого курса.

Данная система мероприятий направлена на формирование мотивации и самоопределения студентов в выборе темы научного исследования. Для студентов предлагаются практико-ориентированные темы, например: «использование дебатов на уроках истории для формирования коммуникативной компетенции у школьников»; «активизация познавательной деятельности учащихся на уроках обществознания»; «методические приемы использования наглядности на уроках истории и обществознания».

Работа над темой исследования начинается традиционно, с изучения литературы. Студенты имеют возможность получить консультацию у научного руководителя, пользоваться университетской библиотекой и интернет ресурсами, участвовать в научно-исследовательских семинарах и научных конференциях; осуществлять сбор, обработку, анализ и систематизацию научной и научно-методической информации по теме исследования, проводить педагогический эксперимент и разрабатывать научно-обоснованные рекомендации по изучению конкретной педагогической проблемы.

Первый опыт научного исследования студенты приобретают в ходе выполнения курсовой работы, которая является обязательной, так как, предусмотрено учебным планом. А вот участие в работе над педагогическим проектом дело добровольное, студенты могут работать в рамках времени выделяемого для организации самостоятельной работы.

Привлечение студентов к проектной деятельности мы считаем эффективным механизмом формирования готовности студентов – будущих педагогов к исследовательской и проектной деятельности в образовательном учреждении. При этом рассматриваем учебное проектирование, как «...совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или творческого знания, той или иной деятельности, в процессе создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Это путь познания, способ организации процесса познания, для достижения поставленной дидактической цели» [1].

Таблица 1.

План мероприятий по организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов

курс	Учебная дисциплина	Мероприятия
Студенческие научно-практические конференции		
1 курс	Педагогика: Педагогика Раздел: «Введение в педагогическую деятельность»; «Общие основы педагогики»	«Педагогическое наследие и его роль в становлении современного образования»
	Педагогика: Раздел «Теория обучения» Раздел «Теория и методика воспитания»	Олимпиада по педагогике
2 курс	Педагогика: Раздел «Философия и история педагогики»	«Генезис дидактических систем в различные исторические периоды»
3-5 курс	Методика преподавания истории Методика преподавания обществознания	«Проблемы, тенденции и перспективы развития школьного исторического образования»
Конкурсы проектов (вузовский, региональный)		
2-4 курс	Психология Педагогика История	Конкурс научно-исследовательских работ «Студенческая наука»
		Межвузовский региональный студенческий Конкурс воспитательных проектов развития и саморазвития личности компетентного специалиста в системе высшего и среднего профессионального образования «Ступени»
		Межвузовский региональный студенческий Конкурс проектов «Педагог 57»
Мстер-классы		
3-5 курсы	Методика преподавания истории Методика преподавания обществознания	Проектная деятельность учителя в школьном образовательном пространстве
		Конструирование современного урока истории
2 курс	Педагогика	Проектирование программ воспитательной деятельности
Дискуссии		
2-5 курс	Педагогика Методика преподавания истории Методика преподавания обществознания	Профессионально-педагогическая деятельность учителя истории
		Плюсы и минусы традиционного и инновационного урока истории

Учебное проектирование является методом обучения и средством практического применения усвоенных знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности. Оно направлено на выработку исследовательских умений: постановки проблемы, сбора и обработки информации, проведения педагогического эксперимента, анализа полученных результатов. Способствует развитию логического мышления, творческих способностей. Оказывает воздействие на формирование всех компонентов творческой деятельности студентов (мотивация творчества, способность творческой мысли, способность творческого сотрудничества, способность использовать теоретические знания и умения учебной дисциплины при выполнении творческих заданий и решения частной педагогической проблемы).



Рис. 1. Компоненты опыта творческой деятельности студентов, формируемые при разработке педагогического проекта.

А так же формирует личностных качества такие как: четкость целей и ценностных ориентаций, ответственность, самостоятельность, креативность, компетентность, системность, критичность, прогностичность мышления, способность ставить и решать все более сложные задачи, коммуникабельность, умение создавать и работать в команде, способность к самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации [5, с. 62].

Педагогическое проектирование, кроме того, преследует дополнительную цель: изменение людей, осуществляющих проект [2, с. 36]. По мнению О.С. Газмана, «это комплексная деятельность, одной из отличительных особенностей которой является автодидактизм – способность параллельно с непосредственным результатом (созданием проекта) обеспечивать усвоение новых знаний, формирование новых представлений, появление новых смыслов, динамику ценностей. Это свойство связано с «неизбежностью» получения по ходу участия в проекте новой информации, освоения новых видов активности, в том числе совместной с другими, с переживанием позиции творца, позиции «управляющего обстоятельствами человека» [1, с. 46].

Проектную деятельность студентов мы рассматриваем как основу для приобретения навыков непрерывного обучения или обучения в течение всей жизни, которые позволяют выпускнику адаптироваться к постоянным изменениям в системе образования и в школьном историческом образовании в частности. Внедрение метода проекта в систему психолого-педагогического цикла подготовки бакалавров педагогического образования, обусловлено следующими факторами:

во-первых, использование метода проекта – достаточный гибкий инструмент, не требующий создания дополнительных структурных подразделений на факультете и в университете и материально-технических затрат. Для разработки и реализации проектов на кафедре создаются временные проектные группы студентов под руководством преподавателей кафедры;

во-вторых, наличием прочных деловых связей кафедры с Бюджетным учреждением Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования», образовательными организациями области, лабораторией сельской школы Орловского государственного университета, региональным отделением общественной организации «Педагогическое общество России», что позволяет решать задачу поиска заказчиков деятельности проектных групп и диссеминации инновационного педагогического опыта.

С 2016 года студентами были разработаны и внедрены следующие проекты:

- «Работа с текстом исторических источников и документов на уроках истории России»;
- «Работа с текстом исторических источников и документов на уроках истории России»;
- «Формирование этнокультурных компетенций учащихся в условиях школьного исторического образования»;
- «Социальные сети как средство формирования информационно-коммуникативной компетенции учащихся в школьном историческом образовании»;
- «Проектирование и использование электронно-цифровых образовательных ресурсов в процессе преподавания истории в школе».

При выборе тематики проекта приоритет отдается актуальным вопросам обучения, воспитания, социализации обучающихся образовательных учреждений региона. При этом мы стремимся к тому, что бы было наличие заказчика, например образовательное учреждение, которое могло бы сформулировать цели проектной деятельности и обеспечить процесс апробации и внедрения проекта в педагогическую деятельность.

Так, при разработке образовательного проекта «Система внеурочной воспитательной деятельности учителя истории в сельской малокомплектной школе» заказчиком выступила МБОУ «Топковская основная общеобразовательная школа» Покровского района Орловской области, а задачи были сформулированы следующим образом:

- разработать программу воспитательной деятельности учителя истории в условиях реализации ФГОС основного общего образования с учетом специфики сельской малокомплектной школы;
- подготовить диагностический материал для выявления эффективности воспитательной программы;
- разработать методические рекомендации для учителей «Как разработать программу внеурочной воспитательной деятельности по истории».

Организацию проектной работы по теме заказчика на кафедре студенты проводят в пять этапов, а именно:

- *подготовительный* – уточняется формулировка проектной задачи, сроки разработки и реализации проекта, утверждается плана работы над проектом, определяется состава участников проекта – исполнитель, научный руководитель проекта и эксперты;
- *исследовательский* – исполнитель изучает нормативно-правовые документы, специальную литературу и источники по теме проекта, проводит сбор информации на основе изучения практического опыта, ведет поиск решения поставленных задач;
- *моделирования* – начинается содержательным описанием моделируемого объекта и заканчивается программой реализации модели;
- *апробации* – проводится педагогический эксперимент на базе образовательного учреждения, выступившего в качестве заказчика, выявляется эффективность предложенного решения проблемы;
- *экспертной оценки* – проект рассматривается экспертами и заказчиком с точки зрения теоретической обоснованности, практической значимости;

– *подведения итогов* – вырабатываются предложения и рекомендации по использованию проекта; результаты проектной деятельности оформляются в виде отчета и передаются заказчику, готовится теоретический и практический материал проекта к публикации.

Результаты проектной деятельности студентов дают высокие показатели учебной и научной деятельности. Количество проектов, научных публикаций с участием студентов, увеличилось в несколько раз по сравнению с количеством проектов и публикаций до внедрения проектного метода. Мы считаем, что активность студентов в проектной и научно-исследовательской деятельности является следствием эффективности учебного процесса. Эффективность предложенного варианта использования проектного метода можно подтвердить количеством и качеством разработанных, апробированных и внедренных в педагогическую практику образовательных учреждений педагогических проектов, а также количеством и качеством научных публикаций студентов. Данный метод измерения эффективности является обобщающим и свободен от субъективных оценок.

За последние два года студентами подготовлены 56 проектов выполненных в рамках изучения курса «Педагогика» и «Методика преподавания истории», из них учебных проектов 29, образовательных проектов – 3, воспитательных – 4, досуговых – 14 проекта, культурно-просветительских – 6 проектов. Качество разработанных проектов подтверждают итоги ежегодного межвузовского регионального студенческого Конкурса воспитательных проектов развития и саморазвития личности компетентного специалиста в системе высшего и среднего профессионального образования «Ступени» (<http://oreluniver.ru/media/news/show/1/3860>) и всероссийских и международных конкурсов. В 2016 году на конкурс были представлены следующие проекты:

- педагогический проект «Программа воспитательной деятельности учителя сельских школьников «Летопись славян из прошлого в будущее», он был реализован в МБОУ «Топковская основная общеобразовательная школа» Орловской области; на Всероссийском образовательном конкурсе профессионального мастерства и личных достижений работников образовательных учреждений «Педагогическое открытие» в номинации «Педагогические инновации занял 1 место. Данный проект, как учебно-методическая разработка была транслирована на Всероссийском уровне педагогическому сообществу с последующим воспроизведением в новых условиях в связи с внедрением ФГОС общего образования. География трансляции опыта: Центральный Федеральный округ, Южный Федеральный округ, Северо-Западный Федеральный округ, Дальневосточный Федеральный округ.

- педагогический проект досуговой деятельности «Рукоделье на Руси» был в числе победителей на Всероссийском с международным участием конкурсе профессионального мастерства «Педагог-Новатор-Профессионал» занял 1 место. В 2017 году студентами были разработаны и высоко оценены экспертами следующие программы:

- практико-ориентированный проект «Рождение образа Руси»;
- культурно-просветительский проект «Образ русской

женщины»

- культурно-просветительский проект «Виртуальный музей открытки «Почтовая карточка из прошлого в настоящее»»;
- образовательный проект «Политическая культура современной Франции», на Международном педагогическом конкурсе «Урок с использованием ИКТ»;
- методический проект «Проектирование и использование электронно-цифровых образовательных ресурсов в процессе преподавания курса «История древнего мира». Все названные проекты прошли апробацию и внедрены в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений региона.

За период с 2016 по 2017 год произошло увеличение процента студентов занимающихся проектной деятельностью от 42 % до 74 %.

Использование нами метода проекта в системе преподавания учебных дисциплин психолого-педагогического цикла обеспечивает высокое качество их обучения и формирования:

- мотивации к учебной и научной деятельности;
- способности к самообразованию, социальному взаимодействию;
- готовности к разрешению педагогических проблем и к использованию информационных ресурсов;

При этом достигается эффект самообучения и взаимного обучения студентов. У студентов появляются четкое понимание учебных и научных проблем, смелость в научном творчестве. У них возникают партнерские отношения в учебной деятельности с преподавателем и друг с другом, умение отстаивать свою точку зрения. Таким образом, в результате применения нами проектного метода достигается эффективность учебной и научной деятельности студентов. При таком подходе к обучению студенты приобретают профессиональные компетенции, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности.

Между тем, к числу ограничений в использовании метода проекта в образовательном процессе университета, как фактора развития и профессиональных компетентностей студентов и их готовности к исследовательской и проектной деятельности в образовательном учреждении можно отнести:

- сохранение противоречия между необходимостью организовывать образовательный процесс с преобладанием проектной деятельности студентов и ограниченностью учебного времени, отводимого на освоение программного материала;
- сохранение разрыва между возрастающими требованиями к уровню профессиональной компетентности студентов, его педагогической деятельности и социальным признанием его новой роли в образовательном процессе как проектировщика, исследователя, конструктора новых образовательных практик.

Перечисленные противоречия и трудности мы воспринимаем как объективно существующую реальность современной образовательной практики, которая диктует необходимость дальнейшего поиска решения проблемы, формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования используя метод проекта в высшей школе.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.
2. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001. С. 171
3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
4. Полат Е.С. Современное педагогическое и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, И.Ю. Бухаркина. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 368с.

References

1. *Andreev V.I.* Pedagogy of higher education. Innovation and prognostic course. Kazan: Center for innovative technology, 2013. 500p.
 2. *Bederkhanova V.P.* the formation of the oriented position of the teacher. Krasnodar, 2001. P. 171
 3. *Kolesnikova I.A.* Pedagogical design: Proc. allowance for higher. studies' institutions / I. A. Kolesnikova, M. P. Gorchakova-Sibirskaya; ed. by I.A. Kolesnikova. M: Publishing center «Akademiya», 2005. 288 p.
 4. *Polat E.S.* Modern pedagogical and information technologies in education/E. S. Polat, I. Y. Bukharkina. M.: Publishing center «Academy», 2008. 368p.
-

ГЕДУЛЯНОВА Н.С.

советник Федерального агентства научных организаций,
доктор педагогических наук, профессор, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lambrador2@gmail.com

ГЕДУЛЯНОВ М.Т.

Московский государственный медико-стоматологический
университет имени А.И. Евдокимова
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOVA N.S.

Adviser of the Federal Agency of Scientific Organizations, Doctor
of Pedagogical Sciences, Professor, Orel State University
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOV M.T.

Moscow State Medical and Dental University behalf A.I.
Yevdokimov, the Ministry of Health of the Russian Federation
E-mail: lambrador2@gmail.com

**ПЛАНИРОВАНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ («ДОРОЖНАЯ КАРТА») ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА
«РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ» НА ПЛОЩАДКАХ ОРЛОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА**

**THE PLANNING OF THE ACTIVITIES («ROAD MAP») ON THE REALIZATION OF THE PROJECT
“DEVELOPMENT OF OWNER’S COMPETENCIES OF STUDENTS” ON THE GROUNDS OF OREL STATE
UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV**

В статье анализируется теоретическая и практическая значимость проекта, вытекающая из установленного Президентом и Правительством Российской Федерации курса на формирование стратегических ориентиров и возможности эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и технологий, создания условий для развития наукоемкого бизнеса. Это определило объективную необходимость планирования мероприятий и составления «дорожной карты» по реализации на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов», отражения в ней наименования, участников и результатов выполнения мероприятий.

Ключевые слова: планирование мероприятий по развитию предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства, технологическое предпринимательство, модули дорожной карты, результаты выполнения мероприятий.

The article analyzes the theoretical and practical significance of the project, resulting from the President's and the Government of the Russian Federation on the development of strategic landmarks and the possibility of an effective response of Russian society to major challenges, taking into account human interaction and technology, creating conditions for the development of a knowledge-based business. This determined the objective need for planning activities and compiling a «road map» for realization of the project «Development of the owner's competencies of students», reflecting the name, participants and the results of the activities, on the grounds of Oryol State University named after I.S. Turgenev.

Keywords: planning activities to develop owner's competencies of students in the interaction of education, science and production, technological enterprise, road map modules, the results of the realization of activities.

Публикация подготовлена в рамках реализации проекта «Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства» (далее – Проект), при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) по результатам конкурсного отбора научных проектов в качестве победителя конкурса А-Конкурс проектов 2018 года, договор № 18-013-00845\18 о предоставлении гранта победителю конкурса и реализации научного проекта.

Актуальность исследования по теме Проекта обусловлена теоретической и практической значимостью, вытекающей из установленного Президентом и Правительством Российской Федерации курса на формирование стратегических ориентиров и возможности эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития, а также на формирование эффективной системы коммуникации в области науки, технологий и инноваций, обеспечение повышения восприимчивости экономики и общества к инновациям, создание условий для развития наукоемкого бизнеса. [1, с. 169-175; 2, с. 194-199; 3, с. 158-163; 4, с. 94-97; 5, с. 86-91].

Это определило объективную необходимость планирования мероприятий и составления «дорожной карты» по реализации на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов» (далее – Дорожная карта), отражения в ней наименования, участников и результатов выполнения мероприятий.

В сложных планах практически невозможно все запланировать заранее. При этом постоянно важно удерживать внимание на конечной цели и сроках. Так что важнейшим элементом выполнения плана является оценка степени его выполнения и результаты выполнения мероприятий [6, с. 205-210; 7, с. 249-253; 8, с. 118-127; 9, с. 32-36; 10, с. 41-44].

Одним из сводных результатов выполнения мероприятий является создание платформы знаний для обучающихся в системе колледж-вуз при взаимодействии образования, науки и производства – это закономерный шаг в формировании нового качества образовательной бизнес-среды, а также новой культуры и психологии ведения предпринимательской деятельности, необходимой в современном обществе выпускникам образовательных организаций.

Уникальность платформы знаний – в непрерывности формирования предпринимательских компетенций обучающихся, в трансформации образовательной среды системы колледж-вуз в среду для успешной социализации выпускников и создания наукоемких бизнес-процессов [11, с. 46-49; 12, с. 137-140; 13, с. 337-340; 14, с. 11-21; 15, с. Орел, 2009].

Дорожная карта Проекта, сформированная на основании протокола заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России от 25 мая 2017 г. № 2 и Плана мероприятий («дорожной карты») по развитию студенческого технологического предпринимательства на 2018-2021 годы, разработанного Министерством образования и науки Российской Федерации, охватывает комплекс научно-обоснованных предложений по реализации Проекта на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева.

Платформа знаний агрегирует практики от инновационных экспериментальных площадок вуза, колледжа до реализации научного проекта на предприятиях. На Платформе знаний обучающиеся получают не просто знания, но и их практическое применение. Платформа знаний – это новый канал обеспечения доступа обучающихся колледжей и вузов к наукоемким образовательным программам и привлечения работодателей.

На сегодняшний день приоритетной задачей вуза является повышение его предпринимательской активности, компетентности, культуры. Основной тенденцией является интенсификация усилий образования, науки и бизнеса в направлении разработки и введения на рынок инновационных проектов и технологий различной направленности, что играет важную роль в развитии реального сектора экономики. В частности необходимо дальнейшее внедрение новых продуктов и услуг, обуславливающих переход уже на более совершенный уровень производства. Поэтому, целесообразно вести речь о дальнейшем развитии инновационной направленности не только России в целом, но и ее регионов (на примере Орловского региона) [16, с. 319-323; 17, с. 21-29; 18, с. 106-108; 19, с. 282-284; 20, с. 48-53].

На встрече с молодыми учеными в рамках IV форума молодых ученых под названием «Таланты и перспективные технологии», прошедшего в Томске (май, 2017 г.) Аркадием Дворковичем, заместителем председателя правительства Российской Федерации, была особо подчеркнута важность развития предпринимательства в вузах. По мнению Аркадия Дворковича, предпринимательство должно стать частью профессиональной культуры, как неотъемлемого компонента общего развития любого молодого специалиста, усвоения им знаний, формирования компетенций, овладения навыками предпринимателя.

По мнению исследователей в нашей стране в развитии технологического бизнеса в вузах настал переломный момент [21, с. 116-120]. Указанное связано с созданием в стенах опорных вузов и развитием инновационных идей обучающихся, молодых ученых.

За последние пять лет интерес к технологическому предпринимательству все более возрастает, о чем свидетельствует повышение уровня исследовательской активности ученых в данном направлении. Потенциал роста отечественной экономики зависит от степени отлаженности механизма технологического предпринимательства, где динамика инновационной активности определяется региональной экономикой. Все это в совокупности свидетельствует о том, на каком уровне конкурентоспособности находится страна, согласно Глобальному инновационному индексу, так как именно он отражает непосредственно сам потенциал инновационной деятельности и ее

конкретные результаты. По данным исследований рейтинга указанного индекса за период 2016 года Россия занимает лишь 43 строчку.

Технологическое предпринимательство направлено на создание нового бизнеса, где основой устойчивого конкурентного преимущества является инновационная высокотехнологичная, т.е. наукоемкая идея. В развитии технологического предпринимательства вузам отведена важная роль в качестве центров для создания инноваций, что подтверждает утвержденный 25 октября 2016 г. приоритетный проект под названием «Вузы как центры пространства создания инноваций. Проект связан с реализацией концепций по созданию в регионах инновационных территориальных центров, кластеров, программой Минэкономразвития России по поддержке инновационных территориальных кластеров, работой центров кластерного развития в регионах, а также с реализацией мероприятий по внедрению профессионального стандарта педагога с последовательной разработкой и реализацией программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, учитывает основные направления программ развития вузов [22].

Очевиден тот факт, что опорные университеты в регионах – это эффективная база для национального и регионального развития инновационного технологического предпринимательства:

- вуз является основой для формирования человеческого капитала, центра подготовки «лидеров следующего поколения», способных обеспечить «технологический прорыв»;
- деятельность опорного университета направлена на создание интеллектуального капитала, получаемого в форме конкретных исследований и генерирования необходимых знаний, в целях обеспечения экономической конкурентоспособности нашего государства;
- опорный вуз – это центр инновационных экосистем в мире, так как глобализационные процессы и всевозрастающая роль знаний для экономического роста побуждает университеты к их трансформации в особые центры глобальных сетей по распространению знаний. Реализация миссии направлена на развитие технологий и создание инновационных предприятий, способствующих социально-экономическому развитию страны.

Существенные различия опорных университетов и иных вузов в плане приоритетов в области технологического предпринимательства не позволяют сформировать универсальную модель развития предпринимательских компетенций. Однако имеющиеся технологические инициативы можно встраивать во внутреннюю инфраструктуру вуза с целью создания особой предпринимательской культуры вуза. Создание в России подхода к технологическому предпринимательству на базе вузов позволит подготовить «платформу знаний» для запуска инновационных процессов.

Таким образом, цепочка вывода продукта на рынок выглядит следующим образом: вуз совместно с научной организацией, передает патенты обучающимся, а созданные малые инновационные предприятия – малые инновационные предприятия проводят дополнительные исследования в результате чего создается новый интеллектуальный продукт – малые инновационные предприятия создают стартапы. Развитие предпринимательских компетенций студентов и в целом технологического предпринимательства в системе колледж-вуз, научная организация, подведомственная ФАНО России позволит образовательным организациям продолжать заниматься уставной деятельностью, обеспечивая при этом систематическое появление бизнес-проектов на базе инициативных исследований.

№ п/п	Наименование и содержание мероприятия	Участники реализации мероприятия	Результаты выполнения мероприятия
Модуль I. Декларация предпринимательской мотивации обучающихся в системе колледж – вуз			
1	Принятие решения администрацией вуза, ответственной за реализацию научной и инновационной деятельности о реализации Проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов при взаимодействии образования, науки и производства» (далее - Проект).	Колледж в составе вуза, высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России и лаборатории в их составе	Выделение необходимой инфраструктуры, материально-ресурсной базы для реализации Проекта.
2	Разработка проекта положений Вуза о способах реализации системы управления, мотивации и принятия решений по вопросам создания и развития Проекта на базе вуза и его согласование со всеми заинтересованными сторонами.	Колледж в составе вуза, высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России и лаборатории в их составе	Утвержденные положения в Вузе о способах реализации системы управления, мотивации и принятия решений по вопросам создания и развития Проекта на базе Вуза.
3	Создание совместной комиссии с участием представителей ВУЗ, научная организация, «Якорный» инвестор, социальный партнер (далее – Комиссия) по отбору тематик и претендентов, представляющих потенциальный интерес для их последующего включения в реализацию концепции Проекта.	Колледж в составе вуза, высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России и лаборатории, «Якорные» инвесторы, социальные партнеры	Проведение Комиссией конкурсного отбора перспективных тематик (в том числе тематик предложенных претендентами) для их последующего включения в направления развития Проекта на базе Вуза. Проведение Комиссией конкурсного отбора претендентов из числа студентов ВУЗов (включая лиц из числа победителей международных и всероссийских студенческих олимпиад по программированию, информатике, компьютерным технологиям, математике, физике, химии, биологии, инновациям) для их участия в бизнес-командах Проекта.
4	Разработка механизмов мотивации обучающихся к повышению предпринимательских компетенций для успешной социализации.	Колледж в составе вуза, высшее учебное заведение	Предложения о реализации механизмов мотивации обучающихся к повышению предпринимательских компетенций для успешной социализации.
5	Применение в образовательном процессе колледжа (структурного подразделения Вуза) практико-ориентированного подхода к обучению студентов, способствующего позитивному развитию учебной мотивации и формированию предпринимательских компетенций. Разработка и реализация системы оценки и контроля образовательных достижений обучающихся колледжа, оценивающая уровень мотивации обучающихся. Создание системы сквозного мониторинга качества подготовки кадров и сформированных предпринимательских компетенций, включая создание специализированной образовательной среды. Реализация и оценка инновационных методов оценки качества профессиональных компетенций (включающих предпринимательских компетенций) выпускников колледжа, участие в итоговом демонстрационном экзамене по международным стандартам WorldSkills .	Колледж в составе вуза, высшее учебное заведение	Утвержденные администрацией колледжа План работы колледжа, договора с предприятиями, План совместной работы с ресурсным центром, отражающий пункты реализации системы управления, мотивации и принятия решений по вопросам создания и развития Проекта на базе колледжа.

№ п/п	Наименование и содержание мероприятия	Участники реализации мероприятия	Результаты выполнения мероприятия
Модуль II. Комплексные мероприятия для реализации ключевых направлений деятельности вуза по Проекту			
6	Включение в учебный план образовательных программ по специальностям и направлениям подготовки Модуля по профориентации и по технологическому предпринимательству (или назвать модуль по теме проекта). Курсы по основам предпринимательства (с участием НИР).	Колледж, высшее учебное заведение, технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Включение в учебные планы специальностей колледжа, бакалаврских и магистерских программ.
7	Разработка и реализации Программы НИР по обучению коммерциализации и трансферу технологий для бакалавров и магистров. Внедрение проектного обучения в рамках отдельных магистерских образовательных программ, с участием молодых наставников.	Колледж, высшее учебное заведение, технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Включение в учебные планы бакалаврских и магистерских программ. Приложение к основному диплому бакалавра и магистра вуза.
8	Проведение ежегодной форсайт-сессии по определению списка дипломных проектов и тематик дипломных проектов выпускников колледжа и Вуза с привлечением бизнес-сообщества, молодых наставников, ученых, научных учреждений, социальных партнеров, работодателей основных региональных кампаний, включающую «Менторский зачет» (отчетная сессия менторов, разбор типичных кейсов и выработка рекомендаций).	Колледж, высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России; технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Ежегодная форсайт-сессия по определению списка дипломных проектов и тематик дипломных проектов выпускников колледжа и Вуза. «Менторский зачет», представленный в виде отчетной сессии менторов, выработки комплекса предложений и рекомендаций.
9	Организация совместно с Вузом базовой кафедры в научных учреждениях Российской академии наук, подведомственные ФАНО России. Организация магистратуры с участием научных учреждений Российской академии наук, подведомственных ФАНО России. Разработка и реализация механизма целевой контрактной подготовки обучающихся колледжа, магистров Вуза.	Колледж, высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России; технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Действующая совместно с Вузом базовая кафедра в научных учреждениях Российской академии наук, подведомственных ФАНО России. Заключенные Договора о совместной научно-исследовательской работе бакалавров и магистров Вуза с представителями научных учреждений Российской академии наук, подведомственных ФАНО России. Договора о целевой контрактной подготовки обучающихся колледжа, магистров Вуза.

№ п/п	Наименование и содержание мероприятия	Участники реализации мероприятия	Результаты выполнения мероприятия
10	Организация системы сервисов и продуктов для студентов. Создание через информационно-коммуникационную сеть «Интернет» доступа к единой образовательной онлайн-платформе для стартапов. Создание интернет-ресурсов на площадке Вуза – «реестр изобретений» - формирование каталога с описанием разработок, прогнозов, размещением ссылок на проекты (если достижения освещались в СМИ).	Колледж, высшее учебное заведение, технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Формирование базы данных.
11	Разработка проекта медиа-плана по проведению информационной кампании для привлечения студентов и популяризации технологического предпринимательства и формирования предпринимательских компетенций.	Высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России; технопарки; (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Формирование и утверждение медиа-плана.
12	Формирование личного портфолио предпринимательских компетенций бакалавров и магистров в технопредпринимательстве, (как приложение к основному диплому). Реализация Проекта на обеспечение кадрами кампаний территориального и регионального инновационного кластера. Основной принцип магистратуры – участие студентов в реальных проектах на предприятии, участие в проектировании, исследовании и разработках.	Колледж, высшее учебное заведение, технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Приложение к основному диплому бакалавра и магистра вуза. Трудоустроенность по профилю выпускников колледжа и Вуза.
13	Создание структурного подразделения в Вузе или в научном учреждении, подведомственном ФАНО России, по разработке, доработке научных результатов (инжиниринговый центр) в рамках осуществления ведения и развития технологического предпринимательства или иного Проекта, направленного на развитие предпринимательских компетенций.	Высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России	В организационной структуре не менее 3 научных организаций, подведомственных ФАНО России и участвующих в реализации проекта «Технологическое предпринимательство» или иного Проекта, направленного на развитие предпринимательских компетенций, сформированы структурные подразделения выполняющие функции инжинирингового центра и центра трансфера технологий.
14	Создание и согласование механизма экспертизы и менторского сопровождения дипломных работ выпускников колледжа, магистерских научных работ и проектов на стадии бизнес-инкубатора или инжинирингового центра.	Колледж, высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России; фонды поддержки инноваций; технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Протокольное решение по взаимодействию с внешними структурами и фондами при формировании инновационной инфраструктуры сектора исследований и разработок.

№ п/п	Наименование и содержание мероприятия	Участники реализации мероприятия	Результаты выполнения мероприятия
15	Проработка вопроса по привлечению бизнеса для дальнейшего сотрудничества. Формирование медиа-плана посещения площадок студентов, организация круглых столов (практика ведения бизнеса) совместно с представителями бизнес-сообществ и т.п.	Высшие учебные заведения, научные организации, подведомственные ФАНО России; технопарки; бизнес-сообщества, социальные партнеры	Формирование и согласование медиа-плана.
16	Популяризация, привлечение и обучение предпринимательской деятельности выпускников колледжа, магистров Вуза.	Колледж, высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России; технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Проведение комплекса открытых мероприятий (мастер-классы, лекции, форумов, коммуникативных площадок) по формированию и развитию предпринимательских навыков и компетенций и soft skills среди студентов колледжа и Вуза, молодых ученых; направленных на решение научно-технологических задач, обеспечивающих реализацию приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации; на генерацию совместных мультидисциплинарных проектов, менторского сопровождения молодежных проектов.
17	Разработка и апробирование модели и технологии формирования предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства; оценки эффективности внедрения образовательных технологий с учетом взаимодействия образования, науки и производства.	Колледж, высшее учебное заведение, технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Модель и технология, формирования предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства. Инструментарий по оценке эффективности внедрения образовательных технологий с учетом взаимодействия образования, науки и производства.
18	Разработка Методического инструментария по созданию механизмов и условий формирования предпринимательских компетенций при взаимодействии образования, науки и реального сектора экономики, позволяющего подготовить компетентных специалистов среднего звена с развитым уровнем предпринимательских компетенций.	Колледж, высшее учебное заведение, технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Методический инструментарий по созданию механизмов и условий формирования предпринимательских компетенций при взаимодействии образования, науки и реального сектора экономики, позволяющего подготовить компетентных специалистов среднего и высшего звена с развитым уровнем предпринимательских компетенций.
19	Разработка системы критериев оценки эффективности сформированности предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и предприятий реального сектора экономики.	Колледж, высшее учебное заведение, технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Разработанные критерии оценки эффективности сформированности предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и предприятий реального сектора экономики.
Модуль III. Коммуникации: взаимодействие студентов колледжа и магистров вуза, выполняющих работы по темам проекта с предпринимателями, работодателями, учеными, наставниками, экспертами, преподавателями			
20	Развитие коммуникативной площадки для выпускников колледжа и вуза, молодых ученых и предпринимателей на базе Вуза и научных организаций; развитие менторской поддержки выпускников колледжа и вуза.	Колледж, высшее учебное заведение, технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Создание регулярно действующей коммуникативной площадки (Стартап-выходные, ScienceSlam, Клуб предпринимательства, участие в форумах для тиражирования лучших практик) для общения выпускников колледжа и вуза, молодых ученых и предпринимателей, ученых наставников.

№ п/п	Наименование и содержание мероприятия	Участники реализации мероприятия	Результаты выполнения мероприятия
21	Реализация механизма экспертизы и менторского сопровождения выпускных работ студентов колледжа и магистерских научных работ и проектов на стадии бизнес-инкубатора.	Колледж, высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России; технопарки (или иные формы инновационной деятельности вуза)	Взаимодействие Вуза с бизнес-ангелами, научными учреждениями, венчурными фондами с целью определения взаимовыгодных направлений сотрудничества, способов их реализации, а также механизмов повышения эффективности и результативности технологического предпринимательства выпускников с сформированными предпринимательскими навыками и компетенциями.
22	Вуз в рамках проводимых исследований за счет собственных внебюджетных средств из различных фондов обеспечивает подготовку и сопровождение роста команд магистров, молодых ученых и формирование малых инновационных предприятий.	Высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России, лаборатории в их составе, фонды, «Якорные» инвесторы	Создано малых инновационных предприятий на базе Вуза совместно с научными организациями, подведомственными ФАНО России.
23	Финансирование проектов по заданной тематике выпускников колледжа и вуза, в том числе по технологическому предпринимательству с развитием финансовой мотивации обучающихся.	Высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России, лаборатории в их составе, фонды, «Якорные» инвесторы	Привлечение финансирования проектов выпускников колледжа и Вуза посредством следующих структур: фонды, гранты и субсидии, ассоциации бизнес-ангелов, краудинвестинг. Внедрение хакатонов с призовым фондом, фандрайзинга, создание МИПов, связь с федеральными акселератором технологических стартапов Generations и другими конкурсами НИР.
24	Взаимодействие Вуза с Мипромторгом России, Минэкономразвития России, Минобрнауки России, субъектами Российской Федерации, фондами, научными учреждениями.	Высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России, заинтересованные органы исполнительной власти, фонды	Заключение меморандумов о взаимопонимании между Вузом и иными внешними структурами с целью определения способов финансовой поддержки проектов выпускников Вуза.
25	«Рекрутинг» студентов, выпускников ВУЗов в исследовательские лаборатории научных учреждений, подведомственные ФАНО России.	Высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России, заинтересованные органы исполнительной власти	Привлечение студентов с определенной экономической и предпринимательской подготовкой, с навыками и компетенциями посредством образовательных программ и беспрепятственным зачислением на программу в научных учреждений, подведомственные ФАНО России.
26	Участие Вуза совместно с научными учреждениями, подведомственными ФАНО России в карьерных мероприятиях естественно-научных, инженерно-технических, финансово-экономических, юридических (ярмарках вакансий, форумах карьеры, презентациях и иных аналогичных материалов).	Высшее учебное заведение, научные организации, подведомственные ФАНО России, заинтересованные органы исполнительной власти	Создание базы данных претендентов (из числа аспирантов, магистров естественно-научных, инженерно-технических, финансово-экономических, юридических), заинтересованных в участии в Проекте на базе Вуза.

№ п/п	Наименование и содержание мероприятия	Участники реализации мероприятия	Результаты выполнения мероприятия
Модуль IV. Формирование технологического предпринимательства («стартапнга»)			
27	Малое инновационное предприятие на базе созданного в Вузе, подразделения, выполняющего функции инжинирингового центра, проводит предварительную технико-экономическую оценку инновационного продукта.	Высшее учебное заведение, научные подразделения, подведомственные ФАНО России, малые инновационные предприятия	Сформирована аналитическая записка, включающая сведения о: - реальности изготовления всех необходимых комплектующих элементов и наличия сырья; - достаточности собственных исследовательских ресурсов; - возможности сертификации; - существовании аналогичных запатентованных технологий; - перспективах появления товаров-заменителей.
28	Малое инновационное предприятие проводит анализ рынка (маркетинговые исследования, оценка емкости рынка).	Высшее учебное заведение, научные подразделения, подведомственные ФАНО России, малые инновационные предприятия	Сформирована стратегия развития инновационного продукта, включающая сведения о потребностях рынка, конкурентах, способах продвижения.
29	Малое инновационное предприятие проводит бизнес-анализ и финансовый анализ проекта.	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия	Сформирован бизнес-план внедрения инновационного продукта в производство, который включает расчет показателей финансовой устойчивости, прогнозный отчет о прибылях и убытках, оценку рисков.
30	Разработка (тестирование, апробирование) опытных образцов инновационного продукта.	Малые инновационные предприятия	Получены сведения об издержках производства инновационного продукта с учетом масштабирования.
31	Привлечение инвестора в проект - стартап.	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия	Соглашение о сотрудничестве (меморандум взаимопонимания) вуза с потенциальным инвестором.
32	В результате привлечения средств из внешних источников финансирования из малых инновационных предприятий формируются стартапы.	Минобрнауки России, высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия, фонды поддержки инноваций	Не менее одного стартапа (из числа 3 созданных ранее малых инновационных предприятий).
33	Продажа стартапа.	Минобрнауки России, высшее учебное заведение	Отчисления от продажи стартапов.
34	Создание венчурного фонда при Минобрнауки России для поддержки инновационных проектов.	Минобрнауки России; фонды поддержки инноваций	Положение о создании венчурного фонда при ФАНО России.
35	Конкретизация направления работы, тематики и выделение инфраструктуры Вуза, необходимой для формирования бизнес-команды проекта.	Высшее учебное заведение, научные организации, лаборатории в их составе	Издание ректором вуза, ответственным за реализацию концепции проекта, соответствующих правовых актов Вуза.
36	Привлечение Вузом сторонних организаций (аутсорсингового центра) для проведения маркетингового исследования рынка совместно с участниками бизнес-команды.	Высшее учебное заведение, научные организации, лаборатории в их составе	Определение перспективных направлений для коммерциализации результатов проводимых исследований, понимания поведения, желаний и предпочтений потребителей.

№ п/п	Наименование и содержание мероприятия	Участники реализации мероприятия	Результаты выполнения мероприятия
37	Обеспечение подготовки и сопровождение роста бизнес-команд как академических стартапов (в соответствии с программами MBA, дополнительного образования в сфере управления, стартап-акселераторов, программ обучения субъектов малого и среднего предпринимательства, региональных программ) за счет средств, получаемых от институтов развития и иных внебюджетных средств.	Минобрнауки России, высшее учебное заведение, научные организации, лаборатории в их составе	Рост бизнес-команд как вузовских стартапов.
38	Создание Вузом бизнес-команды вузовского стартап-инициатива, состоящей из участников различного уровня: выпускников колледжа, бакалавров и магистров, аспирантов, студентов Вуза, ученых, наставников.	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия, научные организации, лаборатории в их составе	Формирование бизнес-команд(ы) по результатам конкурсного отбора тематик и претендентов (студентов) при взаимодействии образования, науки и производства.
39	Устранение юридических сложностей, связанных с прикреплением отобранных претендентов из числа выпускников колледжа, бакалавров и магистров, аспирантов, студентов к лабораториям научных организаций.	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия, научные организации, лаборатории в их составе	Заключение трудовых договоров, оформление гражданско-правовых договоров с участниками команды «стартапа».
Модуль V. Трансфер результатов научной деятельности в реальный сектор экономики			
40	Капитализация стартап-проекта.	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия, научные организации, лаборатории в их составе	Обеспечение роста дохода и образования прибыли вузовского стартапа. Привлечением участия бизнес-ангелов, венчурных фондов.
41	Обеспечение устойчивого роста доходности. Поиск инвестора для вузовского стартапа.	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия, научные организации, лаборатории в их составе	Осуществление стабилизации доходности вузовского стартапа, расширение географии рынка сбыта вузовского стартапа. Заключение договора купли-продажи стартапа между стартапом и инвестором.
42	Ожидаемый эффект от реализации Проекта на площадках Вуза в долгосрочной перспективе до 2025 г. (показатель масштаб Проекта): - количество выпускников колледжа и вуза, аспирантов со сформированными предпринимательскими навыками и компетенциями; - плотность образовательных и акселерационных программ и проектов на 100 обучающихся колледжа и вуза; - количество команд-резидентов бизнес-инкубаторов и обучение по образовательным программам; - количество проектных команд.	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия, научные организации	Количество выпускников колледжа и вуза, аспирантов со сформированными предпринимательскими навыками и компетенциями; плотность образовательных и акселерационных программ и проектов на 100 обучающихся колледжа и вуза; количество команд-резидентов бизнес-инкубаторов и обучение по образовательным программам; количество проектных команд.

№ п/п	Наименование и содержание мероприятия	Участники реализации мероприятия	Результаты выполнения мероприятия
43	Ожидаемый эффект от реализации Проекта на площадках Вуза в долгосрочной перспективе до 2025 г. (показатель результатов Проекта): - количество трудоустроенных выпускников колледжа и вуза, аспирантов со сформированными предпринимательскими навыками и компетенциями; - количество созданных проектов по технологическому предпринимательству (целовое значение рассчитывается с учетом их целевой плотности).	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия, научные организации	Количество трудоустроенных выпускников колледжа и вуза, аспирантов со сформированными предпринимательскими навыками и компетенциями; количество созданных проектов по технологическому предпринимательству (целовое значение рассчитывается с учетом их целевой плотности); вовлеченность выпускников колледжа и вуза, аспирантов в создание проектов по технологическому предпринимательству; средние инвестиции в один проект по технологическому предпринимательству.
44	Ожидаемый эффект от реализации Проекта на площадках Вуза в долгосрочной перспективе до 2025 г. (показатель эффективности Проекта): - база лучших практик управления и реализации действующих площадок по развитию технологического предпринимательства и формированию предпринимательских компетенций обучающихся в системе колледж-вуз-научное учреждение при взаимодействии образования, науки и производства в соответствии со Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации; - относительные показатели результата к показателям масштаба и объемов вложенных средств.	Высшее учебное заведение, малые инновационные предприятия, научные организации	Сформированная база лучших практик управления и реализации действующих площадок по развитию технологического предпринимательства и формированию предпринимательских компетенций обучающихся в системе колледж-вуз-научное учреждение при взаимодействии образования, науки и производства; показатели результата к показателям масштаба и объемов вложенных средств.

Библиографический список

1. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Правовые аспекты в профессиональной деятельности врача стоматолога // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2017. № 1. С. 169-175.
2. Гедулянов М.Т. Изучение влияния факторов окружающей среды на здоровье человека и качество жизни // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3(76). С. 194-199.
3. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Формирование профессиональных компетенций в профилактической деятельности будущего специалиста // Эко-потенциал. 2017. № 1 (17). С. 158-163.
4. Гедулянов М.Т. Применение фототерапии в стоматологии // Вопросы нормативно-правового регулирования в ветеринарии. 2017. № 3. С. 94-97.
5. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Создание института наставничества в медицинских организациях / В сборнике: современные образовательные ценности и обновление содержания образования, сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 86-91.
6. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2(71). С. 205-210.
7. Гедулянов М.Т. Готовность врача стоматолога к коммуникации для решения задач в профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4(73). С. 249-253.
8. Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т. Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3(15). С. 118-127.
9. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. № 3(98). С. 32-36.
10. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Эко-потенциал. 2015. № 4(12). С. 41-44.
11. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Качество образования – цель и результат инноваций // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 46-49.
12. Гедулянова Н.С. Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 137-140.
13. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Компетентностный подход в подготовке инженеров педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 337-340.
14. Гедулянова Н.С., Гороя Л.В., Богданович Е.В. Рациональная модель системы наставничества как условие эффективного управления персоналом в российской организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 2(3). С. 11-21.
15. Мурадова Н.С. Экономика образовательного учреждения – инвестиции в будущее / монография / Н.С. Мурадова; Российская Федерация, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т». Орел, 2009.
16. Мурадова Н.С. НИРС – инвестиции в будущее // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 319-323.
17. Мурадова Н.С. Совершенствование социально-экономической подготовки педагога в системе повышения квалификации педагогических кадров // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 21-29.
18. Мурадова Н.С. Социально-экономическая подготовка обучающихся в процессе производственного обучения // Научные исследования в образовании. 2007. № 2. С. 106-108.
19. Мурадова Н.С. Непрерывное педагогическое образование как условие формирования социально-экономической культуры педагога // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2006. № 2. С. 282 – 284.
20. Мурадова Н.С. Правовое регулирование социально-экономической подготовки педагога в системе непрерывного педагогического образования // Право и образование. 2006. № 5. С. 48-53.
21. Мурадова Н.С. Совершенствование навыков делового общения у студентов высших учебных заведений как условие модернизации российского образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2003. Т.1 № 3. С. 116-120.
22. Паспорт приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций». – URL: <http://government.ru/media/files/OnTUMegFLNj5Uqtac57y1WG1EtMG9ABe.pdf>

References

1. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Legal aspects in the professional activity of a dentist // Bulletin of the Moscow University of Finance and Law. 2017. № 1. Pp. 169-175.
2. Gedulyanov M.T. Study of the influence of environmental factors on human health and quality of the life // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social sciences. 2017. No. 3 (76). Pp. 194-199.
3. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Formation of professional competencies in the preventive activity of a future specialist // Eco-potential. 2017. No. 1 (17). Pp. 158-163.
4. Gedulyanov M.T. Application of phototherapy in dentistry // Issues of regulatory legal regulation in veterinary medicine. 2017. No. 3. Pp. 94-97.
5. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Establishment of an institute of mentoring in medical organizations / In the collection: modern educational values and updating the content of education, a collection of scientific papers on the materials of the II International Scientific and Practical Conference. 2016. Pp. 86-91.
6. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Mentoring as a condition for effective management of the medical organizations in the field of dentistry // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. № 2 (71). Pp. 205-210.
7. Gedulyanov M.T. Readiness of the dentist for communication to solve problems in the professional activity // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. No. 4 (73). Pp. 249-253.
8. Gedulyanova N.S., Mityaeva A.M., Gedulyanov M.T. Development of creative abilities and quality of preparation of the graduate of high school // Eco-potential. 2016. No 3 (15). Pp. 118-127.
9. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. The economic preparation of students: theory and technology // Education and society. 2016. No. 3 (98). Pp. 32-36.
10. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Key concepts of training personnel in the demanded professions and specialties // Eco-potential. 2015. No 4 (12). Pp. 41-44.

11. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The quality of education is the goal and result of innovation // *Eco-potential*. 2015. No 3 (11). Pp. 46-49.
 12. *Gedulyanova N.S.* Regulation of relations in the educational organization regarding the preparation of practices // *Eco-potential*. 2015. No 3 (11). Pp. 137-140.
 13. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Competence approach in the training of engineers of teachers // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2013. No 4. Pp. 337-340.
 14. *Gedulyanova N.S., Gorovaya L.V., Bogdanovich E.V.* Rational model of the mentoring system as a condition for effective personnel management in the Russian organization // *Educational resources and technologies*. 2013. No. 2 (3). Pp. 11-21.
 15. *Muradova N.S.* Economics of an educational institution – investing in the future/monograph/ N.S. Muradova; Russian Federation, Federal Agency for the Education, GOU VPO «Orlovsky state. un-t.» The Orel, 2009.
 16. *Muradova N.S.* NIRS – Investing in the Future // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2009. No 3. Pp. 319-323.
 17. *Muradova N.S.* Perfection of social and economic training of the teacher in the system of professional development of pedagogical personnel // *Innovations in Education*. 2007. No 3. P. 21-29.
 18. *Muradova N.S.* Socio-economic training of the students in the process of the industrial training // *Scientific research in education*. 2007. No 2. Pp. 106-108.
 19. *Muradova N.S.* Continuing pedagogical education as a condition for the formation of the socio-economic culture of the teacher // *Bulletin of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*. 2006. No 2. Pp. 282 - 284.
 20. *Muradova N.S.* Legal regulation of social and economic training of the teacher in the system of continuous pedagogical education // *Right and Education*. 2006. No 5. Pp. 48-53.
 21. *Muradova N.S.* Improvement of the skills of business communication among students of higher educational institutions as a condition for the modernization of the Russian education // *Psihologo-pedagogical journal Gaudeamus*. 2003. T.1 No. 3. Pp. 116-120.
 22. The passport of the priority project «Universities as centers of innovation creation space». – URL: <http://government.ru/media/files/OnTUmegFLNj5Uqtac57y1WG1EtMG9ABe.pdf>
-

УДК 371.24+371.212

UDC 371.24+371.212

ГОРБАЧЕВ В.И.

доктор педагогических наук, профессор, директор
естественно-научного института, Брянский
государственный университет имени академика
И.Г. Петровского.
E-mail: enibgu@mail.ru

GORBACHEV V.I.

Doctor of Pedagogics, professor, director of the Institute of
Natural Sciences, Bryansk State Academician I.G. Petrovsky
University.
E-mail: enibgu@mail.ru

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕ-ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОДЕРЖАНИИ БАЗОВОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЕВКЛИДОВА ПРОСТРАНСТВА

REGULARITIES OF FORMATION OF THE INTERNAL PROCEDURAL COMPETENCE IN THE CONTENT OF BASIC MATHEMATICAL THEORIES OF EUCLIDEAN SPACE

В статье исследуется содержание внутренне-процессуальной компетенции, отражающей становление в деятельности абстрактного, алгоритмического, логического типов мышления вместе с адекватными представлениями памяти. Деятельности представления соответствует пространственный тип мышления в последовательности абстрактно-алгоритмического и системно-структурного этапов. В теоретико-пространственной деятельности осуществляется становление теоретико-пространственного типа мышления с абстрактно-аксиоматическим, аналитико-синтетическим и методологическим этапами. В работе установлены закономерности формирования внутренне-процессуальной компетенции исследуемых содержания учебной теории евклидова пространства.

Ключевые слова: общее математическое образование, методика обучения математике, внутренне-процессуальная компетенция, учебная математическая теория евклидова пространства.

The article examines the contents of the internal procedural competence, reflecting the establishment of operations in the abstract, algorithmic, logical thinking types, together with adequate memory representations. Activity on the formation of the submission corresponds to the spatial type of thinking in the abstract sequence of algorithmic and system-structural phases. Theoretical space activities carried becoming theoretical spatial type of thinking with an abstract axiomatic, analytic-synthetic and methodological steps. In the article regularities of formation of the internal procedural competence are examined in the content of educational theory of Euclidean space.

Keywords: general mathematics education, mathematics teaching methodology, internal procedural competence, learning of mathematical theory of Euclidean space.

Закономерности внутренне-процессуальной компетенции. Внутренне-процессуальная компетенция математической деятельности учения – субъектная характеристика фундаментального вида деятельности учения, направленного на развитие в содержании учебных предметных теорий базовых типов мышления вместе с адекватными представлениями памяти:

1. Направленных на последовательную интеграцию пространственно-предметного типа мышления с абстрактно-алгоритмическим и системно-структурным этапами (формами) и теоретико-пространственного типа мышления с абстрактно-дедуктивным, аналитико-синтетическим, методологическим этапами (формами) мышления, представлений памяти, систематизирующих принятые в теории и методике обучения математике абстрактное, аксиоматическое, логическое, продуктивное, формализованное и другие виды мышления, представлений памяти.

2. Становящихся в последовательно организуемых деятельности представления (создания целостного представления математического пространства абстрактных, идеализированных объектов в единстве его фундаментальных свойств, свойств составляющих его классов объектов, преобразований, базовых способов деятельности) и теоретико-пространственной деятельности (логико-содержательных действий понятийного выделения, доказательства (дедуктивного вывода), исследования закономерностей математического пространства объектов).

3. Выступающих внутренним содержанием методологической схемы «реальное пространство (объектов, отношений, связей) – пространство математических объектов – теория математического пространства» в последовательности:

а. базовых представлений математического пространства объектов в системе фундаментальных свойств, отражающих закономерные свойства объектов, явлений, процессов реального мира;

б. интеграции образной и понятийной форм соответствия классов объектов пространства и системы абстрактных свойств, взаимной связи классов объектов, отношений, преобразований;

в. дедуктивного построения теории математического пространства с системой аксиоматизируемых первичных и производных понятий, отношений, свойства которых устанавливаются в логико-содержательной процедуре доказательства;

г. системного структурирования теории математического пространства абстрактным определением понятий, формализацией их свойств в теоремах, использованием характерных для пространства объектов методов доказательства;

д. мировоззренческого анализа пространства математических объектов, его фундаментальных закономерностей, взаимной связи с другими математическими пространствами в сформированной системе понятий, фактов, методов доказательства теории.

4. Формирующихся в последовательности внешних исполнительских действий (определения, формулировки, доказа-

тельства, преобразования, вычисления, решения, исследования, построения, моделирования), проектируемых этапов преобразования учебных действий по цели, форме, характеру включенности в деятельность от материализованного через внешнеречевой к внутреннему уровню представленности [2, 9].

Целевая, деятельностная, системно-структурная и технологическая характеристики внутренне-процессуальной компетенции позволяют уточнить, детализировать выделенные закономерности ее предметного формирования в методике обучения математике уровня общего образования.

Внутренне-процессуальная компетенция формируется в содержательно-теоретическом (не содержательно-методическом) подходе к проектированию деятельности учения. Объектом изучения выступают адаптированные (к уровню общего образования, психолого-педагогическим закономерностям возраста) учебные предметные теории мировоззренческой, общекультурной, методологической значимости, важные с позиции развития личности. В математической деятельности учения внутренние психические процессы становления мышления, памяти исследуются в содержании базовых учебных математических теорий числового пространства, функционального пространства, геометрического пространства, векторного пространства, пространства числовых предикатов, вероятностного пространства.

Объективные закономерности пространства объектов предметной теории в форме понятий, методов, алгоритмов, способов конструирования, исследования составляют лишь реально видимую сторону деятельности учения. Адаптированные учебные предметные теории, в содержании которых устанавливаются, исследуются закономерности пространства объектов, выстроены, систематизированы в совокупности объективно востребованных форм, типов мышления, мысленных конструкций памяти, формирующихся во внутреннем плане субъекта лишь в условиях направленной рефлексии, выделения в качестве личностно значимого вида деятельности учения. Внутренний уровень сформированности как деятельности усвоения системы понятий, обобщенных способов предметной деятельности, так и опосредующих их механизмов мышления, системных представлений памяти определяет содержание внутренне-процессуальной компетенции [3, 8].

Основанием системного представления внутренних психических процессов изучения учебной предметной теории выступает разделение деятельности учения на деятельность представления (представление пространства объектов в целом, классов объектов в их взаимосвязи, классификация объектов и их свойств, пространственное воображение в условиях преобразований, комбинирования объектов) и теоретико-пространственную деятельность (системное представление теории, выявление фундаментальных связей, закономерностей пространства, обоснование установленных и открываемых в исследовании свойств, становление теоретико-модельных и теоретико-прикладных представлений). Деятельности представления соответствует формирующийся в ней пространственно-предметный тип мышления (математических – числового, функционального, геометрического, векторного, числовых предикатов, вероятностного пространства), в теоретико-пространственной деятельности осуществляется становление теоретико-пространственного (математических теорий – числа, функций, фигур, векторов, предикатов, вероятностей) типа мышления [1, 10].

Структурная систематизация процессов мышления, представлений памяти позволяет ее уточнять, дополнять в содержании математической деятельности учения, задает последовательность формирования в процессе изучения адапти-

рованной учебной предметной теории (Таблица 1).

Технология становления этапов (форм) мышления субъекта, представлений памяти в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий [2, 9] опосредована сплавом предметных математических и учебно-организационных действий в схеме «внешние исполнительские действия – саморегуляция действий – внутренняя форма действия» (Таблица 2).

Закономерности целеполагания, системного структурирования учебной математической деятельности в соответствии с выделенными типами, формами мышления, представлений памяти в содержании учебных теорий числовых систем, функций, геометрических фигур установлены в [4, 5]. Задача проектирования внутренних психических процессов в содержании математических теорий других пространств пока остается открытой.

Типы мышления в представлении трехмерного евклидова пространства. Теория геометрических фигур евклидовой геометрии в категориях «геометрическое пространство», «геометрическая фигура» не охватывает содержание целостной геометрической деятельности [6, 7]:

- геометрическое пространство в условиях несконструированности своей векторной модели – «трехмерное евклидово пространство» не обладает фундаментальным свойством размерности;

- в пространственном мышлении не формируются абстрактное векторное представление системы отсчета, аффинной и, в частности, прямоугольной систем координат;

- в отсутствие векторной трактовки ограничены лишь визуально-геометрическими представлениями параллельности и перпендикулярности, не используется эффективный в математике, естествознании векторный метод исследования геометрических фигур;

- не установлена связь геометрического пространства посредством системы действительных чисел R с арифметической моделью – «арифметическим трехмерным пространством»;

- вне фундаментальной связи геометрического пространства с его векторной, арифметической моделями не осуществляется становление имеющего общенаучную значимость векторно-координатного (аналитического) метода исследования свойств геометрических фигур.

Адаптирование математической теории трехмерного евклидова пространства в качестве «векторно-координатного» компонента геометрической деятельности не исключает, более того, опирается на сложившиеся пространственные представления в системе пространственных, метрических, конструктивных свойств геометрических фигур, придавая им современную абстрактно-алгебраическую форму [5, 7]:

- введением нового фундаментального математического, естественнонаучного понятия «вектор»;

- построением абстрактной модели геометрического пространства – векторного, евклидова пространства с исследованием геометрических фигур в произвольно выбранном базисе;

- установлением фундаментальной связи теории геометрических фигур и теории числовых систем в арифметической модели геометрического пространства;

- исследованием геометрических фигур с помощью соответствующих им алгебраических моделей – уравнений, неравенств, систем на множество действительных чисел в целесообразно выбранной прямоугольной системе координат.

Таблица 1.

Типы, этапы, содержание внутренних процессов деятельности учения.

Фундаментальные типы мышления, представлений памяти математической деятельности учения	Этапы (формы) становления типов мышления	Содержание внутренних процессов становления мышления, представлений памяти
Пространственно-предметные (пространственно-числовой, пространственно-функциональный, пространственно-геометрический, пространственно-векторный, пространственно-предикатный, пространственно-вероятностный) типы мышления, представлений памяти деятельности представления.	Абстрактно-алгоритмическое (абстрактное, алгоритмическое, интуитивное, образное, обобщенное, операторное) мышление в классах объектов математического пространства.	Восприятие абстрактных идеализированных объектов, конструкций, пространственных соотношений во взаимосвязи реального и математического пространства. Создание образов объектов пространства, их классов в интуитивной, конструктивной, функционально-графической, аналитической, знаковой формах, перекодирование образов во внутреннем плане субъекта. Становление процедур оперирования образами объектов, классов объектов, выделение соотношений на множестве образов пространства. Выявление и обоснование свойств объектов, соотношений, операций на базе фундаментальных свойств математического пространства.
	Системно-структурное (пространственное, образное, продуктивное, системное, эвристическое, творческое) мышление в целостном математическом пространстве.	Анализ фундаментальных свойств математического пространства и обоснованных ими свойств классов объектов, операций, отношений в отражении базовых свойств физического пространства. Понятийное представление математического пространства в системе классов объектов, преобразований, операций. Систематизация классов объектов, их образов, свойств в понятийном, образном представлении математического пространства. Выделение классов задач и базовых видов деятельности в математическом пространстве: – ориентации в математическом пространстве, классов объектов, операций, отношений и их свойств; – создания новых классов объектов и их пространственных образов; – исследования свойств классов объектов, операций, отношений и пространства в целом; – целостного представления математического пространства в отражении определенных форм, связей, свойств физического пространства.
Теоретико-пространственные (теоретико-числовой, теоретико-функциональный, теоретико-геометрический, теоретико-векторный, теоретико-предикатный, теоретико-вероятностный) типы мышления, представлений памяти теоретико-пространственной деятельности.	Абстрактно-дедуктивное (аксиоматическое, абстрактное, индуктивное, дедуктивное, формализованное) мышление в установлении теории математического пространства.	Переход от задачи «Представление абстрактного математического пространства в отражении содержательных свойств физического пространства» к задаче «Построение математической теории для исследования абстрактных закономерностей математического пространства». Представление дедуктивного подхода в построении теории математического пространства – использовании лишь логических рассуждений, исходя из определенных терминов (понятий, отношений) и положений (аксиом), для установления свойств, закономерностей математического пространства и всех его классов объектов, операций, отношений. Описание и обоснование способа выбора первичных понятий и отношений в построении теории математического пространства «с точным и для математических целей полным описанием их свойств (Д. Гильберт)». Абстрактное представление фундаментальных понятий, свойств математического пространства в аксиоматическом построении теории. Установление структурных связей методологической схемы «математическое пространство – теория математического пространства»: – классов объектов, отношений математического пространства и первичных, производных понятий теории; – фундаментальных свойств, закономерностей математического пространства и аксиом теории; – пространственных свойств классов объектов, отношений, операций математического пространства и признаков (теорем) на множестве понятий теории; – системы свойств классов объектов математического пространства и системы понятий теории в их структурной взаимосвязи. Аргументация представления свойств классов объектов математического пространства на языке понятий в форме истинных (доказуемых) предложений теории. Интуитивное, логико-содержательное представление доказательства в теории в качестве базового способа установления свойств класса объектов математического пространства.

	Аналитико-синтетическое (интуитивное, логическое, логико-содержательное, понятийное, формально-алгоритмическое, дедуктивное, продуктивное, системно-структурное, эвристическое, творческое) мышление в развитии теории математического пространства.	Понятийное представление теории математического пространства: – анализ спектра понятий теории в отражении классов объектов, отношений, операций и их свойств в математическом пространстве; – структурирование понятий теории в схеме «первичные понятия теории – производные понятия теории – конструирование понятий»; – определение понятий в системе необходимых и достаточных свойств, в процедурах обобщения и конкретизации, с использованием интуитивной, наглядно-образной, аналитической, логико-символической форм представления; – системно-структурное представление теории математического пространства в содержании классификации, систематизации понятий. Представление содержания теории в системе теорем по исследованию общих закономерностей математического пространства: – логико-содержательный анализ теоремы с позиции установления общих свойств класса объектов математического пространства; – формально-логический анализ структуры теоремы, процедуры ее доказательства в аксиоматическом построении теории; – логико-содержательное построение доказательства теоремы в сочетании наглядных образов и абстрактных понятий, положений теории; – выделение базовых (аналитико-синтетический, конструктивный, аналитический) и пространственно-специфических (по индукции, комбинаторный, предельного перехода, модельный) методов доказательства теорем, исследование закономерностей их использования в процедурах доказательства конкретных теорем. Представление содержания теории в содержании учебных задач исследования закономерностей математического пространства в целом, его подпространств, базовых классов объектов: – постановка, принятие задачи приложения теории для установления метода исследования конкретных закономерностей математического пространства; – выделение базовых подпространств, классов объектов, моделей математического пространства, имеющих общекультурную, математико-мировоззренческую значимость в изучаемой теории; – актуализация базовых понятий, теорем теории математического пространства в их соответствии, приложении к задачам исследования конкретных закономерностей математического пространства; – анализ задачи исследования выделенного класса объектов пространства как учебной – с позиции установления обобщенного способа решения в форме алгоритмической схемы; – конкретно-понятийное выделение способа исследования объектов в процедуре восхождения от абстрактного к конкретному; – обоснование действий обобщенного способа исследования, его рефлексия, структурирование; – синтезирование обобщенного способа в системе методов доказательства теорем, способов исследования математического пространства в целом, его подпространств, базовых классов объектов. Развитие эвристических, творческих форм мышления, представлений памяти в образно-понятийном расширении классов объектов пространства, в процедурах комбинирования способов исследования, методов доказательства.
	Методологическое (теоретико-модельное, формально-логическое, модельно-прикладное, символическое, структурно-теоретическое, критическое) мышление в анализе, целостном представлении теории математического пространства.	Мировоззренческое представление математического пространства: – в отражении определенных свойств, отношений реального пространства; – в системе фундаментальных абстрактных идеализированных свойств; – в анализе моделей пространства, их роли в исследовании закономерностей пространства; – в системе базовых закономерностей пространства, установленных в теории; – в спектре классов задач на множестве объектов пространства и обобщенных способов деятельности; – в анализе взаимной связи различных пространств, опосредованности закономерностей одного пространства свойствами объектов другого. Представление закономерностей математического пространства в содержании теории: – обоснование потребности развития теории для выделения, анализа, доказательства, исследования свойств классов объектов, пространства; – абстрагирование и аксиоматизация фундаментальных понятий, отношений математического пространства как основа доказательства свойств классов объектов, пространства, его моделей; – категориальное, понятийное системное представление теории пространства, его классов объектов, отношений, преобразований, свойств; – структурное представление теории пространства в спектре теорем, процедур доказательства, методов доказательства, исследования; – сопоставление выделенных закономерностей пространства, образной и понятийной форм их представления, способов их доказательства, исследования в содержании теории.

Таблица 2.

Саморегуляция внешних действий учения в субъектном развитии

Внешние исполнительские действия	Саморегуляция исполнительских действий	Внутренняя форма действия
Описание. Определение. Формулировка. Доказательство. Преобразование. Вычисление. Решение. Исследование. Построение. Конструирование. Моделирование. Структурирование. Систематизация. Классификация. Обобщение. Конкретизация.	Субъектная постановка задачи реализации действия и осознание условий его выполнения; Актуализация предшествующего опыта; Поиск способа приложения субъектного опыта; Планирование конкретной формы исполнения действия; Реализация, внешнеречевое обоснование действия; Разделение общих закономерностей и конкретных особенностей в исполнении действия; Рефлексия образа действия в целостной учебной математической деятельности; Анализ процесса субъектного становления действия.	Становление обобщенной формы действия во внешней речи, во внутренней субъектной речи, в мышлении. Анализ теоретических закономерностей, условий и последовательности их применения в обобщенной форме действия. Обоснование обобщенной формы действия теоретическими закономерностями пространства объектов, соответствующей теории. Фиксация содержательной структуры действия и класса задач, в котором действие применимо. Установление места и роли действия, соответствующего класса задач в системно-структурном представлении теории.

В становлении теории трехмерного евклидова пространства, как теории геометрических фигур евклидовой геометрии, раздельно формируются и дополняют друг друга деятельность представления с пространственно-геометрическим типом мышления и теоретико-геометрическая деятельность исследования векторной, арифметической моделей геометрического пространства в содержании теоретико-геометрического (абстрактного аксиоматического) типа мышления [6]. Если в теории геометрических фигур деятельность представления связана с визуальными пространственно-геометрическими образами во взаимной связи реального физического и геометрически сконструированного пространств, то в теории трехмерного евклидова пространства категория геометрического пространства выступает исходной, деятельность представления направлена на конструирование векторной и арифметической моделей пространства, установление соответствия их общих и специфических свойств, способов исследования геометрических объектов.

Закономерности геометрического пространства и его векторной, арифметической моделей выступают общим предметом теории геометрических фигур и теории трехмерного евклидова пространства, однако существенно разные аксиоматизация теорий, методы доказательства свойств геометрических фигур приводят к задаче отдельного формирования соответствующих видов теоретико-геометрической деятельности, в методологическом плане через эквивалентность теорий позволяют глубже осознать сущность аксиоматического подхода в математике.

Деятельность представления в классах объектов геометрического, векторного, арифметического пространств, определяющая процесс перекодирования во внутреннем плане субъекта условных наглядных геометрических образов в знаковые (векторные, координатные равенства, соотношения, аналитические уравнения, неравенства, системы), алгебраическая по своему содержанию, выстроена в определенной последовательности базовых видов:

1. Становление аппарата векторной алгебры на содержательном уровне в системе понятий трехмерного евклидова пространства.

2. Описание, исследование свойств геометрических фигур в содержании аппарата векторной алгебры (векторный метод).

3. Формирование фундаментальных в математике понятий базиса, аффинной и прямоугольной систем координат на плоскости и в пространстве, координат вектора, точки в выбранной системе координат.

4. Описание, исследование в системе координат базовых геометрических фигур (прямая и плоскость, окружность и сфера), их взаимных связей векторными, координатными уравнениями, системами уравнений.

5. Исследование в системе координат пространственных, метрических, конструктивных свойств геометрических фигур посредством векторных, координатных уравнений структурирующих их базовых фигур (аналитический, векторно-координатный методы).

6. Становление общего представления о фундаментальных понятиях математики «вектор», «векторное пространство», «система координат», схемы абстрагирования «физическое пространство – геометрическое пространство – векторное пространство – арифметическое пространство».

В деятельности представления геометрического пространства как трехмерного евклидова абстрактно-алгоритмический этап пространственно-геометрического типа мышления характеризуется последовательным формированием представлений трехмерного евклидова пространства в содержании уже сложившихся представлений геометрического пространства:

– становлением нового аппарата векторной алгебры в геометрическом пространстве;

– анализом фундаментальных понятий базиса и размерности в геометрическом (трехмерном векторном) пространстве, в плоскости (двумерном векторном пространстве), на прямой (одномерном векторном пространстве);

– обоснованием метода исследования пространственных свойств базовых классов геометрических фигур в системе понятий коллинеарности, компланарности трехмерного векторного пространства;

– представлением геометрического пространства как трехмерного евклидова в системе фундаментальных понятий скалярного и векторного произведений, ортонормированного базиса;

– обоснованием метода исследования метрических свойств базовых классов геометрических фигур в трехмерном евклидовом пространстве.

Системно-структурный этап пространственно-геометрического мышления направлен на последовательное обоснование векторного, координатного, аналитического методов исследования геометрических фигур в содержании представлений геометрического пространства как трехмерного евклидова пространства:

– представлением субъекту геометрического пространства как трехмерного векторного пространства (совокупности

всех линейных комбинаций трех базисных векторов) с векторным методом исследования пространственных свойств геометрических фигур;

- конкретизацией векторного пространства как трехмерного евклидова (совокупности всех линейных комбинаций трех ортонормированных базисных векторов) с векторным методом исследования пространственных и метрических свойств геометрических фигур;

- отождествлением геометрического пространства и трехмерного арифметического пространства с координатным методом исследования геометрических фигур;

- описанием базовых классов геометрических фигур их знаковыми моделями в арифметическом пространстве с аналитическим методом исследования.

Абстрактно-алгоритмический и системно-структурный этапы пространственно-геометрического типа мышления существенно дополняют представления геометрического пространства его векторной и координатной формами, описанием и исследованием классов геометрических фигур в содержании векторного, координатного и аналитического методов. Однако математическая составляющая пространственного геометрического мышления векторно-координатной деятельностью представления при этом не исчерпывается:

- закономерности геометрического пространства как трехмерного евклидова, с арифметической моделью не исследованы в содержании соответствующей математической теории;

- фундаментальные математические понятия «трехмерное векторное пространство», «трехмерное евклидово пространство» не получили описания в аксиоматическом подходе;

- не реализована уникальность геометрической деятельности по исследованию категории «геометрическое пространство» в двух различных аксиоматизируемых теориях (теории геометрических фигур евклидовой геометрии и теории трехмерного евклидова пространства), обладающих свойством эквивалентности.

Типы мышления в теории трехмерного евклидова пространства. Методологию объективно необходимой теоретико-геометрической деятельности в трехмерном евклидовом пространстве и его арифметической модели формирующимся теоретико-геометрическим типом мышления определяют виды деятельности:

1. Аксиоматизация трехмерного евклидова пространства в базовых понятиях «точка», «вектор», «операция над векторами», «размерность пространства», «скалярное произведение векторов», «система координат».

2. Описание базовых объектов геометрического пространства в аксиоматизируемом трехмерном евклидовом пространстве их векторной, координатной моделями.

3. Доказательство, исследование свойств геометрических фигур в аксиоматизируемом трехмерном евклидовом пространстве в содержании векторного, координатного методов.

4. Анализ базовых объектов геометрического пространства в арифметической модели евклидова пространства, исследование их свойств в содержании аналитического метода.

5. Исследование взаимной связи представлений геометрического пространства, трехмерного векторного пространства, трехмерного евклидова пространства, арифметической модели евклидова пространства.

6. Анализ теории геометрических фигур евклидовой геометрии и теории трехмерного евклидова пространства в системах базовых понятий, аксиом, методов доказательства, соответствия объектов геометрического пространства и их векторной, арифметической моделей, с позиции эквивалентности теорий.

На абстрактно-аксиоматическом этапе теоретико-геометрического типа мышления содержание категорий

«вектор» и «векторное пространство» определяются только перечнем аксиом, их ранее сформированные образы пространственно-геометрического типа мышления выступают лишь конкретизацией интуитивного плана. Внутренней закономерностью конструирования трехмерного векторного и, затем, евклидова пространств выступает аналогия с теорией геометрического пространства процедура аксиоматизации – построение теории евклидова пространства в методологии аксиоматического метода. Аналоговый характер аксиоматизации, даже при наличии определенной общей терминологии, не предполагает наличие в структуре векторного пространства геометрического пространства и наоборот. Однако общими фактами аксиоматических теорий геометрического и векторного пространств являются:

- включение в структуру теорий системы действительных чисел с фундаментальными свойствами непрерывности, континуальности – либо в аксиомах меры геометрического пространства, либо в аксиомах скалярного произведения векторов евклидова пространства;

- мысленный перенос объектов одного пространства в другое, что обосновывает векторный и координатный методы исследования геометрических фигур;

- исследование пространственных свойств геометрических фигур в понятиях коллинеарности, ортогональности, компланарности векторного пространства, метрических свойств на базе понятий скалярного, векторного произведений евклидова пространства.

Аналоговый характер аксиоматизации, поглощение системы действительных чисел и явление мысленного переноса объектов одного пространства в другое не затухивают важного факта абстрактно-аксиоматического этапа теоретико-геометрического типа мышления – аксиоматическая теория трехмерного евклидова пространства – самостоятельная математическая теория, исследующая закономерности трехмерного евклидова пространства.

Другой значимый результат абстрактно-аксиоматического этапа теоретико-геометрического типа мышления связан с введением понятия координат вектора в терминах разложения вектора по базисным векторам векторного пространства. Соответствие вектора и его координат – ортонормированном пространстве позволяет построить арифметическое пространство как модель трехмерного евклидова пространства со знаковыми образами базовых классов геометрических фигур в форме алгебраических уравнений, неравенств, систем и аналитическим методом их исследования.

Содержанием аналитико-синтетического этапа теоретико-геометрического типа мышления выступает комплексный анализ задач по исследованию пространственных, метрических свойств геометрических фигур, обоснованный схемой «геометрическое пространство – трехмерное векторное пространство – трехмерное евклидово пространство – арифметическое трехмерное пространство»:

- как понятие геометрической фигуры, так и понятия геометрического, векторного, евклидова, арифметического пространств являются мысленными конструкциями, что выступает основой мысленного переноса геометрической фигуры в любое из пространств;

- в условиях мысленного переноса геометрической фигуры в каждое из пространств оказывается возможной переформулировка задачи исследования свойств геометрической фигуры в форме векторной, координатной (в векторном, евклидовом пространствах), аналитической (в арифметическом пространстве) моделей с соответствующими методами исследования;

- в теории трехмерного векторного пространства разработаны векторный и координатный методы исследования пространственных свойств геометрических фигур в аффинном базисе, в теории трехмерного евклидова пространства обоснованы

ваны векторный и координатный методы исследования пространственных и метрических свойств геометрических фигур в ортонормированном базисе, в арифметическом пространстве получил обоснование аналитический (комплексный) метод исследования свойств геометрических фигур;

– аналитический метод исследования геометрических фигур базируется на закономерностях векторного, координатного методов теории трехмерного евклидова пространства и в содержании аналитической модели задачи исследования использует аппарат теории алгебраических уравнений, неравенств, систем для ее исследования с последующей интерпретацией результатов аналитической деятельности.

Синтезирование процесса переформулировки задачи исследования геометрической фигуры в спектре векторного и евклидова пространств, анализа применения векторного, координатного методов, выделение этапа построения аналитической модели задачи и ее исследование с помощью аппарата алгебры составляет основное содержание аналитико-синтетического этапа теоретико-геометрического типа мышления [5, 6]. В соответствии пространств, моделей задачи исследования геометрической фигуры и адекватных им методов решения, интерпретации создаются представления памяти этапа (Таблица 3).

Методологический этап теоретико-геометрического типа мышления направлен на формирование процедур мышления, представлений памяти, связанных с исследованием:

– взаимной связи геометрического, векторного, евклидова и арифметического пространств и способов перехода от одного пространства к другому;

– соответствия каждого из пространств и теоретических закономерностей методов исследования геометрических фигур в данном пространстве;

– взаимной связи теорий геометрического, евклидова пространств – с позиции эквивалентности теорий, разделения евклидовой и неевклидовой геометрий.

Общеучебный характер составляет реализуемый в категории геометрического пространства процесс формирования целостных геометрических представлений в схеме: «визуальные геометрические представления – содержательные геометрические представления – векторные геометрические представления – аналитические представления» (Таблица 4).

Пространственно-геометрический тип мышления, формирующийся в деятельности представительства как в категории геометрического пространства, так и в его векторной, арифметической формах, выступает основным внутренним интегральным качеством, транслируемым в содержание других учебных дисциплин в виде общеучебного. Так же немаловажен в качестве общенаучного теоретико-геометрический тип мышления в содержании двух эквивалентных геометрических теорий с общим предметом исследования, но различными аксиоматикой, методами доказательства, способами исследования.

Таблица 3.

Взаимосвязь пространств и методов геометрической деятельности учения.

	Теория геометрического пространства	Теория векторного пространства	Теория евклидова пространства	Теория арифметического пространства
Х а р а к т е р и с т и к а пространства	Аксиоматизируемое пространство геометрических фигур в системе пространственных, метрических, конструктивных свойств.	Аксиоматизируемое трехмерное пространство векторов, комбинаций с аффинным базисом, со знаковыми (векторными, координатными) моделями геометрических фигур в системе пространственных свойств.	Аксиоматизируемое трехмерное пространство векторов, комбинаций с ортонормированным базисом, со знаковыми (векторными, координатными) моделями геометрических фигур в системе пространственных и метрических свойств.	Арифметическая модель трехмерного евклидова пространства с ортонормированным базисом, со знаковыми (аналитическими) моделями геометрических фигур в системе пространственных, метрических, конструктивных свойств.
Базовые методы исследования	Аналитико-синтетический метод исследования геометрических фигур на базе аксиом, теорем геометрического пространства, определенных и конструктивных образов фигур.	Векторный, координатный методы исследования пространственных свойств геометрических фигур на базе аксиом, теорем векторного пространства, представлений фигур в аффинном базисе.	Векторный, координатный методы исследования пространственных, метрических свойств геометрических фигур на базе аксиом, теорем евклидова пространства, представлений фигур в ортонормированном базисе.	Аналитический метод исследования пространственных, метрических, конструктивных свойств геометрических фигур на базе алгебраического метода исследования уравнений, неравенств, систем, выступающих знаковыми моделями компонентов фигур.
Представления классов задач	Задача исследования пространственных, метрических, конструктивных свойств геометрической фигуры в системе свойств геометрического пространства.	Векторная, координатная модели задачи исследования геометрической фигуры, представленной в аффинном базисе векторного пространства.	Векторная, координатная модели задачи исследования геометрической фигуры, представленной в ортонормированном базисе векторного пространства.	Аналитическая модель задачи исследования геометрической фигуры на базе координатной модели в евклидовом пространстве.

Таблица 4.

Систематизация представлений геометрического пространства



Библиографический список

1. Александров А.Д., Вернер А.Л., Рыжик В.И. Геометрия: учебник для учащихся 10 кл. с углуб. изуч. математики. М.: Просвещение, 1999. 238 с.
2. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1998. 480 с.
3. Глейзер Г.Д. Психолого-математические основы развития пространственных представлений при обучении геометрии // Преподавание геометрии в 9-10 классах. М.: Просвещение, 1980. С. 253-269.
4. Горбачев В.И. Внутренне-процессуальная компетенция в системе общепредметных компетенций математической деятельности учения (на содержании базовых теорий числовых систем, функций) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 4 (73). С. 253- 264.
5. Горбачев В.И. Закономерности формирования внутренне-процессуальной компетенции в содержании базовой математической теории геометрического пространства // Наука и школа. 2017. № 1. С. 124-135.
6. Горбачев В.И. Теория трехмерного евклидова пространства в методологии теоретического типа мышления // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 1 (70). С. 151-158.
7. Горбачев В.И., Сенченко Е. Д. Закономерности исследования геометрических фигур в евклидовом пространстве // Ученые записки Брянского государственного университета: физико-математические науки / биологические науки / ветеринарные науки. 2016. № 4. С. 18-29. [электронный ресурс] <http://scim-brgu.ru> (дата обращения: 15.03.2017).
8. Дорофеев Г.В. Гуманитарно ориентированный курс – основа учебного предмета «Математика» в общеобразовательной школе // Математика в школе. 1997. № 4. С. 53-66.
9. Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий // Теория учения. Хрестоматия. Ч. 1. Отечественные теории учения. М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. С. 98-137.
10. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

References

1. Aleksandrov A.D., Werner A.L., Ryzhik V.I. Geometry: a textbook for students 10 cells. with a deep. expl. mathematics. Moscow: publishing house «Prosveshchenie», 1999. 238 p.
 2. Galperin P.Ya. Psychology as an objective science. Moscow: Publishing house «Institute of Practical Psychology», 1998. 480 p.
 3. Glazer G.D. Psychological and mathematical foundations for the development of spatial representations in the teaching of geometry // Teaching geometry in 9-10 grades. Moscow: publishing house «Prosveshchenie», 1980. Pp. 253-269.
 4. Gorbachev V.I. Internal procedural competence in the system of general subject competencies of mathematical activity of the teaching (on the content of basic theories of numerical systems, functions) // Scientific notes of Orel State University. 2016. No.4 (73). Pp. 253-264.
 5. Gorbachev V.I. Regularities in the formation of internal procedural competence in the content of the basic mathematical theory of geometric space // Naukaishkola. 2017. No. 1. Pp. 124-135.
 6. Gorbachev V.I. Theory of three-dimensional Euclidean space in the methodology of theoretical type of thinking // Scientific notes of Orel State University. 2016. No. 1 (70). Pp. 151-158.
 7. Gorbachev V.I., Senchenko E.D. Regularities of the study of geometric figures in Euclidean space // Scientific notes of Bryansk State University: physical and mathematical sciences / biological sciences / veterinary sciences. 2016. No. 4. Pp. 18-29. [electronic resource] <http://scim-brgu.ru> (reference date: 15.03.2017).
 8. Dorofeev G.V. Humanitarian-oriented course - the basis of the academic subject «Mathematics» in the general education school // Mathematics in the school. 1997. No.4. Pp. 53-66.
 9. Talyzina N.F. Theory of the step-by-step formation of mental actions // Theory of Learning. Reader. Part 1. Domestic theory of learning. Moscow: Editorial and publishing center «Help», 1996. Pp. 98-137.
 10. Yakimanskaya I.S. Development of spatial thinking of schoolchildren. Moscow: publishing house «Pedagogika», 1980. 240 p.
-

УДК. 378.14

UDC 378.14

ГОРЕЛОВА С.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра промышленной химии и биотехнологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: g11o01r@mail.ru

КОВЕШНИКОВ А.И.

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»
E-mail: Lanshaft.OSAU@gmail.com

СИЛАЕВА Ж.Г.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»
E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

GORELOVA S.A.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Industrial Chemistry and Biotechnology, Orel State University
E-mail: g11o01r@mail.ru

KOVESHNIKOV A.I.

Doctor of pedagogical sciences, professor, Head of landscape architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: Lanshaft.OSAU@gmail.com

SILAEVA Z.G.

Candidate of Biology, associate professor, Department of landscape architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ К РАБОТЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF BIOLOGY TO WORK IN RURAL SCHOOL

В статье рассмотрены педагогические условия эффективной подготовки учителя биологии к работе в сельской школе. Предлагается педагогическую подготовку будущего учителя биологии к работе в сельской школе рассматривать как системный процесс обучения студентов в вузе, осуществляемый на основе междисциплинарных связей. Показана роль отдельных спецкурсов, а также педагогической практики в формировании знаний, умений и навыков у будущих сельских учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, сельский социум, учитель биологии, агроэкология, педагогическая практика

The article deals with the pedagogical conditions for the effective preparation of a biology teacher for work in a rural school. The pedagogical preparation of the future teacher of biology for work in a rural school is suggested as a systematic process of teaching students in a university, carried out on the basis of interdisciplinary connections. The role of individual special courses, as well as pedagogical practice in the formation of knowledge, skills and skills of future rural teachers is shown.

Keywords: vocational training, rural society, biology teacher, agroecology, pedagogical practice.

В настоящее время, в связи с изменением внешнеэкономической ситуации, сельское хозяйство в нашей стране начало постепенно восстанавливаться и показывать достойную производительность. Стали формироваться новые сельские поселения и города. В этой связи, выдвигаются новые требования к содержанию образования в контексте профессиональной подготовки кадров для современного сельского социума.

Воспитание нового поколения земледельцев, животноводов, агрономов и экологов, обладающих высокой степенью мобильности, большой социальной ответственностью, зависит от подготовки педагогических кадров, способных решать задачи допрофессионального обучения сельских школьников основам экономических, экологических, биологических знаний.

Будущий учитель сельской школы должен уметь организовывать не только коллективную, но и индивидуальную деятельность учащихся, а также, осмысливая инновационные педагогические технологии, творчески реализовывать их в собственной профессиональной педагогической деятельности в условиях села.

Учитель биологии в сельской школе обязан владеть современными технологиями педагогического воздействия на учащихся, позволяющими повысить привлекательность изу-

чения основ сельского хозяйства с перспективами личности в дальнейшем профессиональном образовании. Сельские школьники с помощью учителя имеют информацию о профессиях и потребности в них на рынке труда. Социальные и производственные отношения, сложившиеся на селе наряду с природным окружением влияют на образовательный процесс сельских школьников. Учитель биологии сельской школы обеспечивает обучение и воспитание, адекватное потребностям сельского социума.

Научно-педагогические исследования отечественных ученых внесли существенный вклад в теорию и практику подготовки учителя биологии. Особое внимание в исследованиях уделено вопросам профессиональной подготовки учителей биологии. Проблему определения профессиональных функций учителя биологии («профессиограмма учителя биологии») разрабатывали Н.А. Рыков и А.И. Щербаков [7]; систему подготовки учителя биологии к работе по экологическому образованию и воспитанию исследуют И.Н. Пономарева [6], З.И. Тюмасева [10] и др.; вопросы профессиональной подготовки в вузе учителя биологии исследовала В.А. Колмыкова [3]. Однако можно констатировать, что многоаспектность проблем сельского социума и его влияние на качество работы сельской школы изучены в настоящее время недостаточно.

Следует отметить противоречие между потребностью в целенаправленной эффективной подготовке учителя биологии к работе в сельской школе, ориентированного на обучение школьников основам сельского хозяйства, и традиционной системой его обучения, не учитывающей современной специфики сельской школы.

Цель работы: выявить педагогические условия эффективной подготовки учителя биологии к работе в сельской школе.

В процессе проведения настоящего исследования мы опирались на концепции: профессиональной ориентации молодежи [5]; управления процессом усвоения знаний [9]; психологии труда, деятельности и формирования личности учителя [8]; обучения будущих учителей в высшей школе [1]; методического обучения будущих учителей биологии [4].

Были опрошены 20 учителей сельских школ Орловской области, 85 студентов ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» института естественных наук и биотехнологии.

В процессе анализа подготовки учителя биологии в исторической ретроспективе нами установлено, что в современных условиях будущему учителю необходимо: знать особенности организации воспитательно-образовательного процесса сельской школы, специфику деятельности учителя биологии в сельской школе, уметь использовать все формы учебной и внеучебной деятельности в условиях сельской школы, знать структуру и функционирование современного сельскохозяйственного производства, уметь связывать преподавание биологии и экологии с сельскохозяйственным производством, разрабатывать схему агроэкологических опытов, организовывать экспериментальную работу с учащимися по агроэкологии на школьном учебно-опытном участке и в ученической производственной бригаде, уметь вести профориентационную работу и воспитывать у школьников интерес к сельскохозяйственным профессиям.

Овладение студентами – будущими учителями биологии – вышеперечисленными знаниями и умениями возможно при соответствующей подготовке в вузе, учитывающей особенности профессиональной деятельности учителя биологии в сельской школе.

Научно-теоретические исследования по проблеме подготовки учителя биологии к работе в сельской школе и анализ состояния образовательного процесса в сельских общеобразовательных учреждениях позволили выделить две группы условий профессиональной деятельности учителя биологии сельской школы. Первая группа условий: сельскохозяйственное окружение и близость природы, которые создают благоприятные условия для связи обучения и воспитания школьников с конкретными отраслями аграрного производства, воспитания уважения к аграрным профессиям сельских тружеников, способствуют интеллектуальному, физическому, трудовому, нравственному, эстетическому воспитанию в их единстве, являются действенным средством приобретения естественнонаучных знаний и формирования научного мировоззрения.

Вторая группа условий характеризуется факторами, затрудняющими профессиональную деятельность учителя биологии в сельской школе:

- недостаточное обеспечение сельских школ квалифицированными специалистами: нагрузка сельских учителей больше установленной нормы; невозможность преподавания всех предметов педагогами-специалистами, необходимость вести уроки по 2-3 дисциплинам, к преподаванию которых они не готовились в вузе, что снижает качество преподавания и увеличивает количество времени на подготовку к урокам;

- территориальная разобщенность населенных пунктов: многие учащиеся проживают в значительном удалении от места учебных занятий, что сказывается на своевременности посещения детьми учебных и внеклассных занятий и на работе по обеспечению единства требований к учащимся со

стороны школы, семьи;

- удаленность и оторванность большинства сельских школ от научно-методических центров и от места деятельности других учительских коллективов намного осложняет их работу по внедрению в практику новых достижений педагогической науки и передового опыта работников образования, затрудняет процесс самообразования учителей, не создает условий для организации внутришкольных методических советов – одной из форм работы по совершенствованию педагогического мастерства;

- удаленность от дополнительных образовательных учреждений ставит школу в положение единственного центра воспитательной работы с учащимися, вся внеучебная деятельность проводится под руководством и силами самих учителей, а это требует поиска новых форм организации внеклассной и внешкольной работы;

- малочисленность сельских школ и небольшая наполняемость классов представляют определенные трудности в деятельности учителей сельских школ: ограничено внедрение инновационных педагогических технологий, которые характерны для городских школ (вариативность образования, профильные классы, классы компенсирующего обучения и др.), применение методик обучения, базирующихся, например, на соревновательности, коллективизме, творческом поиске и др.

Все это в совокупности составляет специфические социальные условия жизнедеятельности сельской школы и требует от учителя биологии полифункциональной деятельности. Учитель биологии выполняет задачи учителя-многопредметника, руководителя ученических производственных бригад, психолога, педагога дополнительного образования и т.д.

Подготовка учителя биологии в вузе включает во-первых, *профессиональную педагогическую* подготовку по дисциплинам биологического и сельскохозяйственного цикла, предполагающую формирование и углубление знаний по разделам сельского хозяйства, агроэкологии; развитие природоохранной деятельности и др., и, во-вторых, *сельскохозяйственную*, определяющую содержательный аспект профессиональной деятельности: жизненно важный потенциал, основанный на познавательном интересе студента к профессиональному труду, к технологиям трудовой деятельности, к профессиональным умениям и навыкам, к опыту исследовательской работы (по дисциплинам растениеводства, животноводства и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы и психолого-педагогических исследований целесообразно рассматривать профессиональную педагогическую подготовку будущего учителя биологии к работе в сельской школе как системный процесс обучения студентов в вузе, осуществляемый на основе межпредметных связей с другими предметами биологического, педагогического и психологического характеров. На этой базе оптимально создание спецкурсов и факультативов по выбору студентов, например, курса «Агроэкология» [2].

В результате проведенного эксперимента со студентами института естественных наук и биотехнологии, показано положительное влияние на агробиологический уровень знаний, умений и навыков будущих учителей [2]. Об этом свидетельствуют результаты формирующего эксперимента: количество студентов, находящихся на высоком уровне подготовки к работе в сельской школе, возросло на 39,5% и достигло 60,6%; количество студентов, находящихся на среднем уровне, уменьшилось на 17,5% и стало 34,1%, а количество студентов, находящихся на допустимом уровне, уменьшилось на 22% и стало 5,3%.

Педагогическая практика (удаленная педагогическая практика) одна из форм организации практической подготовки будущих педагогов, играет ключевую роль в самоопределении будущего учителя биологии.

Педагогическая практика в сельской школе позволяет сформировать профессиональные компетенции у студентов, которые необходимы в условиях сельской общеобразовательной школы. Ведь такого рода школы, в отличие от городских, часто малокомплектные. Учитель этой школы – не узкопрофильный специалист, а выполняет несколько функций. Кроме того, уровень учебной мотивации учеников таких школ довольно низкий, познавательные интересы их развиты гораздо слабее и соответственно ниже успеваемость. Беседа с учителями биологии – кураторов практики, показал, что уровень подготовки к работе в условиях села у выпускников, прошедших, будучи студентами, практику в сельской местности, возрастает на 32%, по сравнению с таковыми, проходившими практику в городских школах.

Таким образом, профессиональная подготовка в вузе будущих учителей биологии к работе в сельской школе будет протекать результативнее, если соблюдаются следующие положения:

- специфика сельского социума и его влияние на обучение сельских школьников;
- учитываются особенности профессиональной деятельности учителя биологии сельской школы;
- реализованы специально – педагогические условия, при которых у будущих учителей биологии формируются основные сельскохозяйственные, агроэкологические знания, умения и навыки, за счет разработки факультативных дисциплин и усиления их практической подготовки.

Библиографический список

1. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Под ред. Сластенина В. А. М.: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.
2. Горелова С.А. Подготовка будущего учителя биологии к работе в сельской школе: автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: Орловский государственный ун-т. Орел, 2010. 21с.
3. Колмыкова В.А. Профессиональная подготовка учителя биологии для сельской школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: Кемеров. гос. ун-т. Кемерово, 2005. 24 с.
4. Пасечник В.В. Содержание и структура учебников биологии основной школы в свете новой образовательной парадигмы // Вестник МГОУ. Серия «Естественные науки». 2013. № 3 С. 142–145
5. Платонов К.К. Профессиональное призвание // Профорентация молодежи. М.: Академия образования СССР, 1992. С.46–65
6. Пономарева И. Н. Становление и развитие экологического образования в России // Биология в школе (Учителю экологии). 2001. № 1 (1). С. 2–4.
7. Рыков Н.А., Щербаков А.И. Профессиональная программа учителя биологии средней общеобразовательной школы: Методические разработки. Санкт-Петербург, 1991. 78 с.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / Под ред. Сластенина В.А. М.: «Академия», 2002. 576 с.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С. 72–80.
10. Тюмасева З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2006. 322 с.

References

1. Vilensky V.Ya., Obratsov P.I, Uman A.I. Technologies of vocational education in higher education / Ed. Slastenina V.A, M.: Pedagogical society of Russia, 2004. 192 p.
2. Gorelova S.A. Preparation of the future teacher of biology for work in a rural school: the author's abstract. diss. ... candidate of pedagogical sciences: Orel State University. Orel, 2010. 21 p.
3. Kolmykova V.A. Professional training of a biology teacher for a rural school: the author's abstract of the dis. Candidate of pedagogical sciences: Kemerov. state. un-t. Kemerovo, 2005. 24 p.
4. Pasechnik V.V. Contents and structure of textbooks of the biology of the main school in the light of the new educational paradigm // Vestnik MGOU. Series «Natural Sciences». 2013. №. 3 Pp. 142-145
5. Platonov K.K. Professional vocation // Vocational guidance of youth. Moscow: Academy of Education of the USSR, 1992. Pp.46-65
6. Ponomareva I.N. Formation and development of environmental education in Russia // Biology in the school (Teacher of Ecology). 2001. № 1 (1). Pp. 2-4.
7. Rykov N.A, Shcherbakov A.I. Professional program of the biology teacher of the secondary school: Methodological development. St. Petersburg, 1991. 78 p.
8. Slastenina V.A, Isaev I.F, Shiyonov Ye.N. Pedagogy / Ed. Slastenina V.A. Moscow: «Academy», 2002. 576 p.
9. Talyzina N.F. Management of the process of mastering knowledge. M., 1975. Pp. 72-80.
10. Tyumaseva Z.I. Ecology, educational environment and modernization of education Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University, 2006. 322 p.

УДК 372.881.111.1

UDC 372.881.111.1

ЕРМОЛАЕВА Л.Д.

доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет

E-mail: ermolaeva.lilia@mail.ru

ERMOLAEVA L.D.

Associate professor, department of foreign languages of professional communication, Vladimir State University

E-mail: ermolaeva.lilia@mail.ru

РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

THE ROLE OF FOREIGN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY

В статье рассмотрена роль иноязычной образовательной среды в формировании профессиональной мобильности будущих специалистов. Приводятся инновационные формы и методы обучения иностранному языку для создания профессиональной образовательной среды.

***Ключевые слова:** образовательная среда, инновационные технологии, межличностное общение, конкурентноспособный специалист, творческое воспитание.*

There considered the role of the foreign educational environment at a high education establishment while forming professional mobility for a future specialist. Innovative methods and forms of learning a foreign language for professional environment formation have been presented.

***Keywords:** educational environment, innovative technologies, interpersonal communication, competitive specialist, creative education.*

Для формирования профессиональной мобильности необходимо создавать своеобразную образовательную среду при изучении дисциплины иностранный язык, которая способствовала бы личному и профессиональному росту и профессиональной мобильности. В современных условиях при преподавании иностранных языков необходимо внедрение таких инновационных технологий, которые преследуют цель творческого воспитания личности. Такими инновационными технологиями являются: проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение и т.д. Подготовка конкурентноспособных специалистов способствуют также проведение таких программных мероприятий как организация и проведение конкурсов, олимпиад, конференций и др.

Технология проблемного обучения, предполагающая давать обучаемым не готовые для усвоения факты, а создавать условия, при которых каждый студент имел бы возможность прийти к решению поставленной задачи или проблемы самостоятельным путём, активизирует умственную деятельность студентов, стимулирует их интерес к удовлетворению познавательных потребностей (в том числе в профессиональном плане), мобилизует их творческое мышление [4].

Одним из способов активизации студентов в процессе обучения иностранным языкам является метод проектов, когда студент самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских и других видов работы, выполняемых студентами самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы [3].

Проектный метод помогает студентам развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение иноязычных коммуникативных и профессиональных компетенций.

В качестве примера ниже приводится проект, предлагае-

мый студентам менеджерам выполнить в той или иной форме после прохождения темы «Структура организации».

PROJECT

Developing an Organizational Structure

This project is designed to give you additional insight to how companies are organized. Your task is to develop the organization chart for an organization.

Select an organization – it may be a company, a nonprofit organization, or campus group – and develop an organization chart showing the chain of command. (Information for this task can be obtained from personal interview, annual reports, business literature, and other organizational reports.)

1. Draw the organization chart showing the chain of command.
2. What type of organizational structure is used (e.g., line, line-and-staff, matrix)?
3. What type of departmentalization is used (e.g. function, territory, product, customer)?
4. Is the organizational structure tall or flat?
5. Is the span of control wide or narrow?
6. Evaluate the organization structure in terms of its type, its use of departments, and its span of control (i.e., indicate the good and bad points of the structure of the organization).
7. What changes or suggestions would you make?
8. What observations and comments can you make about the informal organization

Следует подчеркнуть, что выбор тематики проблемных ситуаций, максимально приближённых к профессиональной деятельности будущего специалиста способствует возникновению межличностного общения студентов на основе обсуждения интересующих их проблем, повышает мотивацию их учебной деятельности и, в конечном счёте, способствует успеху в их профессиональной деятельности.

Другим эффективным методом, который может использоваться в процессе обучения иностранному языку является case-study, который имеет целью переход от накопления ин-

формации и знаний, полученных в процессе работы над текстами, к практическому их применению. Использование этого метода предполагает сочетание индивидуальной работы студентов с поставленной проблемой и группового обсуждения предложений, которые подготовили другие студенты из группы. Например, при прохождении темы «Приём на работу» для составления такого резюме, которое произвело бы впечатление на компанию, и вас внесли бы в список наиболее вероятных кандидатов или предложили бы пройти интервью, можно использовать метод case-study. Для этого можно дать несколько отрывков из различных резюме для изучения, чтобы затем, мотивируя свой выбор, выразить своё мнение, какой кандидат или кандидаты вероятнее всего подходят на эту должность и получают приглашение на интервью. После индивидуальных выступлений можно перейти к групповому обсуждению. Применение кейс-стади позволяет студентам принимать решения, осуществлять реализацию поставленной в ситуации задачи и применять на практике полученные знания по иностранному языку (умение составить конкурентноспособное резюме для приёма на работу в международную компанию или для продолжения учёбы за границей). Этот метод важен для формирования профессиональных компетенций, поскольку способствует развитию аналитического и системного мышления и освоению коммуникативных навыков [2].

Моделируя определённый вид профессиональной деятельности, преподаватель на занятии управляет профессионально ориентированным иноязычным общением по заданной тематике. Эта техника называется “simulation,” в нашем случае – “professional simulation” (моделирование, имитация профессиональной деятельности). Под этим подразумевается партнёрская, интерактивная деятельность, в ходе и результате которой осуществляется профессиональное общение и достигаются определённые практические результаты в форме решения каких-то профессиональных задач.

Профессиональное моделирование позволяет достичь 3 вида целей:

- лингвистические: накопление профессиональной лексики, развитие навыков понимания специализированных текстов, тренировка умений участвовать в обсуждениях и дискуссиях;
- профессиональные: применение профессиональных знаний на практике;
- межкультурные: решение культурологических проблем, помогающее осуществлять международное учебное и профессиональное общение [1].

Используя естественную языковую среду иноязычных Интернет-ресурсов, в которых отражены как деловые, так и культурные аспекты, например, английского или американского общества, преподаватель может предложить студентам различные виды профессиональной деятельности, например, провести маркетинговое исследование с целью принятия какого-то решения, определить эффективность рекламной компании, подготовить план создания своего бизнеса или фирмы.

В данном ниже примере студентам предлагается выполнить профессиональную задачу по составлению плана рыночного исследования. Для этого студенты должны изучить информацию и выполнить ряд заданий, размещённых на указанных для них сайтах, с тем, чтобы на завершающем этапе осуществить презентацию плана проведения рыночного исследования. Данный вид работы по осуществлению той или иной профессиональной задачи можно предложить студентам после прохождения соответствующей темы учебника, предусмотренной программой. Работа по выполнению задачи состоит из трёх этапов.

На первом этапе студентам необходимо изучить информацию, чтобы ответить на следующие вопросы:

1. Каково значение и цели рыночного исследования?

2. Какие виды маркетинговых исследований существуют?

3. Каковы основные стадии (ступени) рыночного исследования?

4. Каковы основные проблемы или сферы рынка, подвергаемые рыночному исследованию?

Изучив необходимую информацию, студенты обсуждают предъявленные вопросы на занятии, а затем выбирают для себя проблему, которую они включают в план своего рыночного исследования. Используя Интернет, студенты могут выполнять это задание и дома и в аудитории. На первом этапе студенты не только знакомятся и усваивают лексический материал по данной тематике, но и расширяют свои профессиональные знания.

На втором этапе работы студенты выполняют предложенные преподавателем задания. Используя принцип индивидуализации учебного процесса, студентов можно разделить на 2 группы по уровню знаний иностранного языка. Студенты с более низким уровнем могут выполнять некоторые задания в письменной форме с использованием словаря, а студенты с более высоким уровнем могут выполнять устно эти же задания с обоснованием своих ответов. Приведём в качестве примера несколько заданий, связанных с организацией и проведением рыночного исследования. Очень важно, чтобы студенты при выполнении того или иного задания решали какие-то микрозадачи.

Задание. При составлении плана исследования вы должны знать, какие источники информации используются в ходе рыночного исследования. Получите нужную информацию, прочитав текст, данный на сайте, и заполнив пропуски, приведёнными ниже словами. Может ли этот источник быть использован для проведения вашего рыночного исследования. Обоснуйте ваш ответ.

Задание. Существуют 3 способа получения первичной информации: путём непосредственного наблюдения, проведения эксперимента и опроса покупателей. Просмотрите текст и скажите, какой способ получения информации описан в нём. Может ли он быть применён для вашего рыночного исследования.

Задание. Ознакомьтесь с перечнем данных на сайте проблем, которые можно решить в результате рыночного исследования, и скажите, какой способ исследования лучше всего подходит для их решения. Например,

What package design should be used?

What media are the most effective?

Задание. Стратегия исследования рынка включает в себя три составные части: определение метода исследования, средства или инструмента исследования и плана выборочного исследования. Существует 3 метода опроса: по телефону, по почте и личное интервью. Составьте список преимуществ и недостатков каждого из этих методов. Решите, какой метод опроса вы выберете для вашего исследования

Задание. Чтобы составить анкету для исследования, нужно знать, какие основные ошибки делают при её составлении. Ознакомьтесь с информацией, данной на сайте, и сформулируйте основные требования, которых нужно придерживаться при составлении анкеты. Сравните список ваших требований (или вашей группы) со списками других студентов.

Задание. Анкеты включают в себя 2 типа вопросов: открытые и закрытые. Изучите структуру построения таких вопросов, данных в таблице на сайте. Составьте анкету для проведения рыночного исследования на свой продукт или услугу, используя тот или иной вид вопросов.

Задание. План выборочного исследования является составной частью стратегии рыночного исследования. Ознакомьтесь с информацией, касающейся плана выборочного обследования на сайте, и сделайте небольшие сообщения по следующим вопросам:

1. Какие основные элементы включает план выборочно-го обследования?
2. Как определяется единица выборки?
3. От чего зависит размер выборки?
4. Чем определяется методика выборочного обследования?

При выполнении некоторых заданий преподаватель может предложить разговорные клише, которые могут быть использованы в ответах.

Третий этап учебной работы заключается в том, что студенты осуществляют подготовку проекта или презентации своего плана рыночного исследования, включающего предмет рыночного исследования, источник информации, указание на метод опроса, анкету для опроса потребителей, план выборочного опроса. Студентам с низким уровнем знания можно предложить шаблоны, требуемых текстов, где нужно только заполнить пропуски. При защите проекта студенты могут использовать Power Point (PP) презентацию.

Выше приведённая методика проведения занятий, включающая погружение в аутентичную языковую среду с целью извлечения нужной информации, а также постановку и выполнение проблемных заданий позволяет:

1. повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка;
2. сформировать у студентов умение общаться на иностранном языке в конкретных профессиональных и деловых ситуациях;
3. помогает профессиональному самообразованию и расширению профессионального кругозора, тем самым формируя их профессиональную мобильность;
4. позволяет индивидуализировать учебный процесс с учётом уровня знаний студентов.
5. развить у студентов умения автономной учебной деятельности, что очень важно, при необходимости, для перехода из одной профессиональной позиции в другую.

Подводя итоги можно констатировать, что уровень требований к специалисту на современном этапе развития страны диктует необходимость в таком владении иностранным языком, которое позволяет: удовлетворять свои профессиональные потребности, реализовывать деловые контакты, способствует дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию. Иными словами будущий специалист должен быть готов использовать иностранный язык в постоянно изменяющихся социальных и профессиональных ситуациях.

Библиографический список

1. *Беляева А.С.* Роль и место внутрипредметных и межпредметных связей в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению//Известия Воронежского университета. Проблемы романо-германского языкознания и методики преподавания иностранных языков. Воронеж: ВГПУ, 1999. Т.249. С. 109-115.
2. *Парникова Г.М., Саввина И.Л., Сивцева А.Р.* Педагогический потенциал иностранного языка в обучении студентов неязыковых специальностей// Высшее образование сегодня. 2014. №7.104 с.
3. *Солоненко В.А.* Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Брянского государственного университета. Педагогика и психология . 2012. №1.358 с.
4. *Шевц И.А.* Выбор проблемной ситуации как способа оптимизации профессионально-ориентированного обучения студентов факультета международных отношений//Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий. Пермь: ПГТУ, 2008. 650с.

References

1. *Beliaeva A.S.* The role and place of interdisciplinary and intra-subject connections in teaching professionally orientated foreign language communication//News of Voronezh State University. The problems of Romano-Germanic philology and foreign language teaching methods. Voronezh:VSPU, 1999. V249. Pp. 109-115.
2. *Parnikova G.S., Savvina I.L., Sivtseva A.P.* Pedagogical potential of a foreign language in teaching students of non-linguistic specialties//Higher education today. 2014. №7.104 p.
3. *Solonenko V.A.* Professional mobility formation of future specialists in the process of foreign language learning//Bulletin of Bryansk state university. 2012.№ 1. 358p.
4. *Shevts I.A.* The choice of problem situation as a tool of professionally-orientated teaching the students of international relations department//Translation industry and information support of foreign economic activity of an enterprise. Perm: PSTU, 2008. 650p.

ДРОБЫШЕВА И.В.

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
«Высшая математика и статистика», Калужский филиал
Финансового университета
E-mail: drobysheva2010@yandex.ru

ДРОБЫШЕВ Ю.А.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра «Высшая
математика и статистика», Калужский филиал Финансового
университета
E-mail: drobyshev.yury2011@yandex.ru

DROBYSHEVA I.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Department
«Higher mathematics and statistics», Kaluga Branch of Financial
University under the Government of the Russian Federation
E-mail: drobysheva2010@yandex.ru

DROBYSHEV Y.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Department «Higher
mathematics and statistics», Kaluga Branch of Financial
University under the Government of the Russian Federation
E-mail: drobyshev.yury2011@yandex.ru

**СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**MEANS FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE CONTEXT
OF THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH**

В работе раскрыта система средств, обеспечивающих эффективность обучения студентов математическим дисциплинам. На повышение уровня восприятия содержания математических дисциплин ориентирован вводный курс математики. Сочетание дифференцированного подхода и профессиональной направленности обучения обеспечивают формирование компетенций и повышение уровня овладения математикой. Системы самостоятельных работ и контроля за их выполнением направлены на формирование опыта самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: вводный курс математики, дифференцированный подход, самостоятельная работа.

The article presents the system of means, which provide the effectiveness of teaching students mathematical disciplines. The introductory course of mathematics helps students to perceive basic mathematical disciplines. The combination of a differentiated approach and professional orientation of training provides the formation of competencies and improve the level of mastery of mathematics. Systems of independent works and control over their implementation are aimed at the formation of experience of independent activity.

Keywords: the introductory course of mathematics, differentiated approach, independent work.

Сравнительный анализ образовательных стандартов высшего образования по различным направлениям подготовки, реализуемых на протяжении последних 15-20 лет, соответствующих им учебных планов, позволил выявить ряд особенностей, характеризующих процессуальный аспект подготовки студентов. Остановимся на основных из них.

Первая состоит в усилении роли самостоятельной работы в процессе обучения студентов. Это подтверждается соотношением объемов часов, отводимых на самостоятельную и аудиторную работу при изучении учебных дисциплин студентами очной формы обучения, и динамикой увеличения доли самостоятельной работы. В примерных учебных планах, соответствующих ГОС ВПО по различным направлениям подготовки, объем часов, отведенных на аудиторное занятие студентов по различным дисциплинам, включенным в Федеральный компонент, составляет от 50% до 80% часов от общего объема часов, предусмотренных на их изучение. Так, по специальностям 060400 «Финансы и кредит», 060500 «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» на аудиторное занятие по всем дисциплинам отводится 50% от общего объема часов, предусмотренных ГОС ВПО на их изучение. В примерном учебном плане подготовки бакалавра техники и технологии по направлению 552500 «Радиотехника» объем часов на аудиторное занятие составляет 4063 часа, т.е. 59% от общего объема часов, предусмотренного на изучение дисциплин. На аудиторное занятие при подготовке бакалавров дизайна (направление 530400 «Дизайн») предусмотрено 4765 часов, что составляет 72% от общего объема часов.

Анализ учебных планов, разработанных вузами на основе

ФГОС ВПО и ФГОС ВО, показал снижение доли аудиторных занятий. Так, в учебном плане по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», профиль «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», реализуемом при обучении студентов очной формы в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации в 2014-2018г.г., доля аудиторной работы по дисциплинам всех модулей составляет 31%. В соответствии с учебными планами подготовки бакалавров по направлениям 11.03.01 «Радиотехника», 54.03.01 «Дизайн», реализуемыми в Донском государственном техническом университете, доля аудиторных занятий составляет 42% от общего объема часов на изучение дисциплин.

О значимости самостоятельной работы при реализации компетентного подхода свидетельствует также перечень компетенций, овладение которыми невозможно вне специальным образом организованной самостоятельной работы студентов. Это в полной мере относится к формированию таких компетенций, как способность к самоорганизации и самообразованию, способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, способность находить организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности и др.

Вторая особенность в организации процесса подготовки студентов состоит в регламентации объемов часов, отводимых на проведение аудиторных занятий в различных формах. Так, если в ГОС ВПО, в ФГОС ВПО не указано соотношение объемов часов, отводимых на лекционные и семинарские (практические) занятия, то в ФГОС ВО говорится, что количество часов, отведенных на занятия лекционного типа не должно превышать 50% от общего количества часов аудиторных за-

ятий. Кроме того, указывается на необходимость использования при обучении студентов активных и интерактивных форм обучения.

Следствием реализации данных особенностей при изучении математических дисциплин является то, что изменяются формы и содержание самостоятельной работы студентов. Наряду с работой, направленной на овладение учебным содержанием, существенное место должно быть отведено самостоятельной работе, связанной с открытием, самостоятельным поиском учебной информации и ее осознанием. В этой связи возникает вопрос о том, готовы ли вчерашние школьники к выполнению значительного объема различной по содержанию и формам самостоятельной работы? Ответ на этот вопрос был получен на основе анализа результатов многолетнего мониторинга успешности выполнения студентами-первокурсниками различных типов самостоятельных работ по математике. Все самостоятельные работы, предлагаемые студентам, были условно разбиты на три группы. Первую группу составляли самостоятельные работы, которые были обязательными для выполнения с последующим оцениванием полученных результатов. Вторая группа – это группа необязательных самостоятельных работ с последующим обсуждением правильности полученных результатов и без их оценивания. Третья группа самостоятельных работ была необязательной, но студенты, выполнившие ее, получали дополнительные баллы. В рамках самостоятельной работы каждой из групп, студентам-первокурсникам предлагалось:

- решить стандартные задачи;
- решить задачи различного уровня сложности на применение известных из школьного курса математики знаний;
- осуществить поиск, отбор информации по обозначенному вопросу и адаптировать ее;
- сравнить различные подходы к изучению одного и того же понятия, доказательству теоремы, способы решения задач;
- провести работу по анализу имеющихся фактов (выполненных решений задач, проблем) и открытию новых элементов знаний;
- составить задачи определенного типа, вопросы и т.д.

Результаты мониторинга характеризуются следующими данными:

1. 21% студентов выполняли самостоятельные работы, включенные в первую группу, 35% – в третью группу;
2. 84% студентов, выполнявших самостоятельные работы, решили все стандартные задачи;
3. 28% студентов выполнили задания повышенной сложности, требующие синтеза знаний, в том числе из различных разделов школьной математики, и умения переносить их в новые условия;
4. 5% студентов были в полном объеме выполнены задания, связанные с поиском, отбором и адаптацией информации;
5. 67% студентов воспроизводили самостоятельно найденную информацию без умения ее объяснить и применить для решения задач;
6. 10% студентов успешно выполнили самостоятельные работы по открытию новых элементов знаний;
7. При выполнении конструктивных самостоятельных работ по составлению задач, вопросов 100% студентов составили типовые задачи по образцу, который был им предоставлен; 43% составили задачи, при решении которых использовались бы различные шаги алгоритма решения, составленные вопросы по теоретическому материалу носили воспроизводящий характер у 90% студентов.

Полученные данные и качественный анализ результатов самостоятельных работ, выполненных студентами, позволяют утверждать, что у подавляющей части студентов-первокурсников отсутствует мотивация к самостоятельной деятельности при изучении математики, не сформированы

качества мышления, в том числе приемы мыслительной деятельности, необходимые для самостоятельного решения творческих задач, осознанного поиска, восприятия, переработки и применения информации. Кроме того, как показало анкетирование, самостоятельная внеклассная работа по математике при обучении в школе, носила в основном воспроизводящий характер, связанный с решением типовых задач. Задания исследовательского характера она практически не включала. В части усвоения содержания школьного курса математики существуют вопросы, владение которыми большим числом студентов находится на уровне воспроизведения и даже ниже. Так, несмотря на значительную прикладную значимость функциональной линии, знания студентов о функциях, их свойствах и графиках зачастую ограничиваются умением распознать и построить графики линейной и квадратичной функций.

Данные выводы являются объективным обоснованием невысоких результатов, достигаемых значительной частью первокурсников при изучении математики. В целях устранения выявленных недостатков, в том числе, формирования опыта самостоятельной деятельности, повышения эффективности обучения математике в части овладения курсом математики на продвинутом и высоком уровнях, а также компетенциями, формирование которых опосредовано в первую очередь содержательным потенциалом математики, разработана следующая система средств:

1. Создание и включение в программу подготовки студентов вводного курса математики;
2. Осуществление математической подготовки студентов на основе технологии дифференцированного компетентностно-ориентированного обучения;
3. Создание системы самостоятельных работ, обеспечивающей приобретение студентами опыта самостоятельной деятельности;
4. Включение в программу работы каждого преподавателя системы оказания помощи и контроля за самостоятельной работой студентов;
5. Расширение содержания обучения математическим дисциплинам профессионально-ориентированными заданиями и междисциплинарными проектами.

В целях коррекции уровня усвоения математических знаний первокурсников в программу подготовки студентов целесообразно включить вводный курс математики. Вопросы, являющиеся опорными при изучении математического анализа и линейной алгебры, составляют инвариантную часть содержания данного курса. Кроме них, в нее включены темы, развивающие содержание школьной математики, и необходимые для изучения различных математических дисциплин в вузе. Например, для овладения темой «Интегральное исчисление», изучаемой в рамках дисциплины «Математический анализ», необходимо уметь представлять рациональную дробь в виде суммы многочлена и простейших дробей. Поэтому в содержание вводного курса математики включена тема «Многочлены», расширяющая знания первокурсников о действиях над многочленами, способах нахождения их целых и рациональных корней, разложении многочленов на неприводимые множители, представлении правильных рациональных дробей в виде суммы простейших. Вариативная составляющая содержания курса определяется на основе диагностики студентов и распространяется на систему заданий, включаемых в индивидуальную часть аудиторной и внеаудиторной работы.

Развивающая направленность курса связана с формированием у первокурсников приемов мыслительной деятельности и приобретением ими опыта продуктивной самостоятельной деятельности. Поэтому по каждой теме в содержание курса включены задания, выполнение которых обеспечивает достижение данной цели. В работе [2] раскрыта модель построения

ния данного курса, включающая целевой, диагностический, базовый, содержательный, процессуальный и результативный компоненты.

Исходя из того, что имеет место существенная разница между студентами в уровнях усвоения как школьного, так и вузовского курсов математики, в уровнях сформированности свойств познавательных процессов, значимых в учебной математической деятельности, в уровнях овладения компетенциями, в направленности познавательных интересов, обучение математическим дисциплинам без учета этих факторов будет неэффективным. Это означает, что вторым средством, направленным на решение обозначенных выше проблем, является осуществление математической подготовки студентов на основе технологии дифференцированного компетентностно-ориентированного обучения. Ее реализация предполагает овладение студентами каждым модулем дисциплины по индивидуально-групповым образовательным траекториям (ИГОТ), под которыми будем понимать программы овладения обучающимися и их группами дисциплиной (модулем) на основе учета индивидуальных особенностей, входящих в их субъектный опыт, и формирования отдельных из них. Из определения понятия ИГОТ следует, что необходимым условием обучения математике на основе технологии дифференцированного компетентностно-ориентированного обучения является постоянная диагностика индивидуальных особенностей студентов, по результатам которой формируются микрогруппы для каждого фрагмента обучения, реализуемого в рамках аудиторной работы. Для каждой микрогруппы определяются особенности содержательного компонента, а также формы и методы обучения. Исходя из индивидуальных особенностей студентов, формируются вариативные части заданий для их домашней самостоятельной работы. В работах [1], [3], [4] раскрыты теоретические основы технологии дифференцированного компетентностно-ориентированного обучения студентов математике, а также методика его проектирования и осуществления.

В целях формирования у студентов опыта самостоятельной, в том числе продуктивной деятельности, при изучении математических дисциплин каждый студент должен выполнить пакет самостоятельных работ, включающий воспроизводящие задания, направленные на усвоение каждого модуля изучаемой дисциплины; поисковые проекты, ориентированные на приобретение опыта самостоятельного поиска информации, в том числе на иностранном языке, и ее осознание; конструктивные проекты, предполагающие формирование у студентов опыта составления учебных заданий, постановки вопросов, проблем; исследовательские проекты, направленные на формирование у студентов опыта продуктивной творческой деятельности по открытию элементов знаний.

Логическим следствием включения в программу подготовки студентов по каждой математической дисциплине пакета самостоятельных работ является создание системы оказания помощи и контроля над самостоятельной работой студентов, включенной в план работы каждого преподавателя. Одним из основных процессуальных элементов этой системы является проведение консультационных занятий. Работа на консультациях проводится по следующим четырем направлениям:

1. Консультация и оказание помощи по наиболее сложным вопросам учебного содержания, решению задач повышенной сложности;
2. Проведение работы по формированию свойств познавательных процессов у отдельных студентов или их микрогрупп;
3. Оказание студентам помощи по выполнению индивидуальных внеаудиторных самостоятельных работ;
4. Собеседования по результатам выполнения студентами самостоятельных работ.

Вторым процессуальным элементом системы контроля является организация и проведение публичных защит выполненных студентами работ. В рамках этого элемента, как правило, представляются результаты творческих, исследовательских работ. Организационно эти защиты проводятся в виде конкурсов учебно-исследовательских проектов.

Третьим процессуальным элементом системы контроля над результатами выполнения студентами самостоятельных работ, направленных на ознакомление с новыми элементами знаний и направлениями их применением, является проведение студентами фрагментов занятий по соответствующей тематике.

Содержательный компонент системы контроля связан с подготовкой преподавателями разноуровневых заданий для самостоятельной работы студентов, критериев оценивания выполненных работ.

Как показывают ежегодные анкетирования первокурсников, многие из них не имеют представления о роли математики в будущей профессиональной деятельности, что сказывается на мотивации изучения математических дисциплин и как следствие результатах овладения ими. Анализ учебников математики для подготовки студентов по различным направлениям подготовки также не дает оснований для вывода о том, что в процессе изучения математических дисциплин у студентов будет формироваться положительная мотивация к овладению математическими дисциплинами. В лучшем случае, в учебниках раскрыты некоторые направления применения методов математики в сфере будущей профессиональной деятельности, но сделано это по окончании изучения соответствующего содержания. Кроме того, в учебной литературе практически не представлены задания, выполнение которых обеспечивало бы формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов. При изложении теоретического материала не реализован деятельностный подход, в соответствии с которым изучение нового учебного содержания должно начинаться с этапа мотивации. Сказанное обуславливает положение о необходимости расширения содержательного компонента обучения математическим дисциплинам профессионально-ориентированными заданиями, используемыми как для мотивации изучения новых вопросов, так и их усвоения.

Скоординированное использование в процессе обучения математическим дисциплинам всех представленных в статье средств обеспечивает существенное повышение эффективности обучения студентов математике и приобретение ими опыта самостоятельной деятельности, в том числе продуктивного характера.

Библиографический список

1. Дробышева И.В., Дробышев Ю.А. Дифференцированное компетентностно-ориентированное обучение студентов математике: условия, этапы проектирования и осуществления // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2.
2. Дробышева И.В., Дробышев Ю.А. Модель проектирования вводного курса математики // Математическое моделирование в экономике, управлении, образовании: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство: ООО «ТРП», 2017. С.152-157.
3. Дробышева И.В. Об этапах проектирования индивидуально-групповых образовательных траекторий обучения студентов математике // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С.691.
4. Дробышева И.В., Дробышев Ю.А., Дробышева С.Ю., Лабчук Н.С. О принципах дифференцированного обучения студентов математике // Труды регионального конкурса научных проектов в области гуманитарных наук. Калуга, 2013. С.226-231.

References

1. *Drobysheva I.V., Drobyshev Y.A.* Differential competence-based training students mathematics of students of higher education institutions: conditions, stages of design and implementation // Modern problems of science and education. 2015. № 2-2.
 2. *Drobysheva I.V., Drobyshev Y.A.* Model design of introductory course//Mathematical modeling in economics, management, education: collection of scientific articles on the materials of the III International Scientific and Practical Conference.– Moscow: Publisher: ООО “TRP”, 2017. Pp.152-157.
 3. *Drobysheva I.V.* About stages of designing individual-group educational trajectories teaching students mathematics// Modern problems of science and education. 2014. № 6. Pp.691
 4. *Drobysheva I.V., Drobyshev Y.A., Drobysheva S.Yu., Labchuc N.S.* The principles of differentiated teaching of students in mathematics// Proceedings of the regional competition of scientific projects in the humanities. Kaluga, 2013.Pp.226-231.
-
-

ЗАБАБУРИНА О.С.

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
E-mail dawnolga@mail.ru

ZABABURINA O.S.

Candidate of Psychology Associate professor Department of general and developmental psychology, Orel State University
E-mail dawnolga@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*

FEATURES OF LONELINESS IN ADOLESCENCE

Статья выполнена в рамках общей проблемы психологии одиночества. Рассматривается вопрос об одиночестве как психологическом феномене, дается анализ различных подходов к пониманию одиночества в психологии. Представлены результаты эмпирического исследования возрастных аспектов одиночества в подростковом возрасте.

Ключевые слова: одиночество, одиночество подростков, возрастные аспекты одиночества подростков, одиночество и личностные особенности подростков.

The article is carried out within the framework of the general problem of psychology of loneliness. The question of loneliness as a psychological phenomenon is considered, and various approaches to understanding loneliness in psychology are analyzed. The results of an empirical study of the age-related aspects of loneliness in adolescence are presented.

Keywords: loneliness, loneliness of adolescents, age aspects of teenage loneliness, loneliness and personality characteristics of adolescents.

Социально-психологическое благополучие человека, его психологическое здоровье во многом определяется опытом его детства и юности. Важной характеристикой внутренней жизни индивида является одиночество, которое может возникать на относительно ранних этапах онтогенеза. В науке существуют две направленности в рассмотрении феномена одиночества и, прежде всего, понимания его влияния на жизнь человека. В самых общих чертах можно сказать, что в одном случае одиночество считается естественным состоянием рефлексирующего, развивающегося человека, необходимым этапом самопознания и личностного самоопределения; в другом случае подчеркивается деструктивное влияние одиночества на внутренний мир и психологическое здоровье человека. Наибольшее число исследований феномена одиночества выполнено в рамках второго направления. В психологии представлены различные подходы к пониманию одиночества, попытки классифицировать его виды, выделить психологические механизмы, выявить связь с различными характеристиками личности и т.д. Однако, на наш взгляд, недостаточно изучены возрастные аспекты одиночества, в частности, его специфика на одном из важнейших этапов становления личности – подростковом возрасте.

Как было уже сказано, в большинстве исследований одиночество представлено как негативное эмоциональное переживание, разрушительным образом влияющее на личность. Психологический феномен одиночества можно рассматривать в разных аспектах – как чувство, процесс, отношение, потребность и т.п. [9]. Одиночество как чувство проявляется в переживании человеком своего отличия от других, которое может приводить к ощущению непонимания и непринятия себя другими и становиться серьезным психологическим барьером в общении. Одиночество как процесс чаще всего описывается как постепенное утрачивание человеком способности адекватно воспринимать и, что важно, реализовывать в конкретных жизненных ситуациях общественные ценности, принципы и

нормы, что приводит к утрате личностью статуса субъекта социальной жизни. Одиночество как отношение основывается на неспособности человека принять самоценность мира, когда он, рефлексируя свои отношения с другими людьми и обществом в целом, не интегрирует себя в это общество. Одиночество можно рассматривать и как особую форму самовосприятия, острую форму самосознания, которая отражает распад реальной системы отношений и связей внутреннего мира личности [10]. Кроме того, одиночество может существовать и как определенная жизненная позиция – осознанное нежелание личности создавать и поддерживать близкие отношения с кем бы то ни было.

Однако обычно одиночество воспринимается человеком как сугубо индивидуальное, часто уникальное переживание. Это переживание связано с ощущением утраты своей внутренней целостности и внешней гармонии с миром. Безусловно, состояние одиночества имеет широкий диапазон выраженности: от нормального своего проявления, когда одиночество является необходимым для развития личности состоянием, до, когда оно осознается как психологическое неблагополучие и сопрягается с другими негативными психологическими проявлениями, становясь, например, одним из симптомов невроза. В связи с этим, одиночество часто ся как из психогенных влияющих на циональное состояние и здоровье человека.

В разных психологических направлениях поразному трактуют и само понятие одиночества, и его природу, и его значение для жизнедеятельности индивида [7, 8, 11, 12]. В рамках направления (Д. Зил, Г. Салливан, Ф. Фромм-Рейхман, Феррера и др) одиночество понимается как отрицательное состояние, основанное на опыте раннего детства. Представители этого направления делают акцент на внутриличностных факторах одиночества (нарцисстические черты личности, мания величия, внутренние конфликты и т.д.). Когнитивисты (Э.Д. Перлман, К. Рук) отмечают, что человек чувствует одиночество, как

*Статья публикуется по итогам работы Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, 18-20 октября 2017 года.

только он осознает (познает) диссонанс между желаемым и достигнутым уровнями собственных социальных контактов, т.е. одиночество – это один из конструктов сознания. Причем, испытывать состояние одиночества человек может только, когда он осознает себя одиноким. Представители интеракционистского подхода (Р. Вейс, В. Серма) полагают, что одиночество детерминировано не только личностными характеристиками, а представляет собой результат взаимодействия двух факторов – личности и ситуации. Причину одиночества они видят в недостатках социального взаимодействия человека: оно может быть обусловлено и субъективно-личностной предрасположенностью индивида к одиночеству, и воздействием определенных социальных ситуаций. В рамках феноменологического подхода считается, что основной причиной одиночества является расхождение между присущими сознанию «чистыми» образцами общения и межличностных отношений и реальным состоянием индивидуальной сетки общения. В результате человек начинает переживать свою «неправильность», оторванность от других. Так, по мнению К. Роджерса, состояние одиночества возникает в результате противопоставления истинного индивида и его роли и по сути представляет собой отчуждение личности ее истоков. Согласно экзистенциальному подходу (Ялом, Мустакас), одиночество внутренне присуще человеческой психике, оно не является патологией, преодолеть его невозможно, а его причинами надо искать в условиях бытия человека. Более того, способность личности к одиночеству – это необходимое условие формирования, и развития. В отечественной психологии, одиночества как менее разработана, и рассматривалась прежде всего как проблема общения, межличностного взаимодействия [2, 4, 9].

В психологии существует множество попыток классифицировать виды одиночества. Нам представляется интересной классификация Корчагиной С.Н., основанная на соотношении в личности идентификации и обособления, согласно которой выделяются отчуждающее, диффузное и диссоциированное одиночество [5]. При отчуждающем одиночестве в структуре личности преобладает действие обособления, которые в конечном счете могут приводить к отчуждению человека (от других норм, ценностей, группы, мира в целом). Благодаря действию процессов человек свое состояние и его причины. При диффузном одиночестве наблюдается преимущественное вие механизмов идентификации: человек, усиленно отождествляя себя с другими людьми (группой), утрачивает свое «Я» (оно начинает восприниматься как дое и даже пугающее). Механизмы обособления при этом ограничены ми «Я». По сути «Я» растворяется в социуме, а общение обезличивается. Диссоциированное одиночество основано на выраженности действия и процессов, и процессов отчуждения, которые могут резко сменять друг-друга по к одним и же людям. Такое одиночество особо рое и болезненное. Первые два вида одиночества имеют значительный диапазон проявления – от нормы до пограничности, третий тип относится к пограничным состояниям и нормального проявления не имеет.

Одиночество безусловно имеет определенную возрастную специфику, обусловленную разными факторами (содержанием развития самосознания личности, возрастными особенностями общения, психологическими задачами конкретного возраста и т.д.), и поразному влияет на развитие личности. Так, по Г. Салливана, одиночество с недостаточностью, утратой или утраты тех взаимоотношений, которые формируются на этапах развития. Он полагает, что в завершённой и тяжелой одиночество проявляется, с подросткового возраста.

Однако в психологии не существует однозначного мнения по поводу подросткового одиночества. В одних случаях одиночество подростков трактуется как социальное по своей природе явление, не имеющее серьезной психологической основы и проявляющееся в достаточно поверхностных переживаниях. В других случаях одиночество подростков понимается как за-

кономерное для этого возраста состояние, во многом психологическое по своей природе и наполненное драматичными переживаниями [1, 4, 5, 6, 9].

При этом очень важно различать понятия «одиночество», «изоляция» и «уединение». Все эти явления присутствуют в жизни подростка и выполняют разные функции в формировании его личности. Становление самосознания, приобретение опыта социального взаимодействия, поиск и утверждение своей уникальности определяют движение подростка к своему Я и требуют уединения, предполагают одиночество и сталкиваются с изоляцией. Характер и глубина одиночества, формы его переживания и способы преодоления (или принятия) обуславливаются внешними факторами (характер детско-родительских отношений, особенности взаимоотношений со сверстниками, содержание Я-концепции и т.п.) и психологическими особенностями подростка. [1]. При этом, очень важно, как сам подросток воспринимает свое одиночество и как его использует

Под нашим руководством было проведено изучение возрастных аспектов одиночества подростков [3]. Мы предположили, что одиночество в 11-12 лет и 13-14 лет отличается по уровню выраженности и по преобладающему виду, а также, что существует связь между выраженностью одиночества подростков и их личностными особенностями (тревожностью, застенчивостью, экстраверсией/интроверсией и нейротизмом).

Общая выборка нашего исследования составила 40 испытуемых, которые были разделены нами в соответствии со своим возрастом: 1 группа – подростки 11-12 лет, 2 группа – подростки 13-14 лет. В исследовании были использованы следующие диагностические методики: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон), опросник для определения вида одиночества (С.Г. Корчагина), **методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж.Тейлора), личностный опросник Г. Айзенка**, методика измерения застенчивости (Е.П. Ильин). Для статистической обработки полученных данных использовался коэффициент ранговой корреляции **Спирмена**.

Нами были получены следующие результаты. Все подростки нашей выборки, независимо от возраста испытывают одиночество, однако оно имеет разную выраженность у испытуемых 1 и 2 групп. У подростков 11-12 лет выявлено преобладание высокого уровня одиночества (выс. ур. – 50%, ср. и низ. ур. – по 25%), а у подростков 13-14 лет одиночество чаще соответствует высокому (35%) и низкому (35%) уровням. Различия в уровнях одиночества испытуемых 1 и 2 групп статистически подтверждено ($rs = 0.062$). Нами обнаружено также различие в преобладающих видах одиночества испытуемых 1 и 2 групп: у подростков 11-12 лет преобладает диффузное одиночество (65%), а у подростков 13-14 лет – диссоциированное одиночество (50%). У обеих групп испытуемых выявлена сложная структура одиночества – наличие сочетания нескольких видов одиночества (1 группа – у 75%, 2 группа – у 65%). В 1 группе в большинстве случаев наблюдается сочетание диссоциированного и отчуждающего одиночества, а во 2 группе – сочетание диффузного и диссоциированного одиночества. Различия в видах одиночества у испытуемых 1 и 2 групп подтверждено статистически (диффузное одиночество – $rs = 0.415$, **отчуждающее одиночество – $r_s = 0.475$, диссоциированное одиночество – $rs = 0.448$**). Таким образом, у подростков 13-14 лет уровень выраженности одиночества ниже, чем у подростков 11-12 лет, но преобладает более сложный вид одиночества (диссоциированное). Большинство подростков нашей выборки испытывают тревожность: 1 группа – 85%, 2 группа – 90%. В обеих группах преобладает средний уровень тревожности (1 группа – у 45%, 2 группа – 50%). Однако, нами не было выявлено статистически значимой связи между одиночеством и тревожностью у испытуемых обеих групп. При этом у подростков 11-12 лет обнаружена статистически значимая связь

одинокости с нейротизмом (чем выше уровень эмоциональной неустойчивости, тем ниже уровень одиночества), а у подростков 13-14 лет – с интроверсией/интроверсией, а также с нейротизмом (чем выше экстравертированность, тем менее выражено одиночество; чем выше интровертированность, тем выше уровень одиночества). Определенной части испытуемых нашей выборки присуща застенчивость: 1 группа – 55%, 2 группа – 45%. Интересно, что у подростков 11-12 лет значимой связи между одиночеством и застенчивостью не выявлено, а у подростков 13-14 лет такая связь нами обнаружена.

Таким образом, всем подросткам нашей выборки, вне за-

висимости от возраста, присуще состояние одиночества, однако оно более выражено у младших подростков. Для младших и средних подростков характерно преобладание разных видов одиночества: для большинства младших подростков характерно диффузное одиночество, а для большинства средних подростков – диссоциированное. Выявлена статистически значимая связь одиночества с нейротизмом у младших подростков и с интроверсией-экстраверсией и нейротизмом у старших подростков, с застенчивостью у средних подростков. Не выявлено статистически значимой связи одиночества подростков с тревожностью.

Библиографический список

1. Дементий Л.И. Личностные типы и социально-психологические детерминанты одиночества в подростковом возрасте / Л.И. Дементий, Е.М. Коротева // Омский научный вестник, 2010. №4 с.97-101.
2. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена / О.Б. Долгинова // Прикладная психология. 2000. № 4.
3. Забабурина О.С., Семенова К.А. К вопросу о психологии одиночества/Проблемы личности в современном мире. Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции (30 марта 2017 года). Орел: изд-во ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева» 2017. С. 165-168.
4. Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика, 2004.
5. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.
6. Малышева С.В. Особенности чувства одиночества у подростков. // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология, 2001. №3. С. 61-65.
7. Миускович Б. Одиночество; междисциплинарный подход. // Лабиринты одиночества (сост., общ. ред. и предисл. Покровский Н. Е.). М., 2002.
8. Перлман Д., Пепло Л. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества (сост., общ. ред. и предисл. Покровский Н. Е.). М., 2002.
9. Серма В. Некоторые ситуативные и личностные корреляты одиночества. // Лабиринты одиночества (сост., общ. ред. и предисл. Покровский Н. Е.). М., 2002.
10. Сорова О.И. Психологические аспекты одиночества. М., 2008
11. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества. //Психологическая наука и образование, 2007. № 3, С. 27–35.
12. Хараши А.У. Психология одиночества //Педология/новый век, 2000. № 4.

References

1. Dementy L.I. Personal types and socio-psychological determinants of loneliness in adolescence / LI. Dementy, E.M. Koroteeva // Omsk Scientific Bulletin, 2010. №4 Pp.97-101.
2. Dolginova O.B. The study of loneliness as a psychological phenomenon / OB Dolginova // Applied psychology. 2000. № 4.
3. Zababurina OS, Semenova K.A. On the psychology of loneliness / Problems of the individual in the modern world. Collection of proceedings on the results of the International Scientific and Practical Conference (March 30, 2017). Orel: publishing house FGBOU IN "OSU named after IS. Turgenev" 2017. Pp. 165-168
4. Kle M. Psychology of a teenager. M.: Pedagogy, 2004.
5. Korchagina S.G. Psychology of loneliness: a textbook. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2008.
6. Malysheva S.V. Features of loneliness in adolescents // Bulletin of the Moscow University. Ser. 14. Psychology, 2001. № 3. Pp. 61-65.
7. Miyuskovich B. Loneliness; interdisciplinary approach // Labyrinths of loneliness (compiled, edited and preface by Pokrovsky N. Ye.). M., 2002.
8. Perlman D., Peplo L. Theoretical approaches to loneliness // Labyrinths of loneliness (compiled, ed., Ed., Pokrovsky N.Ye.). M., 2002.
9. Serma V. Some situational and personal correlates of loneliness // Labyrinths of loneliness (compiled, edited and preface by Pokrovsky N.Ye.). M., 2002.
10. Skorova O.I. Psychological aspects of loneliness. M., 2008
11. Slobodchikov I.M. Modern studies of the experience of loneliness // Psychological science and education, 2007. No. 3. Pp. 27-35.
12. Harash A.U. Psychology of loneliness // Pedology / new century, 2000. № 4.

КАРЯКИНА С.Н.

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

KARYAKINA S.N.

Candidate of psychology, associate professor of the department of social psychology and acmeology, Orel State University
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ*

STRUCTURE LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING IN UNIVERSITY

В статье представлен теоретический анализ проблемы учебной мотивации. Особое внимание уделено такому аспекту указанной проблемы, как мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов высшей школы. Излагаются основные результаты эмпирического исследования структуры учебной мотивации студентов – будущих психологов на разных этапах обучения в вузе.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности, учебный мотив, структура учебной мотивации, мотивация учебной деятельности студентов.

The paper presents a theoretical analysis of the problem of training motivation, particular attention is paid to this aspect of the problem as the motivation of teaching and professional activities of high school students. Outlines the main results of an empirical study of the structure of learning motivation of students-future psychologists at different stages of training in high school.

Keywords: academic motive, motivation training of students, the structure of academic motivation, motivational sphere of personality.

В настоящее время система высшего профессионального образования функционирует в новых социально-экономических условиях, которые определяют не только стратегическое направление ее развития, но и ряд возникающих в этой связи противоречий и трудностей. Одним из ярких противоречий выступает несоответствие между все возрастающими требованиями к качеству подготовки выпускников высшей школы и реальным уровнем их готовности к осуществлению профессиональной деятельности. В этой связи актуальна проблема обеспечения качества высшего профессионального образования, решение которой многие исследователи связывают с проблемой мотивации учения студентов.

Проблема мотивации учебной деятельности является одной из базовых проблем психологии обучения. Такой ее статус объясняется тем, что мотивация является основной психологической характеристикой любой деятельности, в том числе, учебной; а также тем, что управление мотивацией учения позволяет управлять учебным процессом в целом.

Учебная мотивация представляет собой систему побуждений, вызывающих активность обучающихся и определяющих направленность и характер учебной деятельности [3].

Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна, характеризуется направленностью, устойчивостью, динамичностью.

В отечественной психологии в понятие «структура мотивации» включают доминирование, иерархию мотивов, выделение их основных групп и подгрупп [16].

Согласно А.К. Марковой, в структуру учебной мотивации включены: 1) непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности; 2) перспективно-побуждающие мотивы учебной деятельности, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности; 3) интеллектуально-побуждающие

мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания.

Учебная мотивация определяется рядом специфических факторов: 1) характером самой учебной деятельности школьников, развернутостью и зрелостью ее структуры, сформированностью ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки), взаимодействием в ходе учения с другим человеком; 2) смыслом учения для каждого школьника (определяемым идеалами, ценностными ориентациями ученика); 3) характером мотивов учения; 4) зрелостью целей; 5) особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения [15].

Е.Ю. Патяева разделяет виды учебной мотивации на основе различных типов ситуаций учения: мотивация заданного учения; мотивация стихийного учения; мотивация самоопределяемой учебной деятельности, предполагающей осознание своих мотивов и ценностей, умение принимать решение в ситуации конфликта побуждений и чувств, формулировать свою позицию, обосновывать и отстаивать ее, принимать решение с учетом различных позиций, действовать произвольно и целенаправленно [20].

Структурным компонентом учебной мотивации является учебный мотив. Согласно Л.И. Божович, «...мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [4, с. 89]. По мнению автора, мотивы учения подразделяются на внешние (не связанные с учебным процессом) и внутренние (производные от различных характеристик учения).

А.К. Маркова определяет учебный мотив следующим образом: «...мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутрен-

*Статья публикуется по итогам работы Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, 18-20 октября 2017 года.

ним отношением ученика к ней» [15, с. 181]. Она выделяет две группы мотивов учения: познавательные и социальные мотивы.

Познавательные мотивы направлены на процесс познания, повышение эффективности его результатов = знаний, умений, навыков, а также на способы познания и приобретение знаний, приемы и методы учебной работы, на повышение эффективности этих способов и методов познания. Их уровни: широкие познавательные мотивы – направленность на знания; учебно-познавательные – направленность на способы приобретения знаний; мотивы самообразования – направленность на способы самостоятельного пополнения знаний.

Социальные мотивы характеризуют активность ученика по отношению к тем или иным сторонам взаимодействия с другим человеком в ходе учения, к результатам совместной деятельности и способам этих взаимодействий, к повышению эффективности результатов и способов этих взаимодействий. Их уровни: широкие социальные мотивы – долг, ответственность; узкие социальные или позиционные мотивы – стремление к одобрению окружающих; мотивы социального сотрудничества – стремление овладеть способами взаимодействия с окружающими людьми.

В настоящее время наиболее изученными аспектами проблемы учебной мотивации студентов высшей школы являются: роль мотивации общения в структуре мотивационной сферы студентов (Б.Г. Ананьев, Т.А. Матис, В.А. Якунин и др.); связь эффективности обучения с развитием социально-ценностных мотивов в соответствии с требованиями обучения и будущей профессии (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, Л.Ф. Железняк и др.); мотивы поступления в вуз (С.В. Бобровицкая, А.Н. Печников, Г.А. Мухина, М.В. Вовчик-Блаkitная, и др.); динамика изменения мотивов в процессе обучения в вузе (Р.С. Вайсман, А.И. Гебос и др.); отношение студентов к разным учебным предметам (А.А. Реан, В.А. Якунин, Н.И. Мешков и др.); мотивационные факторы и механизмы, влияющие на поведение, учебно-профессиональную и профессиональную деятельность студентов (И.Р. Алтунина, Р.И. Цветкова, Р.С. Немов и др.); роль мотива достижения в процессе обучения (Р.С. Вайсман, О.Н. Арестов, Р.Р. Бибрих, М.Г. Рогов и др.); мотивационное обеспечение процесса обучения курсантов (С.А. Гапонова, Е.П. Ильин и др.).

Практически значимым представляется выявление мотивов поступления в вуз. Е.П. Ильин отмечает, что в исследованиях, реализованных разными авторами, выделяются разные мотивы, что во многом определяется ракурсом рассмотрения этой проблемы, а также текущими социально-экономическими и политическими условиями. Автор подчеркивает, что тем не менее, можно выделить устойчиво проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя. Основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Выявлены различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Так, девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодельности, хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям; ссылаются и на семейные традиции [13].

Основными структурными элементами мотивации учебной деятельности студентов педагогического вуза являются познавательные мотивы и мотивы достижения успеха, которые можно объединить в две группы: внутренние и внешние. Внутренняя учебная мотивация включает в себя внутренние

мотивы поступления в вуз, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы. Внешнюю учебную мотивацию составляют внешние мотивы поступления в педагогический вуз, узкие познавательные мотивы и иррелевантные профессиональные мотивы [19].

Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов, по мнению Т.И. Лях, включает в себя две группы мотивов: учебно-профессиональные и социальные. Каждая из этих групп в своем становлении проходит три уровня.

Уровни становления учебно-профессиональных мотивов (от низшего к высшему): широкий учебно-профессиональный; учебно-профессиональный; мотив профессионального самообразования.

Уровни становления социальных мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе (от низшего к высшему): широкий социальный мотив; узкий социальный, позиционный мотив; мотивы профессионального сотрудничества [14].

М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова подчеркивают, что мотивы учения студентов непосредственно влияют на качество профессиональной подготовки, на формирование личности профессионала. Авторы дают содержательную характеристику некоторых из них: познавательных, профессиональных, мотивов творческого достижения, широких социальных мотивов – мотива личного престижа, мотива сохранения и повышения статуса, мотива самореализации, мотива самоутверждения, материальных мотивов [8].

На разных этапах обучения студентов в вузе происходит смена видов учебной деятельности от учебно-познавательной к учебно-исследовательской, а затем – учебно-профессиональной, что приводит к мотивационным изменениям.

В исследованиях А.Н. Печникова и Г.А. Мухиной выявлено, что ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные». В процессе вузовского обучения роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – «профессиональный», на втором – «личного престижа», на третьем и четвертом курсах – оба этих мотива, на четвертом – еще и «прагматический». На успешность обучения в большей степени влияют «профессиональный» и «познавательный» мотивы. «Прагматические» мотивы в основном характерны для слабоуспевающих студентов [21].

М.В. Вовчик-Блаkitная обнаружила, что на первом этапе адаптации бывшего абитуриента к студенческой жизни и обучению ведущим мотивом является престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором месте – познавательный интерес, а на третьем – профессионально-практический мотив [7].

Ф.М. Рахматуллина изучала общесоциальные мотивы, т.е. понимание высокой социальной значимости высшего образования. Было обнаружено, что на всех курсах наиболее значимым является «профессиональный» мотив. Второе место на первом курсе занимает «познавательный» мотив, а на последующих курсах на это место выходит общесоциальный мотив, отесняя «познавательный» на третье место. «Утилитарный» мотив на всех курсах занимает четвертое место, причем, от младших к старшим курсам его рейтинг падает, а рейтинг «профессионального» мотива, как и «общесоциального», возрастает [22].

Р.С. Вайсман выявлял динамику изменения мотивов творческого достижения, «формально-академического» достижения и «потребности достижения» от 1-го к 4-му курсу у студентов психологического факультета. Автор обнаружил, что мотив творческого достижения и потребность достижения усиливаются от 3-го к 4-му курсам, а мотив «формально-академического» достижения ослабевает от 2-го к 3-4-му

курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом «формально-академического» достижения [5].

К окончанию обучения в вузе у старшекурсников под влиянием системы учебно-воспитательной работы должны сложиться из группы учебно-профессиональных мотивов мотивы профессионального самообразования, а из группы социальных мотивов – мотивы профессионального сотрудничества [2].

Согласно данным А.А. Реана, высокая положительная мотивация студентов к учению не только способствует успешному овладению знаниями и умениями, но и может выступать в роли компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Отсутствие учебного мотива у студента или его низкая выраженность даже при высоком уровне развития способностей не может привести к значительным успехам в учебе [23].

А.И. Гебос выделены факторы, способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения учебного материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [9].

Трудности формирования положительной мотивации к учению студентов, начавших обучение в вузе, определяются целым рядом причин: резким снижением уровня внешнего контроля над деятельностью студента, изменением структуры самой учебной деятельности – мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами, вхождением в новую социальную общность – «студенчество» [1].

О.С. Гребенюком сформулирован принцип мотивационного обеспечения учебного процесса. Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается [5]. Так, по данным Василькова А.М. и С.С. Иванова, полученные при опросах курсантов военно-медицинской академии, причинами этого являются: неудовлетворительные перспективы работы и службы; недостатки в организации учебного процесса, быта и досуга; недостатки воспитательной работы. Показано, что самостоятельные и склонные к авторитарности и ригидности учащиеся обнаруживают более существенное снижение профессиональной направленности [10].

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-престижной) у студентов появляется определенное отношение к учебным предметам, обусловленное: важностью предмета для профессиональной подготовки; интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части; качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету); мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей; взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Эти мотиваторы могут находиться в отношениях взаимодействия или конкуренции и иметь различное влияние на учебу. В силу этого, полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить мотивационную напряженность у данного субъекта, т.е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обуславливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение [13].

Учебная деятельность студентов проходит в группе, среди

однокурсников. В связи с этим Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова и др. обращают внимание на важность мотива аффилиации, который существенно влияет на учебную деятельность студентов, либо затрудняя её, либо улучшая, вызывая удовлетворенность учением [17].

Одним из наиболее ценных мотивов учения современных студентов является познавательный мотив. Согласно И.А. Зимней, он проявляется в стремлении расширить опыт, знания, упорядочить то и другое, в стремлении быть компетентным, развивать способность свободного оперирования знаниями, фактами, в стремлении понимать суть проблемы, вопроса, систематизировать опыт посредством умственных действий, выражается в стремлении создавать логически непротиворечивую и обоснованную картину мира. Познавательная потребность в сочетании с мотивом в достижениях оказывает существенное влияние на повышение успеваемости, создает глубокую удовлетворенность учебной в вузе [11].

Принципиально важным является учет мотивов выбора студентами будущей профессии. Эти мотивы являются весьма разнообразными. Как правило, они включают осознание важности данной профессии. Ряд побуждений связан со специфическими особенностями профессии, с содержанием и характером труда, его условиями и особенностями; с желанием руководить людьми, организовывать их труд, трудиться в составе коллектива, с вознаграждением и др. Профессиональная мотивация динамична, изменчива. Это сказывается на отношении к обучению в вузе и последующей профессиональной деятельности [12].

Ю.М. Орлов, впервые употребивший понятие «мотивационный синдром» для обозначения совокупности мотивов, соотношенных с той или иной потребностью, отметил факт «перекрещивания» мотивов потребности в познании с мотивами достижения, аффилиации, доминирования, позволяющий путем стимулирования одного мотива воздействовать на мотивы других потребностей [18].

Одними из форм появления мотивационного синдрома выступают познавательные и профессиональные мотивы, являющиеся относительно независимыми составляющими мотивационного синдрома учебной деятельности, отражающего взаимодействие взаимных видоизменений этих мотивов. Содержательное отличие профессионального мотивационного синдрома от познавательного заключено в выраженности ведущих мотивов -профессиональных и познавательных соответственно.

Мотивация учения студентов относится к числу профессионально значимых личностных характеристик. Она является как показателем, так и критерием успешности и качественно-сти профессионального становления будущего специалиста.

Целью нашего эмпирического исследования выступало выявление и сопоставление структуры учебной мотивации студентов на разных этапах обучения в вузе.

Исследование структуры учебной мотивации студентов вуза проводилось на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». В исследовании приняли участие 45 человек: студенты 1 курса (1Б) и 3 курса (3Б) бакалавриата, обучающиеся по направлениям подготовки 37.03.01 Психология и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, а также магистранты 1 курса (1М), обучающиеся по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование.

Изучение субъективной значимости мотивов учебной деятельности студентов разных этапов обучения в вузе было проведено с помощью методики «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова.

Полученные общие показатели внешней (75,4 б., т.е. 71,8%) и внутренней (44,5 б., т.е. 59,3 % от максимально возможного) мотивации учения бакалавров 1 курса позволяют утверждать, что наибольшую субъективную значимость для

них представляют внешние мотивы (реально действующие мотивы учения, мотивы поступления в вуз и профессиональные мотивы) (таблица 1). Наименее значимы такие внутренние мотивы, как релевантные профессиональные.

Общие показатели внешней и внутренней мотивации учения студентов третьего курса бакалавриата (53,5 б., т.е. 50,9% и 59,4 б., т.е. 79,2 % от максимально возможного показателя соответственно) свидетельствуют о том, что большую субъективную значимость для них имеют внутренние мотивы, в частности, реально действующие мотивы учения (широкие учебно-познавательные мотивы) и мотивы, релевантные профессиональной деятельности. Наименее значимы внешние и внутренние мотивы, связанные с поступлением в вуз, что объясняется этапом обучения данных студентов в вузе.

Для первокурсников-магистрантов наиболее значимыми мотивами оказались внутренние мотивы учения: релевантные профессиональные, реально действующие мотивы, т.е. широкие познавательные и внутренние мотивы поступления в вуз; а также внешние профессиональные, т.е. иррелевантные профессиональные мотивы. Общие показатели внешней (55,4 балла, т.е. 52,8%) и внутренней (66,3 балла, т.е. 88,4% от максимально возможного) мотивации учения магистрантов первого года обучения подтверждают, что для них наибольшую субъективную значимость имеют внутренние мотивы учения.

Изучение представленности различных мотивов учебной деятельности студентов, находящихся на разных этапах обучения в вузе, было произведено с помощью методики «Изучение мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина).

Студенты первого курса бакалавриата в качестве наиболее представленных у себя мотивов учения, наряду с внутренним мотивом успешного продолжения обучения на последующих курсах, в основном, указали внешние положительные мотивы («не запускать изучение предметов...»), а также отрицательный мотив избегания наказания (таблица 2). Наименее представлены мотивы, релевантные профессиональной деятельности, мотивы получения интеллектуального удовлетворения, а также стремление «добиться одобрения родителей и окружающих».

У третькурсников наиболее представленным является внутренний мотив приобретения глубоких и прочных знаний, а также внешние положительные мотивы получения интеллектуального удовлетворения, получения диплома и успешного продолжения обучения на последующих курсах. Наименее выраженными являются потребность стать высококвалифицированным специалистом и внешние мотивы, связанные со стремлением выполнять педагогические требования, не отставать от сокурсников и быть примером для них, а также отрицательный мотив избегания осуждения и наказания за плохую учёбу.

В структуре учебной мотивации магистрантов первого курса преобладает внутренний мотив приобретения глубоких и прочных знаний, который сочетается с выраженными внутренними профессиональными мотивами, отражающими по-

требность обучающихся стать высококвалифицированными специалистами и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

То., основные различия в структуре учебной мотивации испытуемых трех групп касаются удельного веса внутренних, внешних положительных, внешних и отрицательных мотивов. Если у первокурсников доминируют мотивы, связанные непосредственно с учебными достижениями, то у третькурсников обнаружена ориентация на приобретение прочных и глубоких знаний, получение удовлетворения от интеллектуальной деятельности. Магистранты отличаются, наряду с потребностью в приобретении прочных и глубоких знаний, выраженностью профессиональных мотивов.

Изучение психологических компонентов, определяющих позитивную мотивационную сферу личности испытуемых 3-х подвыборок, было произведено с помощью методики «Изучение мотивационной сферы личности» Р. Цветковой.

Бакалавры первого года обучения обнаружили низкий уровень выраженности таких базовых психологических компонентов позитивной мотивационной сферы, как «Направленность и установки», «Активная самостоятельность», «Самосознание и рефлексия», что свидетельствует о неустойчивости их позитивных мотивов, недостаточной готовности к целенаправленной деятельности, а также об их слабом стремлении к преобразованию себя и окружающей социальной действительности; недостаточном осознании этими испытуемыми своих потребностей, мотивов, влечений и переживаний, нечетких представлениях о самих себе. На уровне «ниже среднего» представлены такие компоненты позитивной мотивационной сферы, как «Мотивационно – ценностные отношения» и «Эмоционально-волевая регуляция» (таблица 3).

Общий коэффициент выраженности позитивной мотивационной сферы испытуемых этой подвыборки 0,5, т.е. «ниже среднего». В целом, мотивационную сферу испытуемых группы 1Б считать позитивной не представляется возможным в силу того, что составляющие ее компоненты в основном находятся на «низком» и «ниже среднего» уровнях выраженности.

Бакалавры, обучающиеся на третьем курсе, обнаружили средний уровень выраженности таких базовых компонентов позитивной мотивационной сферы, как «Направленность и установки», «Активная самостоятельность», «Мотивационно-ценностные отношения», «Эмоционально-волевая регуляция», а также «Высокая потребность в знаниях», «Самосознание и рефлексия».

Общий коэффициент выраженности позитивной мотивационной сферы бакалавров третьего курса равен 0,6, т.е. находится в диапазоне среднего уровня. В целом, мотивационная сфера испытуемых подвыборки 3Б гармонична.

Магистранты первого курса обнаружили высокий уровень выраженности всех базовых психологических компонентов позитивной мотивационной сферы. Мотивационная сфера испытуемых подвыборки 1М гармонична, ее однозначно можно определить в качестве позитивной мотивационной сферы..

Таблица 1.

Субъективная значимость мотивов учения студентов разных этапов обучения в вузе (ср. зн.)

Группа испытуемых	Внутренняя мотивация				Внешняя мотивация			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1Б	14,7 ^(*)	17,3 ^(**)	12,5 ^(*)	44,5 ^(*)	24,8 ^(*)	29,2 ^(*)	21,4	75,4 ^(*)
3Б	12,3 [*]	21,5 ^{**}	18,3 ^(*)	59,4 ^(**)	16,0 [*]	19,7 [*]	17,8 [*]	53,5 [*]
1М	20,3 ^(*)	21,5 ^(**)	24,5 ^(*)	66,3 ^(**)	14,1 ^(*)	16,2 ^(*)	25,1 [*]	55,4 ^(*)

Где: 1 – мотивы поступления в вуз; 2 – реально действующие мотивы учения; 3 – профессиональные мотивы; 4 – общий показатель.

* – $p < 0,01$, U-критерий Манна-Уитни; ** – $p \leq 0,05$, U-критерий Манна-Уитни.

Очевидно, что выявленный характер позитивной мотивационной сферы студентов трех групп определяет специфику учебной мотивации этих испытуемых, обнаруженную с помощью методик «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова, «Изучение мотивов учебной деятельности» А.А. Реана, В.А. Якунина.

Эмпирическое исследование структуры учебной мотивации студентов, находящихся на разных этапах обучения в вузе, позволяет сделать следующие выводы.

В структуре учебной мотивации бакалавров первого курса наиболее представлены, наряду с внутренним мотивом успешного продолжения обучения на последующих курсах, внешние положительные мотивы («не запускать изучение предметов...»), а также отрицательный мотив избегания наказания. Для первокурсников наибольшую субъективную значимость имеют внешние мотивы учения, наименьшую – релевантные профессиональные мотивы. Мотивационную сферу испытуемых группы 1Б нельзя считать позитивной в силу того, что составляющие ее компоненты в основном находятся на «низком» и «ниже среднего» уровнях выраженности.

В структуре учебной мотивации бакалавров-третьекурсников отчетливо представлены внутренние мотивы учения и мотивы, релевантные профессиональной деятельно-

сти. Мотивационная сфера бакалавров третьего года обучения достаточно гармонична; она более позитивна, чем у первокурсников, о чем свидетельствуют средние уровни выраженности её базовых психологических компонентов.

В структуре учебной мотивации магистрантов первого года обучения наиболее выражены внутренние мотивы, связанные с процессом усвоения знаний и умений, а также внешние и внутренние мотивы, ориентированные на профессиональную деятельность. Мотивационная сфера магистрантов первого курса гармонична и позитивна, все её составляющие психологические компоненты находятся на высоком уровне представленности.

Специфику мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов необходимо учитывать при организации образовательного процесса на разных этапах вузовского обучения и организации коррекционно-развивающей работы.

Включение студентов в программу занятий по оптимизации структуры учебной мотивации, построенных с учетом этапа их обучения в вузе, образует адекватные психолого-педагогические условия для преодоления трудностей в процессе адаптации к обучению в вузе и обеспечению качества профессиональной подготовки.

Таблица 2.

Представленность мотивов учебной деятельности студентов разных курсов обучения (%)

Мотивы учения Группа испытуемых	Частота выбора мотива		
	1Б	3Б	1М
1. Стать высококвалифицированным специалистом	20,0*	13,3(*)	80,0*(*)
2. Получить диплом	26,7*	66,7*(*)	26,7(*)
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах	80,0*(*)	53,3*	46,7(*)
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	40,0**	33,3	26,7**
5. Постоянно получать стипендию	46,7**	46,7(**)	33,3**(**)
6. Приобрести глубокие и прочные знания	40,0*(*)	86,7*	86,6(*)
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям	26,7*	20,0	13,3*
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла	60,0*(*)	26,7*	26,7(*)
9. Не отставать от сокурсников	6,7**	6,7(**)	1,2**(**)
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	26,7*	33,3(*)	66,7*(*)
11. Выполнять педагогические требования	40,0*(*)	13,3*	6,7(*)
12. Достичь уважения преподавателя	26,7*(*)	13,3*(*)	1,3*(*)
13. Быть примером для сокурсников	20,0*(*)	1,1*	1,0(*)
14. Добиться одобрения родителей и окружающих	6,7*	20,0*	13,3
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учёбу	33,3*(*)	1,2*	1,1(*)
16. Получить интеллектуальное удовлетворение	6,7*(*)	73,3*	66,7(*)

Где:

* – $p < 0,01$, ϕ^* – критерий Фишера;

** – $p \leq 0,05$, ϕ^* – критерий Фишера.

Таблица 3.

Коэффициенты выраженности базовых компонентов позитивной мотивационной сферы студентов

Группа испытуемых	Базовые компоненты мотивационной сферы						Общий к выраженности позитивной мотивационной сферы
	1	2	3	4	5	6	
1Б	0,4*	0,4*	0,6*	0,5*	0,5*	0,4*(*)	0,5
3Б	0,6(*)	0,6(*)	0,7(*)	0,6(*)	0,6(*)	0,7*(*)	0,6
1М	0,9*(*)	0,9*(*)	0,8*(*)	0,8*(*)	0,8*(*)	1,0*(*)	0,9

Где: 1. Направленность и установки; 2. Активная самостоятельность; 3. Высокая потребность в знаниях; 4. Мотивационно-ценностные отношения; 5. Эмоционально-волевая регуляция; 6. Самосознание и рефлексия.

* – $p < 0,01$, U-критерий Манна-Уитни;

** – $p \leq 0,05$, U-критерий Манна-Уитни.

Библиографический список

1. *Акулина Н.Н.* Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний. //Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. СПб.: Питер, 1999.
2. *Антипова В.М.* Формирование мотивов учебной деятельности студентов в условиях учебно-научного комплекса вуза. // Проблемы оптимизации учебного процесса в вузе. Ростов-на-Дону: Рост, 1981.
3. *Бибрих Р.Р.* Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. 1987. №2. С. 20-31.
4. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы личности /Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. М., 1972.
5. *Вайсман Р.С.* Развитие мотивационной сферы человека в старшем возрасте. // Автореф. дисс... кан. М. 1973.
6. *Васильков А.М.* Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе/ А.М. Васильков, С.С. Иванов//Ананьевские чтения-97: Тезисы научно-практической конференции. СПб, 1997.
7. *Вовчик-Блаkitная М.В.* Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов. // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к 4 Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М.: МГУ, 1983.
8. *Гамезо М.В.* Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. М.: Педагогическое общество России, 2003.
9. *Гебос А.И.* Психологические условия формирования положительной мотивации к учению/ А.И. Гебос //Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V всесоюзному съезду психологов СССР. Ч.1. М., 1977.
10. *Гребенюк О.С.* Принцип мотивационной основы обучения/О.С. Гребенюк// Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983.
11. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
12. *Ковалев В.И.* Мотивы поведения и деятельности. М., 1988.
13. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002.
14. *Лях Т.И.* Опыт экспериментального формирования личностно значимого мотива учения. Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2004.
15. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990.
16. *Овчинников М.В.* Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курган, 2007.
17. *Орлов Ю.М.* Потребности и мотивы учебной деятельности студентов мед. вуза / Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова, В.И. Шкуркин. М., 1976.
18. *Орлов Ю.М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. М., 1984.
19. *Пакулина С.А.* Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития. М.: Изд-во МГУ, 2008.
20. *Патяева Е.Ю.* Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение. Современная психология мотивации/ под ред Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с. С.289-314.
21. *Печников А.Н.* Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД / А.Н. Печников, Г.В. Мухина // Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. СПб: Питер, 1996.
22. *Рахматуллина Ф.М.* Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. Казань, 1981.
23. *Реев А.А.* Психология изучения личности: учеб. пособие. СПб., 1999.

References

1. *Akulina N.N.* The influence of General Intelligence and motivation for successful learning. // Read-Ananevskie-99: Abstracts of city research-practical Conference. Spb.: Piter, 1999.
2. *Antipova V.M.* Formation of the learning motives of students in terms of educational-scientific complex of the University / V.M. Antipova//Problems of optimizing the teaching and learning process in school. Rostov-on-Don: Growth, 1981.
3. *Biebrich R.R.* Peculiarities of motivation and education goals in training activities of junior high school students /R.R. Biebrich, I.A. Vasilev// Vestnik of MOSCOW STATE UNIVERSITY. Series 14, Psychology. 1987. N2. Pp. 20-31.
4. *Bogovich L.I.* The problem of the development of motivational sphere of personality / L.I. Bogovich// Study of the motivation of children and teens. M., 1972.
5. *Weissman R.S.* Human motivational sphere gevelopment in older age/ R.S. Weissman// Abstract of a thesis PhD in Psychological sciences. M.,1973.
6. *Vasilkov A.M.* Motivational speaker to the profession of military doctor during training in the military medical University / A.M. Vasilkov, S.S. Ivanov// Read Ananevskie-97: Abstracts of scientific and practical Conference. Spb, 1997.
7. *Vovchik-Blakitnaja M.V.* The motivational aspect of the development of students ' learning activities. //Education, learning, mental development: Abstracts to 4 all-Union Congress of the society of psychologists in the USSR. M.: MOSCOW STATE UNIVERSITY, 1983.
8. *Gamezo M.V.* Age and educational psychology/M.V. Gamezo, E.A Petrov, I. Orlov. M.: Pedagogical society of Russia, 2003.
9. *Gebos A.I.* Psychological conditions of formation of positive motivation for teaching/A.I. Gebos//Education, learning, mental development: Book of abstracts of V all-Union Congress of psychologists of the USSR. Pp.1. M., 1977.
10. *Grebennyuk O.S.* Principle motivational learning fundamentals. //Psychological problems of improving the efficiency and quality of work: Abstracts of scientific communications of Soviet psychologists to VI all-Union Congress of the society of psychologists in the USSR. M., 1983.
11. *Zimnjaja I.A.* Pedagogical psychology. Tutorial for institutes. M.: Publishing Corporation «Logos», 2000.
12. *Kovalev V.I.* Motives and activities. M., 1988.
13. *Ilyin E.P.* Motivation and motives. Spb.: Piter, 2002.
14. *Lyakh T.I.* Experience of experimental formation of the personality of a significant motive teachings. Tula, 2004.
15. *Markova A.K.* The formation of the motivation of teaching /A.K. Markova, T.A. Mathis, A.B. Orlov. M.: Bildung, 1990.
16. *Ovchinnikov M.V.* The dynamics of motivation of teaching the students of Pedagogical University and its formation: Abstract of a thesis PhD in Psychological sciences. Kurgan, 2007.

17. *Orlov Y.M.* The needs and motivations of training activities students of Medical University/Y.M. Orlov, N.D. Tvorogova, V.I. Shkurkin. M., 1976.
 18. *Orlov Y.M.* Needs-motivational factors of the efficiency of the training activities of University students. M., 1984.
 19. *Pakulina S.A.* Adaptive capacity of students of Pedagogical University: structure, factors and development tools. M.: MSU, 2008.
 20. Motivation teachings: specified, natural and self-determinations doctrine /Modern motivation psychology //Edited by D.A. Leontev. M., 2002/ Pp. 289-314.
 21. *Pechnikov A.N.* Features educational motivation of cadets law schools MIA/A.N. Pechnikov, G.V. Mukhina//Psychology: results and perspectives: Abstracts of city research-practical Conference. Spb: Piter, 1996.
 22. *Rakhmatullina F.M.* Motivational framework training and cognitive activity of personality: psychological service at the University/F.M. Rakhmatullina. Kazan, 1981.
 23. *Rean A.A.* Psychology studying personality: Stud. Manual. Spb., 1999.
-
-

УДК 378.147.01:[378.6:791]

UDC 378.147.01:[378.6:791]

КОВЕШНИКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор кафедры индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

Email: svetlana.paxomova@bk.ru

ПАХОМОВА С.В.

преподаватель кафедры экранных искусств и фотомастерства, Орловский государственный институт Культуры

Email: svetlana.paxomova@bk.ru

KOVESHNIKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of fashion industry, Orel State University

Email: svetlana.paxomova@bk.ru

PAKHOMOVA S.V.

Teacher, Department of Screen Arts and Photo Skills, Orel State Institute of Culture

Email: svetlana.paxomova@bk.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РЕЖИССЁРОВ ЭКРАННОГО ТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

APPLICATION OF PEDAGOGICAL METHODOLOGY IN FORMING PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE FILMMAKERS OF SCREEN CREATIVITY IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

В статье исследуются возможности применения интеллектуального потенциала кинообразования в инвариантном пространстве социально-культурной сферы современного вуза. Выявляется специфика функционирования образовательно-производственного процесса экранизации режиссёрского замысла при решении конкретных педагогических задач в условиях поликультурного взаимодействия. На основании результатов экспериментально-творческого воплощения аудиовизуального произведения в формате документального фильма делаются выводы о закономерностях использования такого потенциала в методологических конструкциях динамичной системы педагогических условий.

Ключевые слова: культура, производство аудиовизуального контента, интеллектуальный продукт, съёмочный процесс, документально-постановочный фильм, педагогический замысел, сверхзадача.

The article explores the possibilities of using the intellectual potential of film formation in the invariant space of the socio-cultural sphere of a modern university. The specifics of the functioning of the educational and production process of screening of the director's intention for solving specific pedagogical tasks in conditions of multicultural interaction are revealed. Based on the results of the experimental and creative implementation of the audiovisual work in the format of a documentary film, conclusions are drawn about the patterns of using such a potential in the methodological constructs of a dynamic system of pedagogical conditions.

Keywords: culture, production of audiovisual content, intellectual product, filming, documentary-production film, pedagogical plan, super task.

Культура и образование, в контексте современного развития общества, свою роль в формировании профессионального мастерства будущих деятелей искусства определяет как ценностное назначение современного векторного развития вузов. Традиции отечественной педагогики, основанные на компетентностном субъектно-ориентированном подходе и субъект-субъектных отношениях преподавателей и студентов вуза, характеризуются как научно-исследовательская работа в методологическом центре высшей школы.

Деятельностная парадигма научно-методического исследования, вскрывающая сущность противоречий между концептуально завершёнными педагогическими идеями для переходного этапа от индустриального к постиндустриальному развитию общества, сконструированными с учётом интегративной связи с личностно ориентированными достижениями современной психологии, социологии, культурологии, контрастирует в большей мере, с консервативным характером режиссёрской подготовки будущих специалистов аудиовизуальных искусств. Поиск педагогических решений здесь может лежать в плоскости возможностей изъятия ресурса креативности, заключающегося в сущности положительно-эмоционального климата учебного процесса в творческой традиции конкретного вуза, продуцирующего кадровый потенциал для отраслей культуры и искусства.

Ставится задача: по результатам диагностики готовности будущих режиссёров к воплощению на экране профессио-

нальных решений, с целью изучения возможностей развития учебно-творческих программ, определить уровни потенциалов педагогических условий вуза для эффективного раскрытия способностей студентов на высоком профессиональном уровне культуры.

Измерение исходных показателей личностно-творческого компонента студентов с помощью диагностических методик включает операционные механизмы в виде условных связей, которые не были заложены генотипически, и лишь частично наличествуют в функциональных механизмах, формируемых общегуманитарными науками.

Научно-педагогические теории, в области методологии преподавания экранных искусств, слабо оснащены инновационными идеями о методах производства аудиовизуального контента в учебном процессе. Это обстоятельство определено недостаточной полнотой современных представлений о роли единого авторства в построении режиссёрских концепций. Важность исследования обусловлена внедрением в теорию и практику экранной педагогики передовых аспектов воспитания средствами композиции на основе индивидуальных проявлений человека при развитии и функционировании интеллекта студента творческой специализации в образовательном процессе вуза.

В реалиях данной педагогической парадигмальности нарастает барьер между востребованностью режиссёрской педагогической практики и недостаточной разработанно-

стью теории преподавания конкретных практических умений. Формирование профессиональной культуры будущих режиссёров средствами аудиовизуальной композиции осуществляется продуктивно при наличии индивидуальных возможностей и биографических особенностей личности преподавателя. Базовая модель личности профессионала-педагога в творческом вузе всегда выступала основой формирования культуры и компетентности специалистов будущих поколений.

«Не важно, где учиться – важно, у кого учиться» – эта мысль остаётся основополагающей доктриной при выборе режиссёрских школ на адресных рейтингах вузов. Репутационная составляющая – это приоритетная часть модели развития *alma mater*. Реализация персонального успеха специалиста определяется как процесс движения в едином профессиональном пространстве рядом с рейтинговой шкалой феномена педагогической культуры позиционирующей уровень процесса подготовки кадров.

Индивидуальную траекторию поступательного развития режиссёр-профессионал (режиссёр кино и телевидения) развивает самостоятельно в авторской деятельности, но интеллектуально, в инерции творческого поиска, ассоциирует себя с сообществом личностно-творческой династии. Обеспечение выполнения индивидуальных творческих заказов субъект осуществляет на основе выбора инструментария, методологии и принципиальных основоположений, усвоенных профессиональных действий, прежде всего из банка возможностей, разработанных и апробированных им в экспериментально-практическом учебном процессе.

Достижение прогнозируемого интеллектуального результата в профессиональном росте диктуется логикой возможного, но главенствующий фактор повышения успешности профессиональной деятельности субъекта воспринимается как самостоятельный выбор операционных механизмов, развитие структуры которых осуществляется в педагогическом процессе в двух направлениях. Первое движется в направлении системного запоминания: освоения задачи построения концепта композиции экранного произведения с помощью накопления и увеличения количества мнемических действий, а затем в направлении трансформы знаний, усвоенных учебных действий и усложнения связей между действиями. От системного запоминания последовательной цепочки действий с аппаратными устройствами, на основе классического построения композиции, до вариативного выстраивания многомерных и динамических экранных продуктов, в ходе воплощения которых активизируется мыслительная обработка творческого потока вдохновения.

Продуктивность и эффективность профессиональной деятельности будущих режиссёров формируется на основе симбиоза классики, традиций и новаций, посредством погружения в культурно-этическую атмосферу вуза. Формирование режиссёрских умений осуществляется средствами аудиовизуальной композиции, в специальном образом организованном педагогическом процессе, где начинающие режиссёры с выраженными художественно-фантазийными склонностями преодолевают способность к созерцательно-безучастному запечатлению информации с помощью аппаратных устройств и навыков их применения, налагая на этот процесс симультанное доминирование мыслительной обработки своих действий без потери ориентиров на творческую сверхзадачу.

Содержательный блок такого процесса формируется из тех этических возможностей высшей школы, которые присутствуют у студентов старших курсов и могут обеспечить планомерное и эффективное применение структурных компонентов профессиональной культуры для достижения поставленных задач на основе произвольного запоминания предлагаемых педагогом методик.

Педагогическая модель развития профессиональной культуры будущих режиссёров осуществляется в образова-

тельном пространстве вуза, где, с помощью набора педагогических средств, создаются методологические условия для построения проекта аудиовизуальной композиции в формате документального фильма. Реализация данного замысла воплощается при включении дополнительно созданного комплекса организационных решений.

1. Научно-технический потенциал вуза задействуется как креативный центр и площадка масштабного производства документального фильма.

2. Целенаправленный образовательный процесс вуза используется как ситуация погружения в инновационную реальность, на фоне которой разворачиваются постановочные события составных эпизодов фильма.

3. Апробируется технология коллективного сопровождения съёмочного процесса педагогическим советом из смежно-отраслевых областей знания.

4. На период создания фильма формируется управляемая сеть интегративных связей между блоками научно-исследовательской, образовательной и внеаудиторной деятельности.

5. В социокультурной среде вуза создаётся образовательно-профессиональная сфера кадрового модуля специалистов, обеспечивающих генерирование решений по воплощению идеи фильма в ценностных ориентирах социокультурной практики эксперимента.

6. Выделяются локальные среды взаимодействия из образовательно-профессионального и предметно-пространственного окружения для обеспечения жизнебытия учебного кинопроцесса.

7. Осуществляется целенаправленное динамическое партнёрство между профильными кафедрами.

8. Кастинг-соответствие оптимальным конструированием путей верного отбора студентов-иностранцев, портретируемых в качестве героев фильма.

9. Формирование съёмочных и монтажно-инженерных бригад из студентов режиссёрских курсов, интеллектуальная инновационность и культуросообразность учебного опыта которых ориентирована на возможности практического результата эксперимента.

10. Атрибутивные, прагматические и динамические блоки архивной информации по категориям входящих в них отдельных курсов – базы данных

В педагогических приёмах осуществления проекта используются методологические решения, направленные в первую очередь на реализацию идеи основного замысла, через выявление и соблюдение приоритетных педагогических условий.

Первое педагогическое условие: создание точной формулировки содержательного назначения сверхзадачи экранного замысла, оценивающей свойства прагматической полезности конечного интеллектуального продукта для пользователя.

Сверхзадача основного замысла сформулирована в задании следующим образом: осуществить экранизацию гуманистической идеи совместного обучения студентов разных стран и народностей в вузе культуры с богатыми традициями отечественной школы мастерства.

Цель создания интеллектуального продукта в формате фильма сформулирована в следующем оценочном обосновании: пополнение и обновление ресурсов сайта вуза достоверной, полной и объективной информацией для профориентации и обозначения качества структурных составляющих системы электронного обучения.

Второе педагогическое условие: содержательное соответствие готовности к формированию профессиональной компетенции студентов-режиссёров и студентов-персонажей в ходе учебно-репетиционного и учебно-съёмочного процесса поставленной культурологической задаче.

Третье педагогическое условие: применение прогно-

стической репетиционной задачи по формированию спектра экранизируемых номеров на предмет содержательного соответствия репертуару русской классики.

Данное педагогическое условие встречает ряд проблемных препятствий.

Рефлексивно-творческие задачи осложнены для педагога-постановщика и студентов (будущих режиссёров) ситуационным присутствием языкового барьера у исполнителей главных ролей. Эстетика свободного высказывания на экране требует чистоты лексических основ и артикуляционной выразительности, которыми студенты-иностранцы обладают не в полной мере. Педагогом-постановщиком проанализирована проблема и, совместно с педагогическим советом, предпринимается ряд конгруэнтных действий направленных на преодоление данного кризисного обстоятельства: предложено, в частности, отказаться от монологов героев в кадре и достичь высказывания на экране выразительными средствами пластики. Для этого основной упор композиционного портретирования иностранных студентов осуществить силами балетмейстерско-хореографического профиля и режиссёров-театралов завершивших постановку дипломной работы – спектакля.

Четвёртое педагогическое условие: создание эмоционально-стимулирующей и мотивационно-действенной атмосферы в ходе учебно-репетиционного, учебно-съёмочного, и монтажно-сборочного процессов.

Таким образом, на период создания фильма, в образовательно-профессиональной среде вуза организовывается экспериментальная площадка, в которой будут заданы координаты взаимодействия, позволяющие сформировать особую творческую социокультурную сферу. В данной динамической системе взаимодействие субъектов образования, являющихся носителями профессионального опыта, обеспечит взаимовлияние и перенос социально-культурного и профессионально-нормативного опыта на будущих специалистов в духовном и интеллектуальном контексте, который соответствует масштабу успешной социализации студентов-иностранцев и успешной индивидуализации студентов-режиссёров.

Механизм культурно-профессиональной преемственности направленного действия на базе вуза представлен совокупностью педагогических методик.

Конкретизируем содержание основных методов, направленных на приобретение будущими специалистами фундаментальных и профессиональных знаний в процессе изготовления документального фильма.

1. Метод упражнения. Смыслопостроение сценарного плана основывается на дроблении главной линии действия фильма на эпизоды по количеству героев-персонажей в кадре. Это позволяет постановку и съёмку каждого портретного эпизода производить в заданных характеристиках, повторение и воспроизведение которых служит упражнению и запоминанию конструкта в шаблоне и стандартах соответствия нормативу. Основной жанр – интервью.

2. Наглядные методы. Информационные технологии и компьютерные устройства используются в качестве педагогической поддержки непосредственно в ходе эксперимента. Съёмочное оборудование применяется для обеспечения наглядности снятых рабочих материалов непосредственно на учебной площадке. Воспроизведение образов с помощью наглядных средств аудиовизуальных устройств позволяет педагогу задействовать познавательную деятельность студентов при раскрытии чувственных образов и представлений, которые формируются с помощью цифровых технологий и наглядных средств в режиме реального времени.

3. Практические методы обучения включают формы овладения материалом при помощи навыка доведённых до автоматизма специализированных действий по формированию композиции кадра, записи звука, мезансценированию

постановочного пространства, ракурса, фокуса и перспективы кадрирования портретируемого объекта, на высоком качественном уровне.

Применение комплекса словесных методов является приоритетным направлением работы в практике эксперимента. Осуществляя акт преобразования интеллектуального познания в содержательное знание для студентов, преподаватель далеко выходит за рамки традиционного транслятора. Словесно-логические и словесно-творческие умения позволяют умело выбирать оптимальные стратегии применения словесных методов и их комбинаций. Акцент в таких комбинационных построениях переносится на партнёрство, соуправление в сопричастности событиям, а характер взаимоотношений студентов и преподавателей определяется как субъект-субъектный. Приоритет отдаётся следующим словесным методам:

1. Запоминание
2. Воспроизведение
3. Иллюстрирование
4. Интегрирование
5. Индукция
6. Дедукция

Применение словесных методов в ходе реализации проекта решает несколько экспериментальных задач одновременно: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую, социально-ориентированную и духовно-просветительскую. Интерактивный характер деятельности по созданию документально-постановочного фильма предполагает непрерывный режим общего со-действия и со-трудничества всех участников процесса обучения в созданной сфере внутривузовского взаимодействия.

Взаимодействие в режиме рабочего диалога и экранного интервью активизирует все виды речевой деятельности. При этом запоминаемая информация проходит специфическую обработку на уровне восприятия.

Арсенал инновационной компьютерной дидактики и факторинг педагогических знаний на ресурсе речевого обмена генерируют основы различных видов умственных операций для трансформации постановочного эксперимента. Нарастающая ритмичность этой деятельности активизирует мышление участников независимо от их желания. В педагогическом процессе возникает произвольный момент качественного перехода общей активности в вынужденную интеллектуальную активность результирующую на определённых этапах в эффект озарений.

Для организации коллективного логического мышления (мозгового штурма) применяются фундаментальные приёмы методологии из основ педагогической науки: сравнение, анализ и синтез, классификация и обобщение, абстракция и конкретизация, индукция и дедукция. На основе применения этих приёмов многоуровневая процедура рефлексивной учебной деятельности позволяет вычленив аналитико-синтетический мыслительный процесс субъектов экспериментального действия, вскрывающий сущность их ментальности.

Выделяя из целого отдельные признаки, отбирая наиболее существенные из них, выявляются связи между портретируемыми субъектами и выстраиваются импровизации режиссёрских версий эпизодов. При этом композиционное построение аналитико-синтетический мыслительный процесс довершает с помощью технологий интеллектуальной компьютерной деятельности. Комплексный тест для вариантов построения композиции (дублей) эпизода может включать ряд операций, на основе которых будущие режиссёры экранного творчества могут моделировать учебное проектирование.

Для дальнейшего эффективного использования предлагаются следующие операции:

1. Выделение элементов из целого, различение, отделение друг от друга.

2. Мысленное сопоставление разделённых объектов: установление признаков сходства или различия между ними.

3. Отождествление подобия по нескольким признакам.

4. Логическая операция типологизации отличий в группе снимаемых объектов.

5. Выявление индивидуальных различий портретируемых персонажей.

6. Объединение в целостную композиционную структуру прошедших сравнение объектов и субъектов. Построение проекта событийного ряда.

7. Наложение прошедших сравнение и обнаруживших контрастирующие признаки объектов и субъектов. Применение закона контраста.

8. Абстрагирование: выделение существенных свойств объектов, деталей и крупных планов, которые имеют акцент характерности. Видеоряд.

9. Выявление противоречивых противоположностей внутри субъекта-персонажа. Дуалистические признаки предполагаемых обстоятельств.

10. Синтез противоположностей. Гармонизация структуры проекта композиции по признакам триединства с учётом пропорций предполагаемых обстоятельств.

11. Конкретизация. Формирование умений трансформации исходных текстов, в акцентах авторского прочтения. Звукоряд.

12. Символизация. Соотнесение экранизируемого реального объекта с параметрами и координатами абстрактных категорий.

13. Стилизация. Изменение жанровой окраски готового экранного произведения посредством использования знаков и символов. Цвет и свет.

14. Акцентировка. Алгоритм технологической обработки завершающий целостность логических связей итогового монтажного проекта.

15. Формулировка составных высказываний о контексте созданного произведения.

Разработанный алгоритм создания контента в исследовательском процессе вуза составляет основу метода герменевтического круга, который входит в процедуру рефлексивной учебной деятельности и требует организации и развёртывания комплекса педагогических условий в соответствии со спецификой содержания педагогической задачи. Путём методической трансформации можно замедлять и ускорять процесс изготовления контента. Характерна общая структура подготовки, которая позволяет применять вариативные средства построения аудиовизуальной композиции внутри использования комплекса методов, главенствующим из которых в образовательном процессе является метод герменевтического круга. При этом разработанный алгоритм создания фильма в образовательном процессе вуза перманентно пополняется новыми вариациями: расширяется в цикловой, многосерийный. Меняется по жанровой и видовой типологизации: документально-постановочный, методический, игровой, анимационный и т.д.

Конструкт авторской оболочки формирования профессиональной культуры будущих режиссёров экранного творчества – метод герменевтического круга, это творческий внедренческий контент исследовательской практики, который позволяет при производстве венчурного аудиовизуального продукта принимать на себя ответственность за действия, которые обсуждались с педагогом-наставником и формировались педагогом-наставником в субъект-субъектном образовательном процессе вуза. Такая практика внедрения в образовательный процесс вуза учебно-научно-производственных инноваций эффективно реализуется при наличии у преподавателя таких функций как:

– формирование культуры будущих режиссёров экранного творчества;

– проявление профессиональной универсальности: применение средств аудиовизуальной композиции как методологических решений, где режиссёр на съёмочной площадке способен успешно выполнить совмещение функций оператора;

– когнитивное воздействие: раскрытие творческого личностного потенциала будущего режиссёра;

– доминантное регулирование эмоционального фона производственно-образовательного процесса: проявление сопереживания и принятия решений с учётом коллективных возможностей;

– осуществление номинирования коллективного мыслительного процесса этической нормативностью: ансамблевость в симультантном творчестве характеризуем наличием многомерных лексических систем поликультурного общения;

– применение способов осознанной необходимости саморазвития в режиме репортажной съёмки;

– оценка уровней развития будущих режиссёров без применения лексических частиц отрицания в речевых оборотах.

– применение фазовых глаголов в профессиональной лексике при использовании команд режиссёра к оператору в устойчивых сочетаниях культурологической лексики без употребления профессионализмов.

Концептуальная основа педагогических усилий предполагает погружение во взаимонаправленные ментальные действия поэтапно раскрывающие взаимосвязь мыслительных когнитивных процессов воплощения субъект-субъектных актов постановочных решений. Выделяются ситуации, когда отведённого времени на осуществление номинированного репетиционно-съёмочного процесса не хватает. Иногда действия по завершению начатого требуют некоторых усилий без нарушения гармоничности творческого процесса. Подобный момент требует наличия возможностей у педагога увлечь студентов силой личного примера. Сосредоточенность студенческих бригад следует сконцентрировать на поиске корректирующих решений способных дать сочетаемость реальных возможностей наличествующих выразительных средств сохраняющих связь с мотивирующим первичным значением композиционного замысла. С точки зрения прагматической характеристики затруднений на основе эмпирического опыта, обычно следует отменить назначенную форму, и предложить новую, сохраняя содержание.

Начало новой темы внутри заявленной концептуальной темы при портретировании героя может появиться как незапланированная вариация в творческом взаимодействии живого обмена.

Образовательный процесс, включающий взаимодействие русскоязычных и иностранных студентов, протекает в значениях метаязыковых единиц, которые могут использоваться как импровизационные находки маркеров метатекстовых элементов диалоговой структуры экранного текста. Выявление возможностей использования фонда знаний о мире через поток обиходной речи на съёмочной площадке позволит фрагментировать разграничение принципов нормальной и индивидуальной дикции и артикуляции. Маркеры портретирования могут выстраиваться режиссёрским акцентом в пользу выявления характерности героя. Пример таких построений приводится на периоде монтажной сборки отснятого материала и указывает на применение постулата ясности – коммуникативных постулатах упорядоченности акцентов.

В целях общественного использования и хранения конечный продукт эксперимента – аудиовизуальный диск с зафиксированной на нём информацией в виде документально-постановочного фильма, – подвергается обязательному атрибутированию. Комплекс культурологических мероприятий по атрибутированию объекта нематериального актива на материальном носителе включает системно организованный

перформанс. Лингвокультурная специфика методологии перформанса определяется методикой исследования речевых жанров, представленных в виде исследования. Образовательные дискурсы, в этой связи, определяются как языковое воплощение отчётности. Ценностная составляющая профессиональной культуры созданного продукта имеет соотносимость с ретроспективной хроникально-исторической значимости. Ядро информационной отчётности содержит ценностную составляющую культурного уровня и качественного значения данного продукта в прямой корреляции с рейтинговым значением векторного развития вуза.

Экспериментальное апробирование проекта создания документально-постановочного информационного продукта в формате фильма на базе вуза с использованием образовательных ресурсов на специально организованной площадке указывает на результат, приводящий к общей удовлетворённости.

Современный историко-культурологический контекст пополнился документально-постановочным фильмом отечественного производства с международным участием «Шёлковый путь к граниту науки».

Информационно-аналитический потенциал авторов-создателей и информативно-описательный характер постановочно-съёмочных и инженерно-монтажных решений позволяет рассмотреть на экране и проанализировать в исследованиях прошедшие события и дать им объективную оценку с позиции периодизации.

Созданный конструкт авторской оболочки формирования профессиональной культуры будущих режиссёров экранного творчества, показал эффективность педагогического замысла. Формирование готовности к действию в кадре (съёмке) всех систем и субъектов общения выявило творческую эффективность интеллектуальных решений лингво-культурной педагогической мотивации. Преодоление множественных когнитивных расстройств и психо-физических зажимов позволило высвободить творческую энергию направленного действия. Эффективность системы педагогического контроля вскрыла возможности оптимального администрирования педагогического процесса в рамках соблюдения заданных педагогических условий.

Таким образом, методом выявления компетентностного содержания осуществлён отбор студентов-исполнителей и их показательных номеров, раскрыты логическая суть и образная специфика постановочных решений их представления на экране в значениях образов и сущностных высказываниях от первого лица. Найдены интегральные методы внутрикадровых переходов в экранном повествовании – составных высказываний о контексте созданного произведения. Выстроены эмоциональные подтексты по рефлекторной дуге зрительского восприятия экранного действия в предлагаемых и предполагаемых обстоятельствах. Отобран технологический инструментарий экранизации реальности образовательного процесса вуза.

Эксперимент. Осуществлена реализация модели развития педагогической культуры будущих режиссёров средствами аудиовизуальной композиции. Апробирована технология коллективного сопровождения процесса съёмки педагогическим советом из смежно-отраслевых областей знания.

Задействованы административные и образовательные возможности вуза, позволяющие создать педагогические условия, направленные на изготовление интеллектуального аудиовизуального продукта в процессе профессионального обучения.

Данная технология представляет собой механизм интегративного системного организованного взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе внешний-педагог и внутренний-педагог, а также педагог-методист организационного сопровождения процесса съёмки в котором задействованы студенты-режиссёры и студенты-хореографы.

В процессе последовательно реализуемых процедур *выстраиваются классические этапы создания экранного продукта в формате аудиовизуального произведения документального жанра:*

1. Подготовительный этап: коллегиальная формулировка темы, проблемы, идеи, сверхзадачи. Отбор справочно-информационного материала аутентичного свойства подтверждающего зону правового регулирования проблемы и достоверность темы, значимость идеи, нормативность сверхзадачи. Отбор элементов факторинга для отражения единства времени, места и действия – в пространстве вуза. Кастинг исполнителей основных ролей. Параметры: шаблон интервью и съёмочного решения. Проект сценария. Проект режиссёрского замысла композиции.

2. Производственный этап съёмочного процесса: действия в заданном стандарте воплощения творческого замысла. Позпизодное дублирование портретных решений в формате образных значений режиссёрского замысла и актёрских импровизаций.

3. Производственный этап монтажного процесса: корректировка литературного сценария в части уточнения кадрового авторского текста. Отбор и корректировка дублей исходной съёмки. Введение архивных материалов в структуру основной монтажной фразы. Цветокоррекция в переходах и акцентах. Выравнивание по голосовому звучанию и музыкальному сопровождению – создание саунд-трека. Проектный монтаж композиции.

4. Этап итоговой готовности продукта: наложение цветокоррекции, саунд-трека, выравнивание пропорций темпо-ритмических рисунков основной линии действия, устремлённой к сверхзадаче, контроль идейного смыслодержания в прочтении подтекстов, редактора контекстных значений вводом режиссёрских акцентов, титрование.

5. Этап экспонирования: создание технологической вариации версий основного продукта в пропорциях заданных назначений использования: файлы, диски, флэш-карты, жёсткие диски, Интернет-порталы. Размещение на информационных пространствах заданных категорий экспонирования. Аннотирование, отчётность, научно-исследовательская ретроспекция. Обратная связь. Архивация данных об обратной связи: статистическая отчётность востребованности.

6. Этап распространения авторского продукта (экспансия): перевод на иностранные языки, написание монографий.

7. Управление оценками: внедрение в педагогическую практику итогов эксперимента.

8. Этап эффективности воплощения: приём новых студентов из дальнего зарубежья на обучение в данном вузе.

9. Этап исторического доминирования: нивелирование проблем семантики присутствия отечественного контента в общемировом пространстве интеллектуального поля непосредственным размещением виртуальной реальности в формате аутентичного продукта соответствующего современным нормам повествования.

10. Функционально-доминантный этап. Создание базы идентификаторов адресной справки для поддержания рейтинга вуза. Размещение упоминания о значении вуза в образовательной системе общемирового масштаба.

11. Инерционный этап: распространение идей интеллектуального продукта в системах коммуникаций. Подъём потенциалов отечественного образовательного процесса в общекультурном значении.

12. Этап реализации сверхзадачи режиссёрского замысла: нарастание интенсивности международного культурного обмена по вектору вуз-всепланетарное пространство. Предоставление дополнительной информации о вузе по персональным запросам потенциальных партнёров просветительской деятельности.

В результате эксперимента выявлена связь между эстети-

ческой культурой атмосферы alma mater и мотивацией обучаемых на приобретение знаний и овладение профессиями, что свидетельствует о повышении уровня культуры самоопределения в мотивации приверженности избранной профессии – самооценности. Это начальная ступень психологического осознания способности к единоличному художественному творчеству – авторскому мастерству.

Студенту дано понять, каким образом мысль с уровня авторского озарения (в форме всего лишь мысли) овеществляется в контекст непротиворечивого замысла, объективируется в сценарий, отснятый материал, монтажный проект, итоговый фильм, с установкой на протяжённость в пространстве и вре-

мени феномена общественного сознания в поликультурном сообществе и вневременных границах существования.

Приобретение знаний, овладение профессией и получение диплома в данном вузе становится ценностной ориентацией направленной на принятие уважения коллег и формирование внутренних условий для реализации способностей к широкому зрительскому успеху. Осознание наличия духовных усилий позволяет будущим режиссёрам преодолеть появление психологических колебаний в творческих решениях и сохранить принцип верной последовательности действий во всём дальнейшем профессиональном самостоятельном поиске.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке / И.А.Зимняя, Е.В. Земцова. М.: 2008, 54 с.
2. Ковешникова Е.Н., Бахлова Н.А. Интеграция как фактор построения процесса оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология.- Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып.56. Ч.1. 308 с.
3. Коротаева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия. М.: Изд-во «Профит Стайл», 2007. 224 с.
4. Слостёнин В.А. Педагогика / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М.: Академия, 2011. 608 с.

References

1. Zimnaya I.A. Unified social and professional competence of a university graduate: concept, approaches to formation and evaluation / I.Zimnyaya, E.V. Zemtsova. Moscow: 2008, 54 p.
2. Kovesnikova E.N., Bakhlova N.A. Integration as a factor in the process of assessing the professional competencies of future designers // Problems of Modern Pedagogical Education. Ser.: Pedagogy and psychology. – Collected scientific works. Yalta: RIO GPA, 2017. Issue 56. Part 1. 308 p.
3. Korotaeva E.V. Psychological foundations of pedagogical interaction. Moscow: Publishing house “Profit Style”, 2007. 224 p.
4. Slastenin V.A. Pedagogy / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov. Moscow: Akademiya, 2011. 608 p.

КОВЕШНИКОВА Н.А.

кандидат культурологии, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: rodoris@yandex.ru

KOVESHNIKOVA N.A.

Candidate of Culturology, Associate Professor, Department of Garment Design, Orel State University
E-mail: rodoris@yandex.ru

**ИЗУЧЕНИЕ АРХИТЕКТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
БАКАЛАВРОВ АРХИТЕКТУРЫ***

**STUDY OF THE ARCHITECTURAL HERITAGE OF THE REGION IN THE PROCESS
OF PREPARING FUTURE BACHELORS OF ARCHITECTURE**

В статье раскрываются образовательный, воспитательный, аксиологический и содержательный аспекты изучения архитектурного наследия Орловской области в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров архитектуры. Становление и развитие региональных особенностей архитектуры Орловщины рассматривается в тесной взаимосвязи с местной культурно-исторической средой, развитием художественно-эстетических принципов и духовно-нравственных идеалов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка архитекторов, культурологический подход, архитектурное наследие, Орловская область.

In the article reveals the educational, educative, axiological and informative aspects of the study of the architectural heritage of the Orel region in the process of professional training of future bachelors of architecture. The formation and development of regional peculiarities of architecture of the Oryol region is considered in close relationship with the local cultural and historical environment, the development of artistic and aesthetic principles and moral ideals.

Keywords: professional training of architects, culturological approach, architectural heritage, Oryol region.

Идеи взаимосвязи культуры и образования в педагогической литературе в последние годы высказываются все чаще. Отмечается, что большим воспитательным потенциалом обладает культурологический подход, включающий в себя совокупность методологических и методических принципов отношения к образованию с позиций культуры [5]. В контексте культурологического подхода наиболее существенными функциями профессионального образования становятся воспитательная и аксиологическая. Аксиологическая (от греч. *axiós* – ценный) функция связана с наличием в любом социальном институте определенной системы базовых ценностей, которые разделяются его членами или их большинством. Воспитательная функция – это формирование не только профессионально значимых знаний и умений, но и жизненных установок и принципов, культуросообразных представлений обучающихся о социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах и соответствующих им стандартов поведения.

В области теории и практики профессионального образования культурологический подход остается, однако, наименее разработанным. В связи с этим особое значение имеют авторские педагогические технологии, направленные на реализацию принципов культурологического подхода. Под педагогической технологией нами понимается «такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер» [2, с. 126]. Педагогическая технология, определяя рационально-методологические основания образовательного процесса, оставляет в то же время пространство выбора для каждого педагога, который дает собственную ценностно-смысловую

интерпретацию материала.

По нашему глубокому убеждению, культура и, в первую очередь, духовная культура, будучи важнейшей составляющей образования, выступает теперь как необходимое условие и основа воспитания. Однако наблюдаемые в современном российском обществе размытость нравственных ориентиров, нечеткость мировоззренческих и воспитательных позиций, зачастую агрессивное влияние средств массовой информации и рекламы выступают факторами, затрудняющими реализацию обозначенных целей. В этой ситуации очевидна необходимость обращения к духовному наследию прошлого, изучению и освоению культурного фонда народа, восстановлению их педагогических и социокультурных функций. Между тем, приходится констатировать, что в учебных планах на дисциплины, изучающие национальные, и, особенно, региональные культурные традиции, отведено недостаточное количество часов, ощущается и недостаток специалистов, способных профессионально решать поставленные задачи. В связи с этим автор настоящей статьи считает целесообразным поделиться опытом, накопленным на кафедре архитектуры ОГУ имени И.С. Тургенева, по применению культурологического подхода в процессе профессионального образования будущих бакалавров архитектуры.

В течение нескольких лет в рамках дисциплин «История искусства», «Архитектура региона» и «История архитектуры» в качестве тем рефератов, докладов и самостоятельной научно-исследовательской работы студентов нами предлагаются темы, связанные с изучением архитектурного наследия Орловской области. Мы полностью разделяем точку зрения педагогов, которые считают, что изучение художественно-исторического материала в непосредственно архитектурной среде города

*Статья публикуется по итогам работы Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, 18-20 октября 2017 года.

обеспечивает формирование у обучающихся важных профессиональных и личностных качеств. Это эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру; толерантное принятие разнообразия культурных явлений, национальных ценностей и духовных традиций; развитие художественного вкуса и способность к эстетической оценке произведений искусства, умение видеть и воспринимать проявления художественной культуры окружающей жизни; понимание значения искусства в жизни человека и общества [с. 229].

Сохранившиеся на территории Орловщины памятники архитектуры представляют большую художественную ценность, в первую очередь, потому, что они весьма разнообразны и по формам, и по композиционным приемам. Самые древние из них относятся к XVII в. Памятники Орловщины этого периода в большей степени демонстрируют влияние московской архитектурной школы. Это влияние, однако, проникало в провинцию со значительным опозданием, что приводило к интересному смешению старых и новых художественных приемов в местном строительстве. Ко второй половине XVII в. на наших землях прекращается возведение оборонительных сооружений. Начинается период активного гражданского и культового строительства. Самый ранний из уцелевших памятников культового зодчества в Орловской области – Троицкий собор Оптиной монастыря в Болхове (начат в 1668 г.), в облик которого прослеживаются традиции крупных культовых построек XVI в., в частности, Успенского собора московского Кремля. Яркий памятник допетровского периода на Орловщине – Троицкая церковь в Болхове (1708), в которой сочетаются архитектурные традиции середины и особенно последних десятилетий XVII века. По своему декоративному убранству этот храм может быть поставлен в один ряд с выдающимися постройками Москвы, Рязани и Ярославля конца XVII в. Интересным памятником архитектуры «петровского» барокко являются постройки имения князя Кантемира в городе Дмитровске (первая треть XVIII в.). Следующий этап в развитии архитектуры русской провинции – классицизм последней четверти XVIII – начала XIX в. – внес много нового в облик городов, сел и усадеб Орловщины. Государственные мероприятия по перепланировке и застройке городов, обширное дворцовое и усадебное строительство привели к появле-

нию здесь великолепных памятников архитектуры. Отмечая черты сходства классицистических построек, возведенных в период с конца XVIII до середины XIX столетия на территории Орловской области, с постройками великих зодчих классицизма, необходимо обратить внимание на отсутствие здесь слепого копирования. В каждом конкретном случае местные мастера, как правило, весьма оригинально решали стоявшие перед ними задачи. Глубоко проникаясь идейно-художественным содержанием произведений своих выдающихся современников, они творчески перерабатывали их архитектурные приемы. Поэтому, отражая типические черты стиля, провинциальные зодчие вносили много нового и своеобразного, а от того и весьма ценного, в архитектуру русского классицизма. Таким образом, изучение памятников зодчества Орловщины в аспекте их самобытности и архитектурно-стилистической специфики представляет большой интерес [1].

В результате изучения архитектурного наследия региона у будущих бакалавров архитектуры должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции, определенные в ФГОС ВО по направлению подготовки 07.03.01 «Архитектура»: способность действовать со знанием исторических и культурных прецедентов в местной и мировой культуре, в смежных сферах пространственных искусств; способность обобщать, анализировать и критически оценивать архитектурные решения отечественной и зарубежной проектно-строительной практики и др. В целом, в ходе изучения архитектурного наследия Орловской области будущие бакалавры архитектуры не только получают знания и приобретают умения и навыки, необходимые им для осуществления своей профессиональной деятельности. Важно подчеркнуть, что у них формируется ценностное отношение к историко-культурному наследию родного края, повышается их общекультурный уровень, развивается творческое мышление. Особенно велика роль изучения данной тематики при проектировании и строительстве в исторической среде города Орла, где ретроспективный анализ становится важным предпроектным этапом и позволяет выявить и сохранить все ценное в историко-архитектурной среде города.

Библиографический список

1. Ковешников А.И., Ковешникова Н.А. Усадебно-парковые комплексы Орловской области: тенденции и перспективы изучения // Вестник ОрелГАУ. 2016. № 2 (59). С. 16 – 21.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 176 с.
3. Орловская область. Каталог памятников архитектуры / отв. ред. В.И. Плужников. М.: ВНИИИ, 1985. 351 с.
4. Русакова Т.Г., Бреусова Т.А. Методические аспекты изучения архитектурных стилей в общеобразовательной школе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 5 (180). С. 225 – 230.
5. Тарасова О. Культурологические аспекты образования (к постановке вопроса) // Alma-mater. 2001. № 5. С. 26 – 28.

References

1. Kovesnikov A.I., Kovesnikova N.A. The manor and park complexes of the Oryol region: trends and prospects of studying // Vestnik OrelGAU. 2016. № 2 (59). Pp. 16 – 21.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.U. Pedagogical dictionary. M., 2001. 176 p.
3. Oryol region. Catalog of architectural monuments / Executive editor V.I. Pluzhnikov. M., 1985. 351 p.
4. Rusakova T.G., Breusova T.A. Methodological aspects of the study of architectural styles in secondary school // Vestnik of Orenburg state pedagogical university. 2015. № 5 (180). Pp. 225 – 230.
5. Tarasova O. Culturological aspects of education (to the question) // Alma-mater. 2001. № 5. Pp. 26 – 28.

КОСЕНКО Н.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи,
Орловский государственный университет имени И.С.
Тургенева
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

KOSENKO N.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor,
Department of painting, Orel State University
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ

FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION OF LEARNING PAINTING

В данной статье показаны возможности использования индивидуализации обучения живописи для формирования эстетической культуры студентов творческих специальностей.

Ключевые слова: эстетическая культура, эстетическое сознание, эстетическая деятельность, индивидуализация обучения, процесс обучения живописи.

This article describes possibilities of the use of individualized learning painting for the formation of aesthetic culture of students of creative specialties.

Keywords: aesthetic culture, aesthetic consciousness, aesthetic activity, individualization of training, the learning process of painting.

Гуманистическая составляющая общественной жизни находится в прямой зависимости от степени духовно-нравственного развития каждого индивидуума. В настоящее время самое большое влияние на социум наблюдается с позиции развивающихся информационно-коммуникативной и производственно-технологической структур. Нравственная, а тем более эстетическая сторона человеческого бытия фактически не интересует стратегов ни в области политики, ни в области образования. Несмотря на большое количество исследовательских работ историков, экономистов, социологов, психологов и педагогов, обозначился разрыв между стратегией общественного развития и смыслом жизни одной отдельно взятой личности. Современное подрастающее поколение сегодня снова начинает испытывать давление «массовости» и усредненности. В 2000-ные и последующие годы кардинально изменилось отношение к культуре и эстетической составляющей человеческого бытия, размылись и потеряли содержательный смысл критерии красоты и нравственности.

Подготовка специалистов в области искусства и культуры, как и во все времена, обязана оставаться в приоритете. В противном случае обществу грозит не менее страшная, чем какие-либо другие, духовно-нравственная катастрофа. При этом художники, дизайнеры, педагоги в области изобразительного искусства и художественного творчества должны стать в первую очередь носителями и проводниками эстетической культуры. Этот фактор определил серьезность подготовки студентов творческих специальностей.

В понятие «Эстетическая культура» принято выделять две стороны: эстетическая деятельность и эстетическое сознание.

Эстетическое сознание принадлежит к специфической форме общественного сознания, отражающей интеллектуальное и эмоциональное отношение человека к искусству и окружающей действительности, стремление индивидуума к совершенству и гармонии во всем. Сложнейшая структура эстетического сознания состоит из множества взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: эстетические потребности и интерес к художественной деятельности, эстетические

чувства, эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический идеал, творческие способности.

Эстетическая деятельность – это вид деятельности, связанной процессом художественного творчества, созданием конкретных творческих продуктов, произведений искусства, эстетических ценностей.

Формирование эстетической культуры – это процесс взаимодействия педагога и студента с целью развития эстетического сознания обучающегося, мотивации творческой деятельности по законам красоты.

Понятие «эстетическая культура» имеет непосредственную связь с процессом эстетического воспитания. Эстетическое воспитание включает область эстетического образования, закладывающего теоретическое и ценностное основание эстетической культуры; область художественного воспитания, развивающего основы художественной культуры в единстве творческих знаний, умений и навыков, вкуса, ценностных ориентаций; область самовоспитания и самообразования, ориентированных на повышение культурного уровня личности, воспитание мотивации к творчеству.

Процесс формирования эстетической культуры затрагивает способности личности к грамотному эстетическому восприятию и пониманию прекрасного в окружающей действительности и искусстве. Кроме выработки системы эстетических взглядов и представлений, воспитания эстетических чувств и вкуса, процесс формирования эстетической культуры направлен на развитие качеств личности, направленных на борьбу с безвкусицей и псевдоискусством, а также на выработку интереса к собственному проявлению в творчестве.

Опыт эстетического воспитания и формирования эстетической культуры студентов художественно-графического факультета Орловского университета имени И.С. Тургенева, подтверждает необходимость совершенствования данного процесса. Основной формой работы в этом направлении должно стать личностно-ориентированное или индивидуализированное обучение.

Оптимальный путь формирования эстетической культу-

ры студентов – индивидуализированные занятия в процессе обучения живописи. Наличие компонентов эстетической культуры студента, достигнутого в процессе обучения живописи, можно выявить, проследив поэтапность ее формирования. В связи с этим, первым шагом в этом направлении явилась диагностика уровня сформированности эстетической культуры студентов непосредственно в процессе практических занятий по живописи.

Система занятий по живописи на художественно-графических факультетах традиционно состоит из комплекса взаимосвязанных заданий – живописных постановок на заданные темы с постепенным усложняющимся содержанием. Помимо изучения законов о цвете и особенностей их использования, развития колористического восприятия, изучения техники и технологии живописи, живописных приемов и методов, формирования умения применять творчески знания умения и навыки, решать композиционные задачи, овладения средствами образного языка академической живописи, дисциплины «Живопись» призвана решить ряд воспитательных задач. К этим задачам относятся: формирование основ эстетической культуры, мировоззрения художника, воспитание нравственных общечеловеческих качеств, выработка гражданской позиции, патриотизма. Личности педагога в образовательном и воспитательном процессах отводится ведущее место. Неспроста в последнее время педагогическая наука вновь обращается к несколько позабытой идее наставничества. Именно педагог-наставник сможет более детально познакомиться со студентами и разработать комплекс мер по их индивидуально-личностному развитию.

Именно на художественно-графическом факультете педагогам нельзя даже сказать «приходится», скорее всего, «выпала честь» работать с самыми одаренными или неординарными личностями. Студенты поступают учиться на специальности или направления подготовки ХГФ с конкретной мотивацией, в первую очередь, связанной с удовлетворением их потребностей к собственному творческому росту и притязаний, связанных с признанием их творческой индивидуальности. В большинстве случаев студенты имеют неадекватную самооценку, чаще всего завышенную. Из мира детской фантазии студенты попадают во взрослый мир серьезной учебы и ответственного отношения к искусству. Именно художник-педагог на данной стадии призван стать настоящим проводником (наставником) и выступить в качестве ориентира по пути к грамотному и креативному освоению студентом мастерства художника.

Задачи по формированию художественной культуры студентов художественно-графического факультета напрямую связаны с их будущей профессиональной деятельностью. В настоящее время на первое место выдвигается проблема эстетического вкуса и его развития. Тот факт, что эстетический вкус – не врожденное качество личности, – уже доказан учеными-исследователями в области эстетики, психологии, педагогики. Но в современном социуме, который в средствах массовой информации часто называют «обществом потребителей», в обществе, свободном от цензуры культуры и искусства, «расплылись» критерии безобразного и прекрасного, нравственного и безнравственного. Если нечего оценивать, зачем тогда вкус и рассуждения о нем? Существовая в этой среде, без «прививки классикой», без моды на чтение, но с огромным воздействием СМИ и сети Интернет, студенты, в том числе студенты творческих специальностей часто дезориентируются. Причем часто на первой степени художественного образования и воспитания их учил педагог-непрофессионал. Отсюда в первый год обучения на кафедральных просмотрах (основная форма контроля на художественно-графическом факультете) можно встретить «картинки», срисованные с фотографий, так называемые копии с плохих нехудожественных изданий, «картинки», выполненные с помощью мастер-классов «из

сети» или с использованием учебников-сборников рецептов по рисованию. В связи с этим, первостепенная задача педагога – это индивидуальная работа со студентами с целью формирования их профессионального видения, выработки умения анализировать произведения классического искусства и современных художников, то есть приобретение умения оценивать истинные произведения искусства, отличать их от псевдоискусства, от подделки под творчество, мастерство. Проще говоря, на первой ступени обучения в вузе, одновременно с освоением живописной грамоты и основ мастерства, студентам объясняют «что такое хорошо, а что такое плохо». Таким образом, начинается строительство сложнейшей иерархии эстетического сознания: эстетические чувства, эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический идеал. Ни для кого не секрет, что профессионал – художник, дизайнер, художник-педагог с высоким эстетическим идеалом и есть наш «идеальный выпускник».

Уровень эстетической культуры личности находится в прямой зависимости от интересов и удовлетворения эстетических студентов.

В данном направлении, были определены следующие стратегические линии: построение занятий должно не только удовлетворять, но и корректировать содержание эстетических потребностей студентов, не только соответствовать интересам, но и регулировать мотивационную сферу студентов.

Характер учебных постановок, индивидуальные задачи, которые ставит педагог перед каждым студентом на занятиях, условия выполнения учебных заданий должны нести новизну, соответствовать высоким эстетическим требованиям и побуждать к решению не только учебных, но и творческих задач. Соответственно будет формироваться и интерес к учебно-творческой деятельности студентов в процессе занятий по живописи.

Следующий этап развития эстетической культуры студента связан с конкретным процессом художественного творчества, создание продуктов творчества, эстетических ценностей. Именно поэтому рабочие программы учебной дисциплины «Живопись» включают ряд индивидуальных творческих заданий, которые разрабатываются и корректируются педагогом в соответствии с творческими наклонностями и способностями студентов. Развитие творческих способностей не может проходить одинаково у всех обучающихся в силу их индивидуальных особенностей, но деятельность педагога должна быть направлена на то, чтобы каждому дать возможность самостоятельно и активно проявить себя в творчестве.

Индивидуализированная форма обучения на занятиях по живописи может оказаться под угрозой уничтожения в связи с оптимизацией вузовского образования, увеличением доли самостоятельной работы студентов и уменьшением количества так называемых часов контактной работы с педагогом. В образовательных стандартах 1-2 поколения учитывался фактор индивидуализированного обучения студентов на творческих специальностях. Наполненность групп была определена Стандартами. Оптимальная группа для обучения художников – 4-6 человек, художников-педагогов, дизайнеров – до 10 студентов. Экономия материальных ресурсов вузов и в связи с этим, укрупнение групп, скорее всего, отрицательно скажется на качестве учебного процесса. Дифференциация обучения, как форма личностно-ориентированного обучения, может применяться в более многочисленных группах студентов, но исторический процесс развития художественного образования в России, академическое художественное образование доказывают целесообразность сохранения и развития индивидуализированного обучения живописи, дающего возможность действенного внимания к каждому студенту и его творческой индивидуальности.

Личностно-ориентированное обучение живописи и индивидуальный подход повышают увлеченность и интерес к

учебной дисциплине, способствуют профессиональному становлению специалистов в области художественно-творческой, художественно-педагогической области, способствуют формированию эстетической культуры студентов. Только своевременные инвестиции в науку и культуру, в художественное

образование могут сыграть приоритетную роль в развивающемся обществе, помогут в образовании уникальной группы творцов, истинного человеческого капитала, необходимого для реализации стратегии духовного преобразования и обновления России.

Библиографический список

1. *Гольдентрихт С.С.* О природе эстетического творчества. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 248 с.
2. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 1999. –519с
3. *Якушева С.Д.* Формирование эстетической культуры студентов колледжа. Монография. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004 170 с.

References

1. *Goldentech S.S.* On the nature of aesthetic creativity. Ed. 2-e, M.: Mosk. University press, 1977. 248 p.
 2. *Kharlamov I.F.* Pedagogy: Ucheb. allowance. 4-e Izd., Rev. and extra. M.: Gardariki, 1999. 519 p.
 3. *Yakusheva S.D.* Formation of aesthetic culture of College students. Monograph. Orenburg: RICK GOU OGU, 2004/ 170 p.
-

КУЗНЕЦОВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Kuznetsova2011.orel@yandex.ru

KUZNETSOVA L. A.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Technology and enterprise, Orel State University
E-mail: Kuznetsova2011.orel@yandex.ru

ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF STUDENTS BY MEANS OF FOLK ART

В статье рассматривается творческое саморазвитие студентов средствами народного искусства. Прослежена зависимость между творческим саморазвитием и творческим наследием народа, на примере студентов кафедры технологии и предпринимательства Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, будущих учителей технологии.

Ключевые слова: Творческое саморазвитие, Культура, Народное творчество, Педагог, Историческая память, Личность студента.

The article focuses on the creative self-development of students by means of folk art. Traced the relationship between creative self-development and creative heritage of the people, by the example of students of chair of technology and entrepreneurship, Orel state University. I. S. Turgenev, future teachers of technology.

Keywords: Creative self-development, Culture, Folk art, Teacher, Historical memory, the identity of the student.

Каждое общество без развития и укрепления духовного потенциала, духовных и нравственных ценностей не может видеть свою перспективу. Духовное наследие, культурные ценности народа на протяжении многих столетий служили мощным источником духовности для народов России. Любой педагог старается увлечь своих учеников, способствовать развитию их интереса к преподаваемому предмету, выработать у них навыки самостоятельного творческого развития.

Интенсивность научно-технического прогресса во многом зависит от количества творческих личностей. Многие исследования говорят о том, что человек обладает довольно значительным творческим потенциалом, но, к сожалению, не использует его в полной мере. Главная цель педагога помочь ученикам захотеть раскрыть свой потенциал, научить им умело пользоваться.

Современность показывает, без творчества человечество не могло бы прогрессировать, мы просто воспроизводили бы уже знакомые образы и действия.

Во время обучения человек развивает свои интеллектуальные и психические функции (память, внимание, мышление, расширяет свои знания приобретает опыт). Но при этом даже самые прогрессивные методы обучения не всегда могут предложить ученику весь спектр творческих задач, с которыми ему придётся столкнуться в жизни и в профессиональной деятельности. Для успешного решения таких задач человеку понадобится задействовать своё творческое мышление.

Конкуренция в современном мировом пространстве способствует повсеместной необходимости в творческих личностях и новаторских креативных идеях. Для расцвета творчества, нужна свобода, но любая свобода подразумевает ответственность, контроль над собой. В обучении студентов всё более жизненными становятся креативные формы работы. Увеличение учебного времени на самостоятельную работу студентов, даёт возможность студентам реализовать свой творческий потенциал. Студенты решают стоящие перед ними задачи в нестандартных учебных ситуациях, у них возникает необходимость самостоятельно планировать свою деятельность. В таких условиях человек пробуждает и стимулирует креативность, своё творческое начало, отказываться от стереотипов и образов, начинает создавать новое.

Современное общество считает ведущей задачей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей формирование личности учителя обладающей творческой индивидуальностью. В процессе декоративно-прикладного творчества у студентов формируются специальные способности, развиваются творческие дарования, происходит приобщение к ценностям, которые переходят во внутреннее духовное начало личности. Работу по формированию культурных ценностей у студентов надо рассматривать, как одну из приоритетных направлений вузовской подготовки будущих учителей технологии.

Наше подрастающее поколение непрерывно находится в условиях информационно-технологического прогресса. В стремлении угнаться за техническими новинками, наше общество теряет свои исконные ценности, объединяющие народ. Забывая культурное наследие, мы теряем связь между поколениями. Погоня за мимолётными ценностями в виде престижных гаджетов, автомобилей, люди становятся обществом потребителей, их объединяет только стремление к приобретению. Мы перестаём быть носителями народных традиций, духовности, культуры своих предков. Г.Н. Волкова очень метко сказала: «Без исторической памяти – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, а без личности – нет народа» [2, с.4].

Декоративно-прикладное творчество на протяжении многих веков передавало из поколения в поколение культуру и мировоззрение народа. Сейчас остро чувствуется, необходимость обратиться к воспитательной стороне творчества, оно способствует передаче новым поколениям опыта человеческих ценностей, формирует нравственные и эстетические качества личности. Нынешние студенты, которые в будущем станут учителями технологии, изучая декоративно-прикладное творчество, в своей профессиональной деятельности будут нести будущим поколениям художественное и культурное наследие. Их главной задачей станет формирование у школьников желания и умения сохранить то, что было сделано до него [3, с. 60].

Историческая память выступает как универсальная социально-культурологическая и педагогическая идея ответственности основы настоящего, прошлого и будущего в

развитии культурного процесса. Народное искусство любого народа является настоящим духовным сокровищем, не только как историко-культурный опыт, по которому можно судить о народе, но представляет интерес и для других этносов. Поэтому особое внимание приобретает образование, призванное творчески передавать ценности народного искусства для воспитания и творческого саморазвития личности средствами народного искусства.

Педагогика как наука немыслима без изучения педагогического наследия, созданного народом в течение длительного исторического периода. Творческому саморазвитию личности способствует созидательная деятельность средствами народного искусства.

Для юношеского периода развития личности характерны: стремление к самопознанию, самоориентации, человек становится наследником и обладателем культурных ценностей только через саморазвитие.

На кафедре технологии и предпринимательства Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева студенты в рамках учебных дисциплин и организованной научно-исследовательской лаборатории осваивают традиционные и современные техники декоративно-прикладного творчества, знакомятся с народными традициями, обрядами, фольклором России и Орловской области. Приобщение студентов к творческому наследию предков становится важнейшим средством формирования целостной личности, способствует её эстетическому и духовному развитию, раскрытию творческой индивидуальности. На занятиях по освоению культурных традиций развивается чувство национальной принадлежности, патриотизма. Большой интерес у студентов вызывают занятия об искусстве родного края, на них многие приносят сохранившиеся дома изделия декоративно-прикладного искусства: вышитые рушники, скатерти в технике «орловский список», глиняные игрушки – плешковскую и чернышинскую, элементы народного костюма, мценское кружево, тряпичных кукол.

Техническая и художественная деятельность студентов, направленная на разработку и изготовление сувенирных изделий, усиливает их потребность, интересы и мотивы к занятиям творчеством, способствует саморазвитию.

Творческое саморазвитие личности средствами народного искусства невозможно без преемственности и изучения обычаев, традиций народа, декоративно-прикладного искусства. Саморазвитие – это развитие, которое осуществляется под влиянием самовоспитания личности. Народные традиции, искусство, обычаи, ритуалы, этноэтикет, эпосы, былины включают в себя нравственный идеал человека, богатый опыт отношения человека к действительности является одним из эффективных средств и методов формирования творческого саморазвития личности студентов.

В ходе художественно-творческой деятельности личность средствами народного искусства открывает доступ к ощущениям и непосредственному переживанию тех этнокультурных традиций, которые заложили предки. Деятельность творчески направленной личности характеризуется как устойчивая система приемов и методов, выработанных самим человеком, прежде всего качествами его личности. «Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в целостном единстве» [1, с. 403].

Вызывая эмоции произведения народного искусства, доносят до сознания студентов необходимость бережного отношения к творческому наследию родного края, развивают культурные ценности, вызывают интерес к народным промыслам и чувство гордости за свой народ. При этом формируется всесторонне развитая личность способная не только к потреблению искусства, но и к самостоятельному творчеству, а в дальнейшем и к обучению творчеству.

Творческий ручной труд составляет основу декоративно-прикладного творчества. Недаром в народной педагогике важное место в обучении ребёнка занимало вовлечение его в практическую деятельность. Подготовка студентов по декоративно-прикладному творчеству состоит из теоретического обучения, практической и научно-исследовательской работы. Особенная значимость декоративного творчества заключается в том, что оно даёт возможность использования самых различных материалов, способов их обработки, тем самым практически каждый студент находит для себя тот материал и технику, с которым ему интересно работать. Это вызывает желание творить, фантазировать создавать своими руками вещи, способные украшать окружающую среду. В работе применяются различные приёмы и методы, способствующие созданию творческой атмосферы, пониманию и осознанию значимости и неповторимости национальной культуры и творчества [3, с. 61].

Для творческого саморазвития личности необходимы определённые условия, к ним можно отнести: квалификация и профессионализм педагогов, предрасположенность к творческой деятельности; определение содержания видов народного искусства; возрастные и индивидуальные особенности, с учётом возрастного развития личности; организация творческой среды; определение природных творческих задатков и перенесение их на саморазвитие творческих качеств: фантазии, воображения, гибкости ума, наличие своего мнения, познавательных качеств, переживание прекрасного в народном искусстве. Известно, что природные задатки превращаются в способности только в деятельности, что творческие способности не только проявляются в деятельности, но и создаются деятельностью.

Не всякая деятельность способствует развитию способностей. Оно происходит только в том случае, если деятельность связана с положительными эмоциями. Творческие способности развиваются только в любимой деятельности. Эту мысль развила Е.Л. Яковлева, согласно которой основным психологическим условием развития творческого потенциала личности является трансформация когнитивного содержания в эмоциональное содержание.

Только на основе мотивации к творческой деятельности возможно успешное творческое саморазвитие личности: потребность в реализации генетически заложенной в человеке творческой способности.

Художественно-творческая деятельность представляет собой единство трехаспектов: восприятия произведений народного искусства, созидания (создание художественно-творческих произведений) и проектирования (преобразование социокультурной действительности), которые дополняют друг друга.

Все накопленные качества личности проявляются в социуме в практической деятельности. Педагоги, стараясь привить подрастающему поколению знания о сложившихся веками традициях и обрядах, образах народного декоративно – прикладного искусства, дают возможность постичь всю самобытную красоту и мудрость народного гения.

Главное в воспитании – раскрыть творческую индивидуальность каждого, а для этого необходимо включить его творческий процесс. Только через практическое освоение народного фольклора, искусства, через общение с народными мастерами, посещение выставок прикладного искусства, проведение и участие в фольклорных праздниках, перед студентами постепенно раскрывается уникальный мир народного творчества.

Творческое саморазвитие личности – это часть познания и преобразования мира, это определяющие позиции, с которых личность осуществляет свое отношение к действительности. Оно преобразует себе эстетические и искусствоведческие знания о сущности, специфике и законах преобразования предметной и духовной среды человеческого общества.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Казань: Центр инновационных технологий, 2005. 499 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика как педагогика семьи и рода // Этнопедагогика в системе образования. 2006. № 6. С. 4.
3. Кузнецова Л.А., Тенетилова В.С. Развитие культурных ценностей у студентов средствами декоративно-прикладного творчества // Современные тенденции в науке, технике, образовании. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 января 2016 г. В 3-х частях. Часть 2. Смоленск: ООО «НОВАЛЕНКО», 2016. стр. 60-62.

References

1. Andreev V. I. Pedagogy of higher education. Kazan: Center for innovative technology, 2005. 499 p.
 2. Volkov G. N. Pedagogy as a pedagogy of the family // Ethnopedagogics in sistemasolare. 2006. No. 6. Pp. 4.
 3. Kuznetsova L.A., Tentelova V.S. the Development of cultural values among the students by means of decorative-applied arts // Modern trends in science, technology, education. Collection of scientific works on materials of the International scientific-practical conference 31 January 2016 In 3 parts. Part 2. Smolensk: "NOVALESA", 2016. Pp. 60-62.
-

ЛЫСАК О.Г.

старший преподаватель, кафедра технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lisak.1970@mail.ru

LYSAK O.G.

Senior lecturer, Department of technology and business, Orel State University
E-mail: lisak.1970@mail.ru

РОЛЬ WEB-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА НЕПРОФИЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

THE ROLE OF WEB-QUEST TECHNOLOGY IN THE STUDY OF MATHEMATICS IN THE NON-CORE FACULTIES

В статье рассматриваются методические особенности применения веб-квест технологий в формировании профессиональных компетенций у бакалавров, на примере изучения математических дисциплин; обращается внимание на процесс выполнения поисково-познавательных математических заданий информационного контента.

Ключевые слова: информационный контент, тематический Web-квест, современные технологии обучения.

The article considers the methodological features of the web quest technology in forming professional competence of bachelors, in the example the mathematical disciplines studies; focuses on the process of performing a search-informative math content.

Keywords: information content, themed Web quest, modern learning technologies.

Подготовка будущих бакалавров, изучающих математические дисциплины по направлениям подготовки: Профессиональное обучение и Педагогическое образование требует формирования общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Современный подход к обучению математике диктует внедрение инновационных технологий, с помощью которых выполнение поисково-познавательных математических заданий информационного контента будет эффективным. Это позволяет, с нашей точки зрения, активизировать самостоятельную работу студентов по выполнению математических задач, развивать интерес к предмету изучения, углублять знания и расширять кругозор. В нашем исследовании используется Web-квест, как зарекомендовавшая себя инновационная технология, используемая в высшей школе [3].

Внедрение тематических образовательных Web-квестов, как основного вида учебной деятельности, активно применяется при подготовке бакалавров на факультете Технологии, предпринимательства и сервиса в Орловском государственном университете [5]. В нашем исследовании, обращается внимание на применение Web-квест технологии на заключительных этапах изучения тем математических дисциплин, что способствует достижению дидактических, и развивающих целей. Применение данной технологии оказывает значительное влияние на все компоненты учебного процесса обучения, поскольку меняется характер, место и методы совместной деятельности педагогов и обучаемых; меняется соотношение дидактических функций; усложняются программы и методики преподавания различных дисциплин; изменяются методы и формы проведения учебных занятий [2]. Это говорит о том, что внедрение в учебный процесс таких высокотехнических методов преподавания неизбежно влечет за собой значительные изменения в структуре всей педагогической системы образования.

Применение Web-квест технологии в обучении математическим дисциплинам на не профильных факультетах предполагает принципиально новый подход к решению задач учебного процесса.

В данном случае разработанная нами методика заключается в следующем:

- погружение в проблему проекта: прежде чем разделить учащихся на группы, всех необходимо ознакомить с общими сведениями по изучаемой теме;
- постановка задания студентам: собрать материалы в Интернете по той или иной теме;
- самостоятельное решение проблемы: использование собранного материала, его хранение и передача;
- результат: по завершению web-квеста студенты либо представляют собственные веб-страницы по данной теме, либо какие-то другие творческие работы в электронной, печатной или устной форме.

В ходе исследования установлено, что Web-квесты развивают креативное мышление, умение сравнивать, анализировать, классифицировать, мыслить абстрактно. Они способствуют поиску информации по заданию преподавателя, развивают компьютерные навыки обучающихся и повышают их словарный запас.

Технология web-квест позволяет в полной мере реализовать наглядность, мультимедийность и интерактивность обучения, так как наглядность включает в себя различные виды демонстраций, презентаций, видео, показ графического материала в любом количестве [6]. Это позволяет студентам выполнить ряд мультимедийных презентаций, например, «Закон подлости», «Опыт с монетой», «События. Их вероятности», что подтверждает значение мультимедиа (добавляет к традиционным методам обучения использование звуковых, видео и анимационных эффектов). Их самостоятельная работа при выполнении проблемного задания с помощью интернет технологий позволяет им использовать виртуальные объекты информационной среды, помогает внедрять элементы личностно-ориентированного, деятельностного обучения и дает возможность в полной мере раскрывать свои способности.

Опыт показывает, что технология web-квест может быть использована для решения таких задач, как: усвоение базовых знаний по математическим дисциплинам, разделу или теме курса; систематизация усвоенных знаний; сформированность навыков самоконтроля и мотивации к обучению.

В свою очередь, для преподавателя, раскрываются раз-

нообразные возможности, например: применение различных методов обучения, сразу для разных категорий студентов (в зависимости от направлений подготовки), методов контроля, типов заданий и другое. Таким образом, процесс обучения приобретает индивидуальный характер, уменьшается количество излагаемого материала за счет использования демонстрационного моделирования [4]. При этом обучаемый получает возможность: вести работу в оптимальном для него темпе; вернуться к изученному ранее материалу, получить необходимую помощь, прервать процесс обучения в произвольном месте, а затем к нему возвратиться; легче преодолевать барьеры психологического характера (нерешительность, боязнь насмешек); отрабатывать необходимые умения и навыки до необходимой подготовленности. Обучение с использованием технологии web-квест приобретает деятельностный характер, исключая превращение учащихся в пассивных наблюдателей, кроме того, реализуются образовательная, воспитательная и развивающая цели.

Учитывая многообразие форм web-квеста, преподаватель ориентируется на создание базы данных по проблеме, все разделы которой готовят студенты. А так же, на создание микромира, в котором учащиеся могут передвигаться с помощью гиперссылок, моделируя физическое пространство, и написание интерактивной истории, и создание документа, дающего анализ какой-либо сложной проблемы и приглашающий учащихся согласиться или не согласиться с мнением авторов, и интервью on-line с виртуальным персонажем [1].

Структура нашего веб-квеста: вступление, центральное задание, список информационных ресурсов необходимых для выполнения задания, роли, описание процедуры работы, описание критериев и параметров оценки web-квеста, руководство к действиям, заключение.

Web-квест состоит из нескольких основных этапов: подготовительный или начальный (командный), основной (исполнительский) и заключительный (оценочно-рефлексивный).

Тема веб-квеста, разработанного нами во время проведения эксперимента в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева, «Теория вероятностей. События. Вероятность событий». Для погружения в проблему было определено центральное задание, в котором подробно описаны стоящие перед студентами задачи:

- осуществить поиск и систематизацию информации об истории и основных понятиях теории вероятностей;
- разобраться в примерах решения простейших вероятностных задач и решать их самостоятельно;
- выполнить экспериментальные творческие работы по определению статистической вероятности случайных событий.

Предмет исследования – различные задачи, связанные с определением вероятности случайного события.

На следующей странице студентов ознакомили с порядком работы:

1. Выберите себе роль, от лица которой нужно будет пройти web-квест.
2. Познакомьтесь с главной задачей web-квеста.
3. Изучите интернет-ресурсы в соответствии со своей ролью. Список ресурсов указан ниже на странице.
4. Ответьте на вопросы, которые поставлены перед вами.
5. Оформите отчет о выполненном задании (сообщение, презентация, буклет и т.д.). Перед началом работы ознакомьтесь с критериями оценки веб-квеста.
6. Проведите защиту своей работы.

Сделайте общие выводы.

Следующий слайд посвящен ходу выполнения работы:

Преподаватель отбирает ресурсы сети Интернет и классифицирует их так, чтобы каждая группа ознакомилась лишь с одним проблемным аспектом темы.

Группам для выбора предлагались следующие направления: Историки; Практики; Экспериментаторы «Опыт с буквами»; Экспериментаторы «Опыт с монетой»; Экспериментаторы ДТП; Экспериментаторы «Демография»; Экспериментаторы «Закон подлости». Каждая группа получала отдельное задание, допустим:

Экспериментаторы: «Законы подлости»

Вы выбрали роль экспериментаторов. Вам предстоит выполнить творческую работу: рассказать о трех случаях из вашей жизни, когда вы попадали в шекотливую ситуацию, именуемую «законом подлости», и написать рецепт выхода из такого положения. Для этого ответьте на вопросы:

1. Дайте историческую справку о «закоме бутерброда».
2. На основании чего американцы называют этот закон «законом Мерфи»?
3. Сжато обрисуйте три ситуации из вашей жизни, когда вы попадали под действие данного закона.

По результатам работы оформите сообщение с презентацией, где укажите цель работы, порядок ее выполнения, с описанием ситуаций, рекомендаций по их решению и сделайте выводы. Укажите интересные сведения из Интернет-ресурсов по исследуемому вопросу.

В процессе групповой работы над поставленной проблемой, ее изучения, обсуждения и понимания конкретной задачи для более полного осмысления всей темы, в каждой первичной группе студенты перегруппировываются так, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы.

В итоге, в процессе обсуждения вся группа студентов знает друг друга со всеми аспектами поставленной проблемы. Во время обсуждения ребята высказывают свое собственное мнение, вырабатывают свою траекторию дальнейших действий. Поскольку, в ходе решения web-квеста через изучение материала и его обсуждение студенты должны ответить на один общий вопрос спорного характера.

Справочные материалы, примеры решения и оформления задач, а также задачи для проверки можно найти, кликая на ссылки и треугольники переходов на следующий сайт. Также для каждой группы определены наборы задач.

Ключевым разделом web-квеста является шкала критериев оценки, согласно которой, участники проекта могут оценить самих себя и товарищей по команде. Преподаватель так же пользуется этими критериями. Web-квест является комплексным заданием, поэтому оценка его выполнения должна основываться на нескольких критериях: ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результата.

Таким образом, исследование показало, что наиболее практичный и удобный способ представления информационного образовательного контента – это Web-квест технология. Она может быть применена почти ко всем учебным темам курса математики и математических дисциплин. Общими при этом является сайт, структура Web-квеста и этапы его использования, а вариативным – содержательное наполнение: задания, вопросы, формы отчетности студентов. Результаты работы могут быть оформлены в виде компьютерных презентаций, ролевых игр, эссе, устных презентаций, выставки, портфолио. Страницы Web-сайта при этом могут быть составлены с учетом личностных качеств учащихся, уровня их знаний и умений, мотивов учения, учебных возможностей и др. Подчеркнем высокое значение организационных особенностей выполнения тематических образовательных Web-квестов, которые, во-первых, способствуют решению проблемы развития интереса к математике, во-вторых, кардинально меняют подготовку и проведение обобщающих занятий по изученной теме программного материала, а в-третьих, обеспечивают развитие познавательной самостоятельности студентов, изучающих математические дисциплины на непрофильных факультетах.

Библиографический список

1. Лысак О.Г., Кузнецова Л.А., Романова–Самохина С.М. Современные технологии – Web-квест как средство повышения эффективности обучения// Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна. 2016. С. 92-94.
2. Лысак О.Г., Правдюк В.Н. Технология разработки теоретической модели подготовки будущих бакалавров профессионального обучения на основе формирования естественнонаучных (математических) компетенций// Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. С. 214-217.
3. Напалков С.В. Об одном подходе к определению основных составляющих информационного контента тематического образовательного Web-квеста по математике// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5. Часть 2. С. 151–155.
4. Правдюк В.Н., Лысак О.Г. Инновационные методы формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров// Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. №3. С. 98-100.
5. Правдюк В.Н., Хмызова Н.Г. Использование компьютерных технологий в активизации научно-исследовательской работы будущих педагогов профессионального обучения// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. №2. С. 358-361.
6. Dodge B. Some Thoughts About Web Quests, 1995. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

References

1. Lysak O.G., Kuznetsov L.A., Romanova-Samokhina S.M. Modern technologies – Web quest as means of increase in learning efficiency//Traditional and innovative science: history, current state, prospects: the collection of articles International it is scientific - a practical conference. Ufa: Aeterna. 2016. Page 92-94.
 2. Lysak O.G., Pravdyuk V.N. Tekhnologiya of development of theoretical model of training of future bachelors of vocational education on the basis of formation of natural-science (mathematical) competences//Scientific notes of the Oryol state university. 2016. Page 214-217.
 3. Napalkov S.V. About one approach to definition of the main components of information content of thematic educational Web quest after the mathematician//the Messenger of the Nizhny Novgorod university of N.I. Lobachevsky. 2013. No. 5. Part 2. Page 151-155.
 4. Pravdyuk V.N., Lysak O.G. Innovative methods of formation of professional competences of future bachelors//Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of the higher education. 2017. No. 3. Page 98-100.
 5. Pravdyuk V.N., Hmyzova N.G. Use of computer technologies in activization of research work of future teachers of vocational education//Scientific notes of the Oryol state university. Series: Humanitarian and social sciences. 2012. No. 2. Page 358-361.
 6. Dodge B. Some Thoughts About Web Quests, 1995. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
-

МАЛОВА И.Е.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математического анализа, алгебры и геометрии Брянского государственного университета, старший научный сотрудник Южного математического института ВНИИ РАН
E-mail: mira44@yandex.ru

MALOVA I.E.

Doctor of Education, Professor, Professor of the Department of Mathematical Analysis, Algebra and Geometry, Bryansk State University, senior research associate of Southern mathematical Institute VSC RAS
E-mail: mira44@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

CONTEMPORARY APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE SEMANTIC READING OF MATHEMATICAL TEXTS

Раскрываются системно-деятельностный подход, личностно ориентированное обучение и использование информационно-коммуникативных технологий при организации смыслового чтения: назначение, основы и примеры реализации. Предложено три объекта организации смыслового чтения: понятие, теорема, решение задачи. Выделено два вида целей как результатов смыслового чтения: предметные и метапредметные. Предметные цели определены как вопросы, на которые в тексте есть ответы, а метапредметные – как вопросы, связанные с контекстом математического текста.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, личностно ориентированное обучение, информационно-коммуникативные технологии, математический текст, смысловое чтение.

The article reveals the system-activity approach, personal oriented education and the use of information and communication technologies in the organization of semantic reading: the purpose, basis and examples of implementation. Three objects for the organization of the semantic reading are proposed: the concept, the theorem, the solution of the task. Two types of goals as the results of the semantic reading: disciplinary and metadisciplinary. Disciplinary goals are defined as questions to which the text has answers, and metadisciplinary – as questions related to the context of the mathematical text.

Keywords: system-activity approach, personal oriented education, information and communication technologies, mathematical text, semantic reading.

Необходимость организации смыслового чтения текстов различной направленности закреплена в Федеральных государственных стандартах общего образования. Какие подходы к организации смыслового чтения математического текста следует учитывать и как их реализовать? Какие смыслы можно раскрыть на основе математических текстов? Каковы проблемы выявления этих смыслов в математических текстах, как их преодолевать? Каждый из поставленных вопросов предполагает отдельное исследование, ограничимся отдельными сторонами этих исследований.

Выделим три подхода, которые используются в образовании на современном этапе, укажем их назначение:

- системно-деятельностный подход (обеспечивает успешность деятельности учащихся);
- личностно ориентированное обучение (обеспечивает обогащение субъектного опыта учащихся средствами учебного предмета);
- использование информационно-коммуникативных технологий (способствует эффективной реализации первых двух подходов).

Системно-деятельностный подход предполагает выделение объектов, целей, ориентировочных основ деятельности и др.

Личностно ориентированное обучение предполагает выделение целей по обогащению опыта учащихся (они могут быть предметными, метапредметными и личностными), приёмов организации деятельности учащихся, при которых они выводятся на позицию субъектов обучения, способов организации рефлексивной деятельности, при которых учащиеся выводятся на позицию субъектов собственного развития.

Использование информационно-коммуникативных тех-

нологий при организации смыслового чтения предполагает визуализацию как текста, так и приёмов работы с ним, результатов их применения. Это могут быть вопросы, направляющие смысловое чтение, ориентиры в тексте, «подсказывающие» способы поиска ответов на них, образцы оформления результатов работы с математическим текстом и др.

Организацию смыслового чтения математических текстов можно рассматривать с различных позиций: 1) учет фаз работы с текстом; 2) учет этапов критического мышления; 3) учёт контекста и др.

Выделяют три фазы работы с текстом ([4] со ссылкой на М.Р. Львова). На первой фазе происходит восприятие текста, раскрытие его содержания, своеобразная его расшифровка. Эта фаза предусматривает: просмотр текста, установление значений слов, нахождение соответствий, воспроизведение и другое. На второй фазе происходит извлечение смысла, объяснение найденных фактов с помощью привлечения имеющихся знаний, интерпретация текста. На этой фазе выполняются следующие действия: упорядочивание, классификация, сравнение, сопоставление, обобщение и др. На третьей стадии происходит создание собственного нового смысла.

Представленные фазы согласуются с тремя стадиями критического мышления при работе с текстом: вызов – осмысление содержания – реакция [10].

Смысловая составляющая математического текста связана с его контекстами различной направленности. М.Г. Макаренко [7] выделяет четыре вида контекста при работе с математическим текстом: учебно-математические контексты (учебно-целевой; учебно-содержательный); методико-математические контексты (мотиво-целеполагающий; рефлексивно-оценочный; преемственно-познавательный); логико-

математические контексты (учебно-целевой взаимосвязи логики и математики; объекта логического мышления; логического метода); историко-математические контексты (персоналий; фактов).

В работе [9] выделены особенности математического текста: своеобразный язык; абстрактность, сжатость текста; широкое использование символики; преобладание дедуктивного метода; связь текста с чертежами; «пробелы» в тексте, т.е. либо ссылки на известные теоремы и утверждения, либо утверждения типа «очевидно, что...». Представленные особенности следует учитывать при организации смыслового чтения математических текстов.

Как известно, планируемый результат деятельности называют целью деятельности.

Выделим два вида целей как результатов работы с математическим текстом: предметные; метапредметные. Планируемый результат удобно формулировать в виде вопросов, на которые можно получить ответ при организации смыслового чтения. Будем считать предметными результатами-целями вопросы изучаемой темы, на которые в тексте есть ответы, а вопросы темы, на которые в дополнение к тексту можно получить ответы отнесем к метапредметным целям-результатам. Именно с метапредметными целями, на наш взгляд, связан контекст математического текста.

Так, по тексту темы «Медианы, биссектрисы и высоты треугольника» к предметным целям можно отнести вопросы: 1) что называется медианой (биссектрисой, высотой) треугольника; 2) сколько медиан (биссектрис, высот) имеет треугольник; 3) как на чертежах показывают медиану (биссектрису, высоту) треугольника; 4) каким свойством обладают три медианы (биссектрисы, высоты) треугольника, и в каком классе эти свойства будут доказаны?

К метапредметным целям той же темы можно отнести вопросы: 1) с какими новыми *элементами* треугольника познакомились; 2) каков *алгоритм* построения высоты (медианы, высоты) треугольника; 3) *почему* при построении высот на одном из рисунков автор использует пунктирные линии; 4) какие два *общих признака* имеют эти элементы треугольника? Курсивом выделены слова, подчеркивающие метапредметный характер вопросов: элементы (при изучении любой фигуры изучают ее элементы; при изучении любого объекта изучают его составляющие); алгоритм (при работе с любым рисунком важно выяснять процесс его создания; при изучении любой деятельности важен алгоритм ее выполнения); вопрос «почему?» (важен анализ любой информации с позиций ее обоснований; важен поиск обоснований любых решений); общие признаки (при изучении понятий важен анализ и сопоставление их признаков; сравнение и обобщение по наличию (отсутствию) общих признаков – один из способов переработки информации).

Предложим три объекта организации смыслового чтения математических текстов, представленных в школьных учебниках.

Текст, посвященный математическому понятию, как объект организации смыслового чтения.

Выделим три части текста, посвященного математическому понятию: определение; примеры рассматриваемого понятия; поясняющий текст, отражающий некоторые характеристики понятия.

При анализе текста, посвященного определению некоторого понятия, деятельность учащихся направлена на выделение существенных признаков, отраженных в определении. Опыт учащихся должен распространяться на различные виды определений, которые встречаются в школьном курсе (через ближайший род и видовые отличия, конструктивное определение, рекурсивное определение, отрицательное определение), на различные формы представления определения (словесная, символическая).

Анализу определений помогают приемы: приём промежуточных вопросов; вопросы «Как распознать, что объект является...?», «Как сконструировать пример объекта данного понятия?» и др.

Включению учащихся в смысловой анализ текстов, отражающих определение квадратного уравнения в учебниках [2], [3], помогают вопросы: «Чему посвящен текст?» (квадратному уравнению); «Что узнали о квадратном уравнении?» (определение, общий вид, название и характеристики всех буквенных обозначений).

Приём промежуточных вопросов позволяет выявить существенные признаки определения: 1) «Квадратное уравнение – это что?» (уравнение); 2) «Уравнение какого вида?» (в левой части – квадратный трехчлен, в правой – нуль); 3) «Какими числами могут быть коэффициенты?» (любыми, но старший коэффициент должен быть отличен от нуля).

Вопросы «Как распознать квадратное уравнение среди других математических объектов?» и «Как составить квадратное уравнение?» приведут к выделению тех же признаков квадратного уравнения.

При работе с текстом, содержащем примеры рассматриваемого понятия, согласно требованиям методики формирования понятий, требуется провести их анализ с позиций того, подходят ли они под определение или нет с соответствующей аргументацией. Если приведенный пример дает положительный ответ, то важно выделить его отличительные признаки (их называют несущественными признаками). Если в учебнике нет отрицательных примеров, то их добавляет учитель или учащиеся сами конструируют контрпримеры.

Так, по тексту «Следующие примеры $2x^2 - 3x - 7 = 0$, $2x^2 - 3 = 0$, $x^2 - 4x = 0$, $-x^2 + 11 = 0$, $-5x^2 + 3x + 5 = 0$ служат примерами квадратных уравнений [3]» могут быть заданы вопросы: «Почему автор приведенные примеры называет квадратными уравнениями?», «Какие случаи квадратных уравнений привёл автор?». Задание «Приведите примеры математических объектов, которые не являются квадратными уравнениями» дополнит процесс усвоения определения квадратного уравнения.

К поясняющим текстам можно отнести текст «Так, в уравнении $2x^2 - 3x - 7 = 0$ – коэффициент при x^2 , -3 – коэффициент при x , -7 – свободный член, $D = (-3)^2 - 4 \cdot 2 \cdot (-7) = 65$ – его дискриминант; в уравнении $x^2 - 3 = 0$ 1 – коэффициент при x^2 , 0 – коэффициент при x , -3 – свободный член, $D = (0)^2 - 4 \cdot 1 \cdot (-3) = 12$ – его дискриминант» [3].

Организации смыслового чтения приведенного фрагмента помогает задание учащимся «По приведенному решению сформулируйте задание». Предполагается такой ответ: «Найти коэффициенты и дискриминант заданного квадратного уравнения».

Тексты учебников УМК «Математика. Психология. Интеллект» уже содержат вопросы, направленные на организацию смыслового чтения. Ограничимся указанием некоторых заголовков темы «Квадратные уравнения» [1]: «Встречаемся с уравнениями нового вида», «Вырабатываем стратегию работы с новым уравнением», «Опознаём квадратные уравнения».

Текст, посвященный математической теореме, как объект организации смыслового чтения.

Выделим три части текста, посвященного математической теореме: название; формулировка; доказательство.

Поскольку любая теорема связана с некоторым математическим понятием, то она определенным образом характеризует данное понятие. Поэтому важно выяснить назначение теоремы, которое в ряде случаев может быть отражено в её названии. Например, результатом смыслового анализа текста о свойствах арифметического квадратного корня [3] может стать задание продолжить предложение: «Арифметический

квадратный корень из...».

Смысловой анализ формулировки связан с выявлением условия теоремы и её заключения, что удобно отразить в краткой записи теоремы. Требование относится не только к геометрическим теоремам, но к алгебраическим, к теоремам математического анализа.

Направленность организации смыслового чтения на выявление структуры, приемов, способов и методов, обобщенных способов доказательства теорем раскрыта в статье [8].

Дополним тему возможными ситуациями изложения доказательства: идея доказательства указана (не указана) в тексте; этапы доказательства выделяются (не выделяются) простой постановкой их номеров в тексте доказательства; все (не все) обоснования приведены. Направленность смыслового чтения на выявление идеи, этапов доказательства и обоснований соответствует требованиям методики изучения теорем. Если текст доказательства содержит необходимые элементы, то их выявление осуществляется на этапе работы с текстом, если нет, то на этапе подведения итогов работы с доказательством как обобщение прочитанного.

Приведем примеры текстов, требующих особой работы для обеспечения понимания их математического смысла.

Так, по тексту « $\frac{a-b}{c-d} = \frac{a-b}{-(d-c)} = -\frac{a-b}{d-c}$ » [2]

необходимо, во-первых, утверждение о смене знака в знаменателе отделить от его доказательства, во-вторых, перевести символьную запись в словесную, предложив учащимся продолжить предложение: «Чтобы изменить знаменатель дроби на противоположный, нужно...».

Теорема о параллельности и равенстве противоположных сторон параллелепипеда [5] требует выделения двух частей как в формулировке, так и в доказательстве. По тексту «Рассмотрим какие-нибудь две противоположные грани параллелепипеда, например, ADD_1A_1 и CBB_1C_1 » следует выделить приём выбора произвольной пары противоположных граней и распространение полученных выводов на все другие пары граней. По тексту «Так как все грани параллелепипеда – параллелограммы, то прямая AD параллельна прямой BC , а прямая AA_1 параллельна прямой DD_1 . Отсюда следует, что плоскости рассматриваемых граней параллельны» удобно выявить утверждение, на основе которого делается вывод о параллельности противоположных граней (признак параллельности плоскостей); обосновать условия применения этого признака (наличие двух пересекающихся прямых одной плоскости, которые параллельны двум прямым другой плоскости); обсудить вариативность выбора пары пересекающихся прямых в одной из плоскостей. По тексту «Из того, что грани параллелепипеда – параллелограммы, следует, что отрезки AB , A_1B_1 , D_1C_1 , DC параллельны и равны. Отсюда заключаем, что грань ADD_1A_1 совмещается параллельным переносом вдоль ребра AB с гранью CBB_1C_1 . Значит, эти грани равны» удобно выделить метод доказательства (метод движений) и его этапы (выбрать движение, доказать, что одна грань переходит в другую при выбранном движении; сделать вывод о равенстве граней на основании свойств движения).

Текст, посвященный математическому решению, как объект организации смыслового чтения.

При анализе решений полезно выявлять цель их включения в учебник. Это может быть: решение типового задания (в этом случае организация смыслового чтения направлена на выявление типа задания и способа решения заданий данного типа); решение задачи, отражающей новый теоретический факт (такие задачи часто называют ключевыми; в этом случае организация смыслового чтения направлена на выявление условий применения данного факта, способа его доказательства); решение задачи, иллюстрирующей некоторый метод (в этом случае организация смыслового чтения направлена на

выявление метода и этапов его применения) и др.

Приведём пример третьей ситуации.

Задача. На продолжении хорды CD окружности с центром O за точку D отметили точку E такую, что отрезок DE равен радиусу окружности. Прямая OE пересекает данную окружность в точках A и B (рис. 1а). Докажите, что $\angle AOC = 3 \angle CEO$.

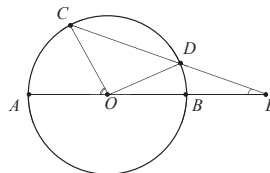


Рис. 1а)

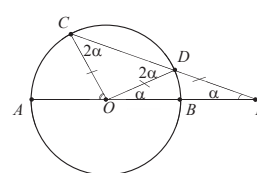


Рис. 1б)

В учебнике [6] приведен текст решения:

«Пусть $\angle CEO = \alpha$.

Поскольку треугольник ODE равнобедренный, то $\angle DOE = \angle CEO = \alpha$.

Угол ODC – внешний угол треугольника ODE . Тогда $\angle ODC = \angle DOE + \angle CEO = 2\alpha$.

Так как треугольник COD равнобедренный, то $\angle OCD = \angle ODC = 2\alpha$.

Угол AOC – внешний угол треугольника COE . Тогда $\angle AOC = \angle OCD + \angle CEO = 2\alpha + \alpha = 3\alpha$, т.е. $\angle AOC = 3 \angle CEO$ ».

Как видим в приведенном примере конструкция шагов решения имеет вид:

Утверждение → вывод, основанный на этом утверждении.

Для организации поисковой деятельности учащихся упор делается на анализ образовавшихся фигур, каждое утверждение требует обоснований, поэтому рекомендуют иную конструкцию записи решения геометрических задач:

Рассмотрим фигуру....

Утверждение (в скобках указывается обоснование) → новый вывод.

Представим вариант использования раздаточного материала, в котором указывается метод доказательства, шаги доказательства имеют представленную конструкцию, приведено описание этапов метода вспомогательной величины. Подчеркнутый текст в раздаточном материале – это текст, который учащиеся заполняют после анализа текста учебника:

Решение (методом введения вспомогательной величины)

Пусть $\angle AOC = \alpha$.

Рассмотрим $\triangle ODE$ – равнобедренный ($OD = DE$ по условию).

а) $\angle DOE = \angle DEO$ (по свойству равнобедренного треугольника), значит, $\angle DOE = \alpha$

б) $\angle CDQ = \angle DOE + \angle DEO$ (по свойству внешнего угла треугольника), значит, $\angle CDQ = 2\alpha$.

Рассмотрим $\triangle CDO$ – равнобедренный ($CO = OD$ как радиусы).

$\angle OCD = \angle CDO$ (по свойству равнобедренного треугольника), значит, $\angle OCD = 2\alpha$.

Рассмотрим $\triangle QCE$.

$\angle AOC = \angle OCE + \angle CEO$ (по свойству внешнего угла треугольника), значит, $\angle AOC = 3\alpha$.

Следовательно, $\angle AOC = 3 \angle CEO$, ч.т.д.

Этапы метода введения вспомогательной величины:

Одну из неизвестных величин обозначить буквой.

Выразить нужные величины через вспомогательную величину.

Ответить на вопрос задачи.

Организации смыслового чтения помогает дополнение рисунка, составленного на этапе анализа условия задачи, результатами, полученными при его решении (рис. 1б).

Библиографический список

1. Алгебра: учебник для 8 класса /Э. Г. Гельфман [и др.]. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 272 с.
2. Алгебра. 8 класс. В 2 ч. Ч.1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений /А. Г. Мордкович. 12-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2010. 215 с.
3. Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций /С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н. Н. Решетников, А. В. Шевкин. М.: Просвещение, 2014. 301 с.
4. *Апальков В.Г.* Формирование смыслового чтения: международный и отечественный опыт (на примере обучения иностранному языку) //Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2014. №6(2). С.235-238.
5. Геометрия. 10-11 классы: Учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профильный уровни / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев и др. – 21-е изд. – М.: Просвещение, 2012. 255 с.
6. Геометрия: 7 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций /А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир. М.: Вентана-Граф, 2015. 192 с.
7. *Макарченко М. Г.* Понятие «контекст учебного материала по математике». Типология контекстов //Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2010. № 1. С.84-90.
8. *Малова И. Е.* Математическое доказательство как объект изучения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Естественные, технические и медицинские науки». 2015. №4 (67). С.52-55.
9. *Перькова О. И., Сазанова Л. И.* Работа с «математическим» текстом //Вестник Псковского государственного университета. Серия: естественные и физико-математические науки. 2010. Вып. 10. С.108-110.
10. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений /С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

References

1. Algebra: the textbook for the 8th grade /Gelfman E. G. [and others]. M.: BINOM. Laboratory of knowledge, 2013. 272 p.
2. Algebra. 8 class. In 2 parts. Part 1. The textbook for pupils of the general education organizations /A. G. Mordkovich. 12th ed., erased.- Moscow: Mnemozina, 2010. 215 p.
3. Algebra. 8 class: textbook for pupils of the general education organizations /S. M. Nikol'skii, M. K. Potapov, N. N. Reshetnikov, A. V. Shevkin. Moscow: Education, 2014. 301 p.
4. *Apalkov V. G.* Formation of semantic reading: international and domestic experience (on the example of foreign language teaching) //Ekonomika, statistika i informatika. Bulletin UMO. 2014. No. 6 (2). C. 235-238.
5. Geometry. 10-11: textbook for general education organizations base and profile levels / L. S. Atanasyan, V. F. Butuzov, S. B. Kadomtsev et al. 21th ed. M.: Education, 2012. 255 p.
6. Geometry. 7 class: textbook for general education organizations /A. G. Merzlyak, V. B. Polonsky, M. S. Yakir. Moscow: Ventana-Graf, 2015. 192 p.
7. *Makarchenko M. G.* The Concept of «the context of educational material in mathematics». Typology of contexts //Bulletin of Taganrog Institute named after A. Chekhov. 2010. № 1. P. 84-90.
8. *Malova I. E.* A Mathematical proof as an object of study // Scientific notes of Orel state University. A series of «Natural, technical and medical science». 2015. №4 (67). P. 52-55.
9. *Perikova O. I. Sazanova L. I.* Working with mathematical text //Bulletin of the Pskov state University. Series: natural and physical-mathematical Sciences. 2010. Vol. 10. C. 108-110.
10. Development of critical thinking in the classroom: a manual for teachers of General education organizations /S.I. Zair-Bek, I.V. Mushtavinskaya. 2nd ed., revised. M.: Education, 2011. 223 p.

УДК 378.02:372.8

UDC 378.02: 372.8

МИТРАХОВИЧ В.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

МОИСЕЕВ А.Р.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого

E-mail: a.mois@mail.ru

MITRAKHOVICH V.A.

Doctor of Pedagogy, senior lecturer, Professor at Humanities and the socio-economic Disciplines Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union S.M.

Budyonny

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

MOISEYEV A.R.

Ph. D. in Pedagogy, associate professor at Humanities and the socio-economic Disciplines Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union S.M.

Budyonny

E-mail: a.mois@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ У КУРСАНТОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

PROBLEM TRAINING IN MILITARY HIGH SCHOOLS AS A FACTOR DEVELOPMENT OF CADETS IN CREATIVE THINKING

В статье рассматриваются основные требования и подходы проблемного обучения в формировании и развитии у курсантов военных вузов творческого мышления.

Ключевые слова: проблема, проблемное обучение, проблемная ситуация, деятельность, развитие, творчество.

In the article the basic requirements and approaches of problem training in the formation and development of cadets of military high schools of creative thinking.

Keywords: problem, problem training, problem situation, activity, development, creativity.

Когда традиционные концепции обучения не в полной мере обеспечивают формирование необходимых знаний, умений и навыков у обучающихся военных ВУЗов, возникает объективная необходимость, применения других педагогических технологий обучения. Среди таких технологий находятся проблемное обучение, деловые игры и тренинги которые эффективно способствуют формированию у обучающихся профессионально-важных качеств и развитию творческого мышления.

Исходя из того, что проблема – это осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в конкретной ситуации, средствами наличных знаний, умений и навыков, возникает необходимость научить курсантов и слушателей на занятиях самостоятельной творческой деятельности, выработать у них умения осуществлять эту самостоятельную деятельность в любых ситуациях, научить самостоятельно, добывать эти знания, умения и навыки.

Подлинной психологической основой проблемного обучения стала теория мышления, как продуктивного процесса. Эта теория, выдвинутая С.Л. Рубинштейном, была развита и конкретизирована его учениками и последователями.

В военной педагогике, проблемное обучение – организация учебных занятий, предполагающая создание под руководством преподавателей проблемную ситуацию и активную самостоятельную деятельность обучаемых по её разрешению, в результате которой происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями, и развитие мыслительных и других способностей [2, с.184].

В проблемном обучении проблемность реализуется как в содержании учебной дисциплины, так и в процессе развертывания этого содержания в образовательном процессе. Первое достигается разработкой системы проблем, отражающих

основное содержание дисциплины. Второе – построением проблемного обучения по диалогическому и практическому типу, где преподаватель и обучающиеся проявляют интеллектуальную активность и инициативу. Они заинтересованы в суждениях и действиях друг друга, обсуждают альтернативные варианты решений.

Проблемное обучение целесообразно проводить в рамках одной дисциплины, включая все виды учебных занятий: лекции, семинары, лабораторные и практические занятия, научную и самостоятельную работу курсантов и слушателей.

Проблема берет свое начало в проблемной ситуации, то есть ситуации содержащей противоречие не имеющей однозначного решения соотношения обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность индивида или группы. Очевидно, что проблемная ситуация имеет две стороны:

- объективную – наличие противоречия;
- субъективную – курсант довольно смутно осознает:

«что-то не то, что-то не так».

Однако проблемная ситуация обуславливает лишь начальную стадию мыслительного взаимодействия субъекта с объектом, связанную с порождением познавательного мотива и выдвижением предварительных гипотез относительно способов разрешения проблемной ситуации. Проверка этих гипотез приводит к тому, что проблемная ситуация преобразуется либо в проблему, либо в задачу. Задача возникает в том случае, когда в познаваемом объекте намечается искомое и его нужно найти путем решения определенных условий.

Для решения проблемы она должна быть преобразована в творческую познавательную задачу, позволяющую проверить модели тех или иных сознательных или интуитивных решений. В проблемном обучении используется понятие учебной проблемы. Она имеет форму логической познавательной за-

дачи, содержащей некоторое противоречие в своих условиях (избыточные, недостающие, альтернативные, частично неверные данные и т. п.) и завершающейся вопросом, который это противоречие опредмечивает и актуализирует.

Мышление курсантов начинается с момента осознания и формулировки проблемы, с момента принятия проблемной ситуации к решению на основе имеющегося фонда знаний, умений и опыта поиска. В этом случае проблемная ситуация преобразуется в проблему. Однако не каждая проблемная ситуация преобразуется в проблему, но всякая проблема содержит проблемную ситуацию. Поэтому зачастую в практике преподавания в военных ВУЗах вовлечение курсантов в проблемную ситуацию начинается с постановки проблемы.

Открытость учебной проблемы зависит от уровня уже имеющихся знаний, умений и навыков обучающегося. Итак, все начинается с постановки проблемы педагогом, или столкновения курсантов с противоречивыми обстоятельствами (указанное столкновение может быть организовано педагогом, а может иметь стихийный характер), или такого же столкновения, но в ходе самостоятельной либо исследовательской работы. Курсанты как будто наталкиваются на какую-то преграду. При этом, может быть, сначала неосознанно, они испытывают познавательное затруднение, сопровождаемое эмоциональными переживаниями неопределенности (удивлением, недоумением, сомнением). С этого момента, момента возникновения познавательного затруднения, начинается формирование проблемной ситуации. Но пока отсутствует один ее важнейший компонент – потребность что-то понять (решить проблему), вовлечения в мыслительный процесс не происходит. Поэтому прежде чем приступить к решению проблемы, необходимо внушить курсантам ее важность и значимость. Иначе говоря, выработать у них устойчивую мотивацию к решению.

Методика отбора материала для проблемного обучения включает в себя четыре этапа:

1. Анализ учебного материала удобно осуществлять на базе структурно-логической схемы курса. Весь лекционный курс разбивается на логически законченные объемы учебного материала, которые пронумеровываются в такой последовательности, в какой они излагаются. Определяются связи между этими объемами (блоками) учебного материала.

2. Согласование содержания данного курса с предшествовавшим и последующим с точки зрения содержания календарных сроков изложения. Такое согласование необходимо не только для обеспечения преемственности изложения – это самостоятельная задача. Основное усилие направляется на выявление требований последующих дисциплин к уровню усвоения данного курса. При этом важными требованиями к методике согласования содержания обучения выступают:

- взаимное ознакомление с программами, конспектами лекций, учебными пособиями и учебниками двух или нескольких кафедр, осуществляющих согласование курсов;
- установление единой терминологии и обозначений во всех дисциплинах;
- разграничение учебного материала между ними;
- составление требований (в письменном виде) каждой последующей кафедры к кафедре-предшественнице.

3. Согласование содержания обучения с требованиями заказчика. Изучение отзывов на выпускников из воинских частей и учреждений.

4. Изучение и обобщение типичных ошибок курсантов, повторяющихся из года в год. Такие ошибки классифицируются применительно к видам учебной деятельности, т. е. к тому, где они были допущены. Толи при ответе по теоретическому материалу или в процессе лабораторного эксперимента, на практических занятиях и т. п. Такой качественный анализ содержания ошибок помогает включить в систему проблемного обучения оказавшиеся наиболее трудными для курсантов темы.

Успех подготовки проблемных занятий обеспечивают условия:

- запланированные преподавателем понятия и способы действия для прочного усвоения курсантами должны возникать как результат самостоятельного обобщения;
- необходимо определение учебного задания и оценка его качества (какие проблемные задания возможны на занятии, их связь с фактическим материалом, их повторяемость, доступность; какие задания использовать на занятии, какие задать на самоподготовку, какие необходимы для проверки знаний);
- необходима оценка подготовленности обучающихся к выполнению задания (их умение рассматривать подобные вопросы, переносить известный способ действия в новую ситуацию, выдвигать гипотезы, создавать логическую схему ответа) и определение состава мыслительной деятельности; выбор понятий для объяснения их сущности педагогом.

Анализ учебного материала целесообразно проводить по следующей схеме: понятийный, логический, психологический и дидактический анализ.

Понятийный анализ учебного материала, т. е. вычленение основных принципов, законов, понятий и фактов. Для такой подготовки преподаватель:

- определяет объем нового материала и намечает дидактическую цель; различает обязательный и информационный материал; выделяет основные понятия, фиксирует их сложность;
- выделяет способы раскрытия сущности новых понятий, конкретизирует, что подлежит творческому и что – репродуктивному усвоению;
- раскрывает взаимосвязь понятий (новых и уже известных), основываясь на которых курсанты могли бы самостоятельно усвоить знания;
- определяет, какие из понятий и способов действий подлежат актуализации на занятии;
- готовит варианты формулировок выводов, определений, правил, теорем, законов и т. д.

Логический анализ. В процессе преподавания педагог оперирует понятиями, суждениями, индуктивными и дедуктивными умозаключениями. Поскольку всякое знание есть система, в которой элементы связаны между собой в определенной последовательности, то именно эта последовательность предъявления знаний курсантам и играет решающую роль в проблемном обучении.

Непременным условием логического анализа является определение противоречивых сторон информации (факт не соответствует известному закону, материал противоречит ранее сложившимся понятиям и т. д.). Одновременно преподаватель предусматривает учебные ситуации, в которые могут возникнуть моменты догадки, интуитивной находки при выдвижении гипотез (возможно, что педагог должен очень-очень тонко наталкивать обучающихся на это). Кроме того, преподаватель рекомендует курсантам использовать известные эвристики.

Понятийный и логический анализ должен дополняться установлением возможности создания проблемных ситуаций и постановки учебных проблем.

Психологический анализ. Он необходим для установления уровня проблемности учебного материала и психологической готовности курсантов к самостоятельной познавательной деятельности. Преподаватель определяет:

- приемы и способы создания проблемных ситуаций на этапах актуализации, усвоения нового материала, применения усвоенных знаний; типы проблемных ситуаций;
- возможность возникновения проблем или их постановки курсантам при выполнении учебных заданий (кто-то из обучающихся не может самостоятельно построить проблему, а кто-то, опередив других, снимет проблемность);
- возможность постановки основных и дополнитель-

ных проблем преподавателем для их самостоятельного решения курсантами (для индивидуализации обучения);

- средства усиления новизны материала, возбуждения интереса к теме;
- возможные учебные ситуации, которые могут повлиять на настроение и изменить ход мышления курсантов.

Дидактический анализ является обобщающим, завершающим для всех видов анализа. Исходя из полученных результатов понятийного, логического и психологического анализа учебного материала, преподаватель:

- уточняет и формулирует дидактическую цель занятия;
- определяет дидактические задачи и виды учебной деятельности по этапам занятия;
- уточняет объем материала, при необходимости дополняет или сокращает его; уточняет возможные формулировки вопросов и познавательных задач для создания проблемных ситуаций;
- предусматривает возможные варианты гипотез, выдвигаемых курсантами, определяет способы решения проблем;
- подбирает примеры и сведения из истории науки, необходимые для оптимального усвоения нового понятия и проверки правильности решения проблем;
- определяет источники дополнительной информации, уточняет, какие факты, сведения обучающиеся найдут самостоятельно и как используют их на занятии; готовит дидактический материал и ТСО;
- уточняет дидактические приемы и способы установления межпредметных связей, связи с практикой, а также создания проблемных ситуаций; готовит материал для самостоятельной подготовки.

Весь анализ учебного материала выглядит чрезвычайно громоздко. Однако на конкретном материале перечисленные действия педагога совершаются легко, поскольку он сразу охватывает весь материал в силу его хорошего знания.

По степени самостоятельности творческого поиска курсантов различают три формы проведения проблемного занятия:

- проблемное изложение;
- частично-поисковая деятельность;
- самостоятельная исследовательская деятельность.

Именно благодаря этому появляется возможность применения проблемного обучения на любых видах занятий.

Проблемное изложение. Сообщение нового материала осуществляет сам преподаватель, хотя и вовлекает в мыслительную работу курсантов. Деятельность курсантов носит в основном репродуктивный характер. Продуктивной она становится лишь на этапах мысленного анализа, что позволяет преподавателю добиваться не только более глубоких осознанных знаний, но и формировать у курсантов приемы творческой деятельности. Педагогическая задача выступает чаще всего в форме реальных жизненных обстоятельств [1, с.206].

Педагог сам формулирует и решает учебные проблемы. Излагая материал, намечает, отвергает, обосновывает и принимает возможные пути решения той или иной учебной проблемы. Используется весь «арсенал» мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, систематизацию, обобщение. «Проговаривая» логику поиска правильного решения, размышлениями «вслух» преподаватель как бы приглашает обучающихся приобщиться к этому процессу.

Проблемное изложение повышает уровень познавательной самостоятельности курсантов, если оно диалогично. Диалог может быть, как внешним (в обычном понимании слова «диалог»), так и внутренним (мысленным). Поэтому иногда в рамках проблемного изложения выделяют диалогическое изложение как отдельный уровень проблемного обучения.

Проведение и подготовка диалоговой лекции имеют свои специфические особенности. Главными из них являются: соз-

дание резерва времени (на ответы аудитории, беседу); умение педагога своевременно завершить прения, владение аудиторией; умение объективно оценивать подготовленность обучающихся, их коллективное настроение; коммуникативные способности педагога [3, с.265].

Применяется, прежде всего, при чтении лекций и наиболее эффективно при прохождении нового или сложного для самостоятельного усвоения курсантами учебного материала.

Частично-поисковая (эвристическая) деятельность курсантов пробуждается преподавателем с помощью проблемных, желательных заранее продуманных вопросов, ответы, на которые обучающиеся ищут самостоятельно. Этой форме соответствует также деятельность курсантов на различных этапах проблемного обучения: усмотрение проблемы, выдвижение гипотез или доказательство правильности решения.

Используя эвристический метод, педагог применяет то же построение учебного материала, что и при диалогическом методе, но несколько дополняет его структуру постановкой познавательных (творческих) задач и заданий курсантам на каждом отдельном этапе решения учебной проблемы. Если при использовании диалогического метода эти задания имели вид требований и носили характер конкретных поэлементных указаний к действиям обучающихся, то теперь они представляют собой обобщенные исследовательские задания к отдельному этапу решения проблемы (свободная форма эвристической беседы).

Управляющая деятельность преподавателя на отдельных этапах может носить инструктивный характер. Это уже инструкция не направляющая, а побуждающая: подумайте, какой цели нам нужно достичь, что нужно знать для ее достижения, как найти промежуточные неизвестные, что использовать для их нахождения, какой закон мы открыли (правило, новый способ действия, признак нового или уже известного понятия).

Поскольку побуждающую деятельность преподаватель сочетает с объяснением, постольку эвристический метод называется частично-поисковым.

Применяется он там, где преподаватель ставит цель обучить курсантов отдельным элементам решения проблемы, организовать частичный поиск новых знаний и способов действий, чаще используется на семинарских, лабораторных и практических занятиях, хотя с успехом может применяться и в ходе диалоговой лекции.

С помощью только эвристического метода нельзя научить планировать поиск решения и осуществлять его по отношению к целостной проблеме. Эвристический метод является предпосылкой и условием успешного применения исследовательского метода, предполагающего самостоятельное решение целостных проблемных задач.

При применении исследовательского метода обучающиеся сами находят и формируют для себя проблемы (возможно, на основе данных, предварительно предоставленных преподавателем) и самостоятельно решают их. При проведении занятия (а это целесообразно только в том случае, если уровень развития курсантов позволяет организовать с ними самостоятельное исследование по решению проблемы) используется такое же построение материала, берутся те же элементы структуры эвристического метода. Если в процессе реализации эвристического метода вопросы, задания, указания носят упреждающий характер, т. е. ставятся до решения подпроблемы, составляющей содержание данного этапа, или в процессе ее решения, то при использовании исследовательского метода вопросы ставятся в конце этапа, после того как большинство курсантов с решением подпроблемы справились. Повторное решение подпроблемы на уровне эвристического метода является средством самопроверки и самоконтроля, а для курсантов с более низким уровнем развития – это решение на доступном уровне.

Такая форма проблемного обучения наиболее характерна

для курсового и дипломного проектирования, военно-научной и научно-исследовательской работы. Порядок проведения занятий можно представить в виде таблиц.

При практическом применении проблемного обучения открывается широкий простор для творчества педагога. Обязательным и неизменным остается одно – в каждом проблемном занятии должны присутствовать этапы, определяемые характером мыслительной деятельности курсантов:

- создание проблемной ситуации;

- формирование проблемы;
- выдвижение гипотез;
- проверка решения;
- систематизация полученных результатов.

Авторы выражают большую благодарность всем, кто заинтересуется данной статьёй, изъявит желание поделиться своими мыслями и принять участие в диалоге по её обсуждению.

Порядок проведения занятия с использованием проблемного изложения

Деятельность преподавателя	Деятельность курсантов
Создание проблемной ситуации	Мыслительный анализ ситуации
Формирование проблемы	Анализ проблемных вопросов и ситуаций
Показательный анализ ситуации	Слушание, наблюдение.
Формирование возможных гипотез разрешения проблемы и проверка их правильности	Анализ гипотез их сопоставление, выбор возможных решений.
Выбор правильной гипотезы, разрешение проблемы. Проверка правильности результата	Анализ гипотез и выбранных решений
Формирование выводов. Вывод следствий из решения. Анализ возможностей практического применения полученных новых знаний	Анализ выводов и полученных результатов

Порядок проведения занятия с использованием эвристического (частично-поискового) метода познавательной деятельности обучающихся

Деятельность преподавателя	Деятельность курсантов
Актуализация знаний. Постановка информационных вопросов Создание проблемной ситуации Постановка вопросов по анализу ситуации	Восстановление в памяти ранее изученного материала. Описание, анализ ситуации.
Формулирование проблемы. Выдвижение ряда гипотез. Постановка вопроса на выбор наиболее правильной гипотезы. Постановка вопросов для выбора правильного решения.	Слушание. Мысленный анализ выбора гипотез. Выбор наиболее оптимального решения.
Побуждение к выводу Проверка правильности решения. Практическое применение знаний. Анализ хода решения.	Формулирование самостоятельного вывода.

Библиографический список

1. *Барабанчиков А.В., Феденко Н.Ф.* Основы военной психологии и педагогики: Учеб. Пособие. 2-е изд., перераб. М.: Воениздат, 1981.
2. *Ефремов О.Ю.* Военная педагогика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008.
3. *Моисеев А.Р.* Педагогический анализ традиционных методов преподавания вопросов морально-психологического обеспечения в военных вузах. Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы IV Межвузовской научно-практической конференции. СПб.: ВАС, 2017.

References

1. *Barabanshikov A.V., Fedenko N.F.* Fundamentals of military psychology and pedagogy: Proc. Allowance. 2 nd ed., Pererab. Moscow: Military Publishing, 1981.
2. *Efremov O.Yu.* Military pedagogy. Textbook for VUZUZ. St. Petersburg: Peter, 2008.
3. *Moiseev A.R.* Pedagogical analysis of traditional methods of teaching the issues of moral and psychological support in military high schools. The development of military pedagogy in the twenty-first century. Materials of the IV Interuniversity Scientific and Practical Conference. SPb.: YOU, 2017.

МИТРОХИНА С.В.

доктор педагогических наук, зав. кафедрой, кафедра педагогики, дисциплин и методик начального образования, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

E-mail: svetamitr@yandex.ru

ИВАНЧЕНКО О.Н.

учитель, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Центр образования № 23» г. Тула

E-mail: ivanchenko.olushka@mail.ru

MITROKHINA S.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, head of Chair, Chair of Pedagogy, Disciplines and Methods of Primary Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

E-mail: svetamitr@yandex.ru

IVANCHENKO O.N.

teacher, municipal budgetary general education institution, «Center of education No. 23», Tula

E-mail: ivanchenko.olushka@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СТОХАСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

FEATURES OF STOCHASTIC CONCEPTS FORMATION IN TEACHING MATHEMATICS AT PRIMARY SCHOOL PUPILS

В статье анализируются различные подходы к изучению элементов стохастики в начальной школе. Проводится анализ программ по математике для младших школьников на наличие стохастических понятий. Раскрываются методические приемы введения теоретико-множественной составляющей стохастических понятий. Рассматриваются особенности формирования у младших школьников понятий математической логики.

Ключевые слова: младший школьник, обучение математике, стохастические понятия, теория множеств, математическая логика.

The article analyzes different approaches to the study of stochastic elements in primary school. We describe the programs in mathematics for primary schoolchildren in the presence of stochastic concepts. Methodical methods of introduction of the theory of multiple components of stochastic concept are revealed. The specificities of formation of mathematical logic notions for primary children are considered.

Keywords: pupil, teaching mathematics, stochastic concepts, the theory of multiple, mathematical logic.

Вероятностный стиль мышления школьников приобретает особую актуальность в современных условиях, когда во многих видах деятельности необходимо просчитывать различные варианты развития событий, проводить систематический перебор, предсказывать результаты действий и т. д. Развитию логического мышления и вероятностной интуиции обучающихся способствуют стохастические задачи, которые описывают различные жизненные ситуации и должны занять достойное место в современном курсе математики. Знакомство учащихся, начиная с первого класса, со стохастическими понятиями позволит формировать представления о статистическом характере многих явлений.

Различные аспекты методики изучения элементов стохастики в общеобразовательной школе отражены в работах Н.Я. Виленкина, Г.В. Дорофеева, Ю.Н. Макарычева, А.Г. Мордковича, И.Г. Шарыгина и других ученых. Необходимость использования младшими школьниками стохастических понятий и формул с целью описания реальных ситуаций обосновывается в исследованиях Л.Ю. Березиной, В.Ф. Волгиной, А.П. Шиховой и др.

Так Е.Е. Белокурова [2] в своей работе показала, что комбинаторные рассуждения способствуют развитию вариативности, гибкости и критичности мышления, позволяют совершенствовать умственные логические операции.

В исследовании Е.П. Виноградовой предложена система комбинаторных задач, с помощью которой изучаются основные вопросы начального курса математики. Разработанная система задач позволяет научить младших школьников осуществлять систематический перебор, составлять таблицы, строить графы и «дерево возможностей» для решения комбинаторных задач [3].

С.Е. Царева [5] пишет о том, что для решения задач экономического и социального развития выпускники школы должны владеть основными понятиями вероятности и статистики. Изучение стохастики способствует развитию универсальных учебных действий, определенных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, таких как, сравнение, классификация, наблюдение, анализ конкретной жизненной ситуации, выдвижение гипотез, принятие решений, обоснование собственной точки зрения и др.

В подавляющем большинстве развитых стран стохастические понятия начинают изучаться в начальной школе, при этом изучение распадается на вероятностную и статистическую составляющие, тесно связанные между собой, во многих странах они дополнены элементами комбинаторики.

Проведенный теоретический анализ убеждает нас в том, что включение элементов стохастической линии в начальный курс математики обусловлено большими развивающими возможностями данного класса задач, с одной стороны, и особенностями психологического развития младших школьников, для которых понятия и задачи стохастики вызывают особый интерес из-за нестандартности приемов решения в начальной школе, с другой стороны.

В школьном курсе математики можно выделить одну из содержательных методических линий, которая дает возможность накопить определенный запас представлений о статистическом характере окружающих явлений и их свойствах, в неё входят элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики.

В примерной программе по математике для начальных классов, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС

НОО, выделена новая содержательная линия «Работа с данными». Её содержание ориентировано на развитие у обучающихся таких умений как:

- умения работать с математической информацией;
- систематизировать и упорядочивать данные эксперимента в виде таблицы или диаграммы;
- выдвигать гипотезы;
- делать выводы;
- решать комбинаторные задачи [6].

Авторы учебников по математике для начальных классов (В.Н. Рудницкая, Р.Б. Истомина и др.) считают, что элементы стохастической линии необходимо изучать с младшими школьниками на предпонятийном уровне, формируя первичные представления и строя эмпирические обобщения. Для работы со стохастическими понятиями и комбинаторными задачами они широко используют таблицы. Младшие школьники учатся записывать информацию в табличной форме, создают различные виды таблиц и диаграмм, строят диаграммы по данным таблицы. Все это, с одной стороны, учит работать с данными, с другой стороны, способствует формированию отдельных стохастических понятий.

В стандарте нового поколения для начального образования находим отражение стохастического материала в неявном виде, без использования символики и формул.

Проведенный анализ учебников математики для начальной школы позволяет констатировать, что элементы стохастики активно включаются в их содержание.

Опираясь на вышеперечисленные исследования, выделим основные понятия стохастической линии начального курса математики, а также уточним их содержание и их роль в овладении младшими школьниками курсом математики.

Стохастическая линия включает в себя понятия теории множеств, математической логики, комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики.

Раздел теории множеств в начальной школе включает следующие понятия:

- множество;
- виды множеств (конечное, бесконечное, пустое);
- способы задания множества (перечисление элементов, характеристическое свойство или закон, словесное описание);
- элементы множества и их принадлежность данному множеству.

Остановимся подробнее на введении теоретико-множественной составляющей стохастических понятий. Формирование понятий множество и элемент множества в начальной школе проходит в несколько этапов.

На первом этапе обобщается эмпирический опыт обучающихся. Учащиеся называют предметы, которые им показывают, например, помидор, огурец, перец, картофель, лук. Учитель просит все эти предметы назвать одним словом – овощи. Образует конечное множество. Обсуждаем с младшими школьниками новое понятие множество, а каждый предмет в отдельности – это элемент множества овощей, и он принадлежит этому множеству. В неявном виде работа с множествами и их элементами проводится в первом классе.

На втором этапе, в процессе изучения чисел первого десятка в количественной теории учащиеся осваивают основные виды множеств (конечное, бесконечное, пустое) и знакомятся со способами их задания (перечисление, характеристическое свойство или закон, словесное описание). Например, множество жителей одного дома – конечно (так как жителей можно пересчитать); количество капель воды в реке – бесконечное множество (так как их пересчитать нельзя); множество кошек с рыбьими хвостами – пустое (так как таких кошек нет ни одной). В процессе сравнения трёх указанных видов множеств выделяются способы их задания. Конечное или пустое множество можно задать перечислением, характеристическим свойством, описать словесно; бесконечное множество нельзя

задать перечислением, но можно задать характеристическим свойством или описать словесно. Например, перечислением можно задать множество одежды, лежащей у учащихся в гардеробе: пять футболок, трое брюк, три юбки и т.д.; описать словесно можно множество растений на лугу или цветов на клумбе; с помощью характеристического свойства можно задать множество чисел, которые больше 6, но меньше 15 или множество чётных чисел, делящихся на 3.

На третьем этапе вводятся такие понятия как объединение, разность, дополнение, декартово произведение, которые являются основой изучения операций над числами. Понятие «сложение» вводится как объединение конечных множеств, не имеющих общих элементов; понятие «вычитание» как действие, представляющее собой разбиение множества на подмножества и удаление части множества. Введение понятий сложения и вычитания с помощью данных определений позволяет учащимся легко переводить их на язык предметных действий и находить примеры в собственном личном опыте. Например,

$A = \{к, е, н, г\}$, $B = \{а, п, р\}$, найдите объединение этих множеств;

$A = \{м, а, п, н, е, я\}$, $B = \{а, м, н, п, т, г\}$, найдите пересечение этих множеств;

$A = \{м, е, н, у, г, ш, ц\}$, $B = \{г, ш, ц\}$, найдите разность этих множеств;

$A = \{м, ц, я, ф, ж, ц, и\}$, $B = \{ц, и, ж\}$, найдите множество, дополняющее множество В до множества А;

составьте все возможные двузначные числа из цифр 4, 6, 7, используя решётку (рисунок 1).

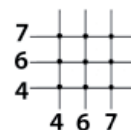


Рис. 1.

Для решения задач по объединению и пересечению пересекающихся конечных множеств используем диаграммы Эйлера-Венна, которые помогают моделировать задачу в виде картинки испробуют развитию у младшего школьника наглядно-образного мышления. Учащиеся строят модель конкретной задачи как результат операций над множествами, изображёнными с помощью диаграммы Эйлера-Венна. Например, при решении следующей задачи: «В классе 20 учеников изучают математику, 15 учеников – русский язык. Есть ли в классе ученики, которые изучают и математику, и русский язык, если в классе 28 учеников?».

Последним этапом работы с множествами является проведение классификаций. Для этого вводится понятие группировки объектов по заданному условию. Группируя объекты по заданному условию, обучающиеся систематизируют и обобщают свои знания, что способствует их успешному усвоению.

Например, дано множество геометрических фигур (круги, треугольники, квадраты) различных цветов (жёлтые, розовые, фиолетовые) и размеров (большие и маленькие). Необходимо сгруппировать данные фигуры по различным признакам (или по заданному условию). Например, жёлтые маленькие фигуры или большие фиолетовые квадраты, или не розовые фигуры и т.д.

Проблема введения логических понятий в обучение математике, отмечает А.А. Столяр, состоит не в том, чтобы изучить специально и обособленно логику, а в том, чтобы необходимые понятия логики стали неотъемлемой частью самого преподавания математики, важным вспомогательным инструментом, повышающим его эффективность и влияние на логическое развитие учащихся [4].

Перечислим элементы математической логики, изучение которых возможно и целесообразно в начальной школе: «и»,

«или», «все», «каждый», «некоторые», выдвижение гипотез, формулировка, обоснование или опровержение умозаключений, рассуждения, ассоциативность, транзитивность.

Остановимся подробнее на обосновании или опровержении умозаключений в курсе математики начальной школы.

При решении задач на поиск доказательства и поиск закономерностей, учащиеся выполняют следующие действия:

1. делают предположение, т.е. выдвигают предположение;
2. проверяют предположение;
3. делают соответствующий вывод, т.е. указывают, верна или неверна была их гипотеза.

Обучая решению таких задач, важно с первого класса показать учащимся, что нельзя доказать общее свойство посредством разбора конкретного числа случаев, а возможно только высказать предположение (гипотезу).

Покажем на отдельных примерах обучение младших школьников формулированию умозаключений.

От единичного к единичному. Например, 9 – нечётное число, т.к. 9 не делится на 2; 7 – нечётное число, т.к. 7 не делится на 2;

1. От единичного к общему. 15 делится на 5, 35 делится на 5, 65 делится на 5. Отсюда делаем вывод, что все числа, оканчивающиеся на 5, делятся на 5.

2. От общего к единичному. При рассмотрении умозаключений, весь процесс разбиваем на три этапа: общее предположение, частое предложение и вывод. Например,

Общее предположение: Если число делится на два, то оно называется чётным.

Частное предположение: 14 делится на 2.

Вывод: 14 – чётное число.

Следующим шагом в работе с умозаключениями является обучение младших школьников «формулированию умоза-

ключений». Об этом в своих работах пишут М.М. Вахрушев, Е.П. Маланюк, В.А. Филь.

В.С. Аблова говорит о том, что обосновывать умозаключения – это значит использовать следующие специфические способы обоснования доказательств (таблица 1) [1].

В процессе обучения младших школьников формулированию умозаключений важно обращать внимание на то, чтобы обучающиеся не только обосновывали какие-либо утверждения, но и опровергали их, указывая на конкретный пример, для которого утверждение ложно.

Понятия «ассоциативность» и «транзитивность» вводятся на основе построения рассуждений, и соединяют в себе умение выдвигать гипотезы и формулировать умозаключения. Именно эти понятия развивают у школьников способность планомерно, целенаправленно, обоснованно рассуждать, при этом формируется словесно-логическое мышление. Например, при выполнении следующего задания: «Заполни пропуски в высказываниях:

1. если Паша выше Коли, то Коля _____ Паши;
2. если тетрадь больше блокнота, то блокнот _____ книги;
3. если платье дороже блузки, а блузка дороже юбки, то платье _____ юбки.

Таким образом, основными особенностями изучения элементов стохастики в начальном курсе математики заключается в том, что понятия формируются в процессе выполнения заданий с предметными множествами, основным методом усвоения выступает эмпирическое обобщение. Освоение стохастических понятий основывается на жизненном опыте школьников, поэтому является доступным и понятным учащимся, начиная с первого класса. В процессе их формирования на уроках математики у обучающихся развивается вероятностная интуиция и логическое мышление.

Таблица 1.

Способы обоснования доказательств

Способ обоснования	Пример
эксперимент (моделирование)	$2+3=5$ (докажите это с помощью палочек)
вычисления	$3 \cdot 4 - 2 < 4 \cdot 5 - 1$ (докажите это с помощью вычислений)
измерение	Докажите, что изображённый четырёхугольник – квадрат.
неполная индукция	$1+2=3$ и $2+1=3$; $5+4=9$ и $4+5=9 \Rightarrow a+b=b+a$
дедукция	Прямоугольник – это четырёхугольник, у которого все углы прямые; у квадрата все углы прямые, значит это прямоугольник.

Библиографический список

1. Аблова В.С. Формирование элементов логико-алгоритмической культуры учащихся в процессе обучения математике в начальной школе. Дис... канд. пед. наук. Орел, 1995. 188 с.
2. Белокурова Е.Е. Характеристика комбинаторных задач // Начальная школа. 1994. № 1. С. 34–38.
3. Виноградова Е.П. Комбинаторные задачи в системе развивающего обучения четырехлетней начальной школы. Дис... канд. пед. наук. М., 2003. 181 с.
4. Столяр А.А. Логические проблемы преподавания математики. Минск: Высшая школа, 1965. 254 с.
5. Царева С.Е. Вероятностно-статистическая пропедевтика в математическом образовании младших школьников // Начальная школа. 2010. № 4. С. 29–35.
6. Примерные программы начального общего образования в 2 частях. М.: Просвещение, 2016. 138 с.

References

1. Ablova V.S. Formation of the elements of logiko-algorithmic culture studying in the course of training in mathematics at elementary school. Dis... kand. ped. nauk. Oryol, 1995. 188 p.
2. Belokurova E.E. Kharakteristika kombinatornykh zadach // Nachal'nayashkola. 1994. № 1. P. 34–38.
3. Vinogradova E.P. Kombinatornye zadachi v sisteme razvivayushchego obucheniya chetyrehletney nachal'noy shkoly. Dis... kand. ped. nauk. M., 2003. 181p.
4. Stolyar A.A. Logical problems of teaching mathematics. Minsk: The higher school, 1965. 254p.
5. Tsareva S.E. Probabilistic and statistical propaedeutics in mathematical education of younger school students // Nachal'nayashkola. 2010. № 4. P. 29–35.
6. Approximate programs of the primary general education in 2 parts. M.: Education, 2016. 138 p.

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: annamm@inbox.ru

ВАЛИЕВА Ф.И.

кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: jf.fairways@mail.ru

ФОМИНА С.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной педагогики и организации работы с молодежью, Российский государственный социальный университет;
E-mail: FominaSN@rgsu.net

MITYAEVA A.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department chair of social management and conflictology, Orel State University of I.S. Turgenev
E-mail: annamm@inbox.ru

VALIEVA F.I.

Candidate of F.I. Education, Associate professor, Higher School of Engineering Education, Psychology & Applied Linguistics, Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University
E-mail: jf.fairways@mail.ru

FOMINA S.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of social pedagogics and organization of work with youth The Russian state social university
E-mail: FominaSN@rgsu.net

ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

FACTORS OF THE YOUNG PROFESSIONALS' ADAPTATION IN THE EDUCATION SECTOR

Процесс адаптации складывается из различных внутренних и внешних факторов, окружающей среды и других предпосылок. В статье дается краткий обзор результатов исследований в области профессиональной адаптации и её факторов. В эмпирической части рассматриваются взаимосвязь и взаимообусловленность составляющих профессиональной жизни, социальной поддержки и некоторых индивидуальных характеристик.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная жизнь, социальная поддержка, специалисты, образование

The process of adaptation is determined by interior and exterior circumstances, interactions with the environment and other prerequisites. The objectives of the research included short theoretical analysis of existing research findings concerning professional adaptation and its influencing factors. The empirical part conducted in the framework of the research was aimed at scrutinizing the interrelation of professional life constructs, constituents of social support and certain individual characteristics.

Keywords: adaptation, professional life, social support, professionals, education.

Профессиональная деятельность является важнейшей частью жизни современного человека. Успешность профессиональной карьеры влияет не только на удовлетворенность личности своей жизнью, оптимизм и ориентацию на успех, но и её гармоничное развитие и здоровье.

Хорошо известно, что развитие адаптивных способностей в высокой степени обеспечивает успешную адаптацию. А в условиях современного общества специалисты, проявляющие социальную зрелость, активность, способность быстро и эффективно адаптироваться как в социальной, так и в профессиональной сферах, всегда востребованы.

Изучение вопросов адаптации, в том числе социальной и профессиональной, нашло отражение в многочисленных исследованиях таких отечественных и зарубежных ученых, как: М. Вебер, Э. Гидденс, Р. Мертон, Г. А. Балл, Г.М. Андреева, Ф.Б. Березин, Л.Б. Волынская, Г.Е. Глезерман, В.П. Казначеев, В.Т. Лисовский, И.Н. Панина, А.А. Реан, А.А. Налчаджян, А.В. Филиппов, Б.Г. Юдина и др. [1]

Целью нашего исследования являлось выявление индивидуально-психологических факторов, способствующих эффективному становлению и адаптации молодых специалистов. В первую очередь мы ориентировались на наиболее значимые, результирующие индивидуально-психологические предпосылки успешной адаптации.

В современных психолого-педагогических источниках понятие адаптации интерпретируется с акцентом на индивидуально-личностные качества и структуру личности в

целом. В качестве предпосылок, определяющих содержательные характеристики адаптации, можно выделить специфику взаимодействия личности и социальной среды, реализацию усвоенных ценностей и личностного потенциала. Нередко понятие адаптации личности исследуется через анализ соотношения процесса социализации и развития личности.

На современном этапе развития психологического знания адаптацию трактуют как процесс взаимодействия личности с окружающей средой, ведущий к преобразованию среды в соответствии с потребностями, ценностями личности или к преобладанию зависимости личности от среды и, благодаря осознанию того, что взаимодействие человека и среды всегда предполагает нарушение существующего между ними баланса, рассматривают как непрерывающийся процесс.

На современном этапе развития психологического и педагогического знания изучают адаптацию как:

- жизнедеятельность в измененных условиях существования;
- приспособление к измененным условиям среды;
- достижение устойчивости в измененной среде;
- потенциал к самораскрытию личности.

По мнению С.Т. Посоховой, цель адаптации традиционно сводится к необходимости восстановления нарушенного равновесия между организмом и средой или к созданию такого взаимодействия со средой, которое адекватно измененным условиям [5].

В последние годы в психологии происходит всё большее

разведение понятий приспособления (adjustment) и собственно адаптации (adaptation); движение от «пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды; от конечной цели – гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов, – к конечной цели – самоактуализации и самореализации личности в реальной социальной среде».

Естественно, что при нарушениях процессов адаптации личность оказывается в состоянии дезадаптированности. Общим показателем дезадаптации является отсутствие признаков адаптации. Дезадаптация возникает вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека и может проявляться в различных нарушениях деятельности: в снижении производительности труда и его качества, в нарушениях дисциплины труда, в повышении аварийности и травматизма. Психологические признаки дезадаптации соответствуют признакам стресса и выражаются в неспособности адаптации к собственным потребностям и притязаниям. При психологической дезадаптированности личность переживает глубокий внутренний конфликт.

Ф.З. Меерсон подчеркивает, что невозможность адаптироваться может появиться в случае постоянной безуспешности в попытках реализовать какую-либо цель или же при наличии двух и более равнозначных целей. Это может свидетельствовать о незрелости личности, невротических отклонениях, дисгармонии в сфере принятия решений; или же может быть следствием экстремальности ситуации [3].

Выделяют следующие признаки эффективно адаптированной личности:

- адаптированность в сфере «внеличностной» активности, где индивид приобретает знания, умения и навыки, становится профессионалом;
- адаптированность в сфере личных отношений, где устанавливаются эмоционально насыщенные связи с другими людьми, а для успешной адаптации требуются развитая восприимчивость, знание мотивов человеческого поведения, способность тонкого и точного отражения изменений взаимоотношений.

Успешное профессиональное становление специалиста и его общение зависит от множества внутренних и внешних предпосылок. К внутренним факторам относят врожденные основы, способствующие адаптивности – возраст (у молодых специалистов протекает успешнее), пол (большей гибкостью отличаются женщины), инстинкты, темперамент, врожденные задатки и общие способности, внешние данные и физическое состояние организма, а также мотивация деятельности. Факторы окружающей среды, например, социально-психологический климат и поддержка, профессионально организованная методическая помощь молодым специалистам.

В нашем исследовании под термином «молодой специалист» мы будем подразумевать лицо в возрасте от 20 до 35 лет, имеющее высшее профессиональное образование и трудоустроенное по специальности в течение одного года с момента окончания ВУЗа.

Экспериментальная часть исследования проводилась в несколько этапов. На первом (подготовительном) были сформированы выборки и конкретизирован исследовательский инструментарий. Отобранные шкалы и опросники были использованы в констатирующем эксперименте. На последнем этапе был проведен первичный и вторичный анализ и обработка полученных данных.

В качестве исследовательского инструментария в работе были использованы следующие шкалы и опросники: опросник на выявление проблемной сферы в профессиональной жизни (рабочей жизни) М. Лейтера и К. Маслак; шкала социальной поддержки в адаптации Ф.И. Валиевой; опросник мотивации достижений, предназначенный для диагностики двух

мотивов личности – стремления к успеху и избегания неудач; шкала на выявление уровня профессиональной самооценки.

В эксперименте, в общей сложности, принимали участие 117 молодых специалистов, большинство респондентов – преподаватели иностранных языков высших учебных заведений и лингвистических центров Санкт-Петербурга, помимо этого были опрошены слушатели ФПК из Орла, Тюмени, Сыктывкара. Полученные данные были обработаны и проанализированы при помощи математико-статистических методов с использованием программы SPSS 21.

Первый опросник был направлен на исследование рабочей среды респондентов для выявления наиболее проблемных зон в рамках профессиональной деятельности. С помощью данного опросника мы смогли проанализировать 6 сфер рабочей жизни: рабочая нагрузка, контроль, вознаграждение, коллеги, справедливость, ценности. Для каждой из сфер были рассчитаны средние показатели (Рис. 1)



Рис.1. Средние показатели оценки сфер профессиональной жизни.

В целом респонденты удовлетворительно оценили свою рабочую среду. Сфера вознаграждения, по результатам опроса, в среднем была оценена на 3,9 балла. Большинство респондентов отметили пункты «Мною работу ценят» и «Я получаю положительные отзывы о проделанной работе» как соответствующие действительности. Данный факт может быть объяснен такими качествами молодого специалиста как старательность и энтузиазм. С другой стороны, это свидетельствует об эффективном, продуманном руководстве образовательного учреждения, в котором работают респонденты.

Сфера контроля и система ценностей были оценены на 3,6 балла. Это свидетельствует о том, что система ценностей молодых специалистов не находится в противоречии с целями организации, в которой они работают и о разумном контроле работы специалистов. Все это, в свою очередь, способствует более успешной адаптации исследуемого контингента.

Наиболее проблемными зонами в рамках профессиональной деятельности молодых специалистов по оценке респондентов явились справедливость (3,5 балла), отношения с коллегами (3,4 балла) и рабочая нагрузка (3,2 балла).

Таким образом, наиболее проблемными зонами в профессиональной жизни молодых специалистов, в рамках данного исследования, являются справедливость, коллеги и рабочая нагрузка. Считаем, что можно рассматривать данные сферы в качестве предпосылок развития дезадаптации, которые могут привести к профессиональному выгоранию. В ходе последующих этапов констатирующего эксперимента мы будем ссылаться на проблемные зоны рабочей жизни для объяснения взаимосвязанных аспектов процесса адаптации.

Согласно анализу средних показателей социальной поддержки, молодые специалисты оказывают социальную поддержку и принимают ее в равной степени (4,2 балла). По мнению респондентов, социальная поддержка характеризуется способностью выслушивать своих коллег, поддерживать их эмоционально на словесном уровне с профессиональной

точки зрения; воспринимать определенные предложения, ориентированные на совершенствование профессиональной деятельности и результатов их работы, а также эмоциональное сочувствие и сопереживание.

Эксперимент показал, что специалисты готовы выслушать точку зрения своего коллеги и прийти ему на помощь, большое значение придают наличию эмоциональной поддержки со стороны друзей (4,38 балла), причём именно эмоциональную поддержку оценивают выше, чем практическую помощь или совет. Также стоит отметить, что молодые специалисты, имеющие достаточную социальную поддержку, оказывают ее в большем количестве чем те, у кого наблюдается ее недостаток, то есть получаемая социальная поддержка и желание ее оказывать напрямую связаны между собой.



Рис.2. Соотношение между наличием социальной поддержки и готовностью ее оказывать.

Результат тестирования продемонстрировал, что участникам очень важна помощь и поддержка в лице семьи и близких людей, что в свою очередь является немаловажным фактором минимизации стресса. Например, напротив вопроса анкеты «Социальную поддержку я обычно получаю от семьи», большая часть респондентов поставила наивысший балл, а такие варианты ответов как «Социальную поддержку я обычно получаю от руководящих органов; или декана, зав. кафедры, завуча и т.д.» зачастую получали минимальные баллы, что, к сожалению, свидетельствует об отсутствии внимания со стороны руководства, и, возможно, недостаточно хорошо развитой системы поддержки молодых специалистов в образовательных учреждениях.

Следует отметить, что респонденты, получающие недостаточное количество социальной поддержки чаще испытывают затруднения в трех проблемных зонах рабочей жизни (44% респондентов). В наибольшей степени связана социальная поддержка со сферой коллег. На начальном этапе вхождения в профессию молодые специалисты остро нуждаются в поддержке как со стороны коллег, так и руководящих органов. От того, насколько успешно молодые люди пройдут этап первичной профессиональной адаптации, во многом зависит эффективность их последующей работы, в частности способность распределять свое рабочее время таким образом, чтобы справляться со всей нагрузкой.

Как было отмечено ранее, третий опросник был ориентирован на выявление мотивации достижения. По результатам исследования мы можем разделить респондентов на 2 группы:

- группа с доминированием стремления избегать неудач;
- группа с доминированием стремления к успеху.

По результатам опроса, 94% опрошенных набрали от 35 до 52 баллов, что свидетельствует о преобладающем стремлении избегать неудач. Только 6 % опрошенных набрали более 55 баллов, что говорит о том, что в мотивации достижения успехов у данных респондентов доминирует стремление к успеху.

По нашему мнению, данные результаты указывают на то, что большинство молодых специалистов не чувствуют себя достаточно уверенно на рабочем месте, и, зачастую, боятся допустить какую-либо ошибку. Стремление избежать неудачи является вполне естественным, учитывая то, что молодые специалисты в большинстве своем имеют либо небольшой опыт работы, либо совсем его не имеют.

Показатели уровня профессиональной самооценки оказались незначительно ниже среднестатистических. Практически по всем пунктам респонденты оценили себя достаточно высоко (5-7 баллов). Несмотря на то, что молодые специалисты только вступают в свою профессиональную деятельность, у них уже сформирована устойчивая готовность к профессиональной самооценке. Напомним, что адекватная самооценка уровня профессиональных умений способствует успешной адаптации.

Систематизировав весь эмпирический материал, мы разделили респондентов на 3 группы. Это люди, испытывающие проблемы в сфере: рабочей нагрузки; отношений с коллегами; справедливости.

Были подсчитаны средние показатели для каждой из групп.



Рис.3. Соотношение средних показателей проблемных групп.

В целом, средние значения полученных данных для выявленных проблемных групп оказались фактически равными. Все группы характеризуются низким уровнем социальной поддержки (2,5-2,8), средним уровнем мотивации (3,2-3,5) и высоким уровнем профессиональной самооценки (5,4-5,5). Бесспорно, молодой специалист, не имеющий должной социальной поддержки, находится в группе риска. Высокий уровень самооценки может быть причиной плохих взаимоотношений с коллегами и априори ведет к диссонансу между ожиданиями молодого специалиста и возможными результатами на практике. Напомним, что большую часть респондентов составили молодые специалисты в возрасте 20-25 лет.

Далее, как было указано выше, все полученные данные были обработаны и проанализированы при помощи математико-статистических методов, включая корреляционный и факторный виды анализа.

Следует отметить, что корреляция является не абсолютным, а относительным показателем, приуроченным к определенной выборке испытуемых с характерными для нее вариациями переменных. При изучении корреляций мы исследовали взаимосвязь между показателями сфер рабочей жизни, социальной поддержки и мотивации. Все корреляции, представленные в анализе, значимы на уровне от 0,01 до 0,05.

Исследование позволило нам выявить корреляционные зависимости на уровне областей рабочей жизни. Четыре составляющих из шести имеют значимые положительные корреляции. В качестве системообразующего конструкта представлена «система ценностей». У каждого человека имеется своя собственная система, которая оказывает влияние на все сферы его жизни, в том числе и на профессиональную. Ценности тесно связаны с контролем (0,61), рабочей нагрузкой

кой (0,57) и вознаграждением (0,56).

При совпадении системы ценностей образовательного учреждения с ценностями специалиста рождается благоприятный рабочий климат, что, в свою очередь, положительно влияет на работоспособность, вследствие чего повышается производительность труда и меняется система распределения вознаграждения. Самую сильную корреляцию имеют такие конструкты как вознаграждение и рабочая нагрузка (0,69). Большая рабочая нагрузка, большая включенность в профессиональную деятельность требует определенного отклика, который должен проявляться в плане вознаграждения (финансового или морального).

Почти все респонденты отмечали, что в их окружении есть человек, который готов выслушать их и оказать, таким образом, социальную поддержку. В ходе исследования были выявлены пункты, имеющие наибольшую корреляцию с показателями.

Наличие социальной поддержки, безусловно, влияет на гармоничное развитие личности, что, в свою очередь, способствует более легкому принятию системы ценностей организации, в которой работает человек (РЖ 27: 0,47). Специалист способен справиться с возложенной на него рабочей нагрузкой и распределить свое рабочее время так, чтобы выполнять всю необходимую работу в срок (РЖ 5: 0,43). Такой человек предпочитает оставаться в комфортных с психологической точки зрения условиях, несмотря на то, что может нести убытки в финансах (М 5: -0,49).

Однако, не стоит истолковывать данный факт, как наличие низкого уровня мотивации достижения. Согласно проведенным исследованиям роль социальной поддержки по отношению к мотивации велика. Специалист берется за трудные задачи, даже если не уверен, что сможет их решить (М 2), если у него есть друзья (СП 15: 0,48), готовые оказать ему поддержку в любое время (СП 2: 0,55), которые выслушают его (СП 1: 0,42) и помогут советом (СП 20: 0,63).

Факторный анализ не только помог установить связь между изменениями переменных, но и определить меру этой связи, а также обнаружить основные факторы, лежащие в основе зафиксированных изменений.

Для проведения факторного анализа в работе использовался метод главных компонент с нормализацией Кайзера (вращение сошлось за 5 итераций).

По результатам факторного анализа можно выделить 4 фактора: социальный; материально-духовный; коммуникативный; мотивационно-оценочный.

Социальный фактор объединил аспекты социальной поддержки (наличие, готовность ее оказать, источники и формы). Безусловно, социальная поддержка оказывает большое влияние на личность. Молодой специалист – человек, находящийся в процессе вхождения в профессию, осваивающий ее формы и содержание – нуждается в социальной поддержке в большей степени, чем опытный специалист. Именно поэтому социальный фактор находится на первом месте по значимости.

На втором месте, согласно факторному анализу, стоит материально-духовный фактор. Он включает в себя такие сферы рабочей жизни как вознаграждение, рабочая нагрузка, ценности и контроль. Следует отметить, что в статистическом анализе сфера вознаграждения была оценена респондентами намного выше, чем все остальные. Это еще раз подчеркивает, что вознаграждение является одним из основных мотивов осуществления трудовой деятельности. Кроме того, высокооплачиваемая работа (постоянный рост заработной платы), а также возможность дополнительного заработка являются сильными материальными стимулами.

В коммуникативный фактор входят такие сферы рабочей жизни как коллеги, справедливость и контроль. Заметим, что сфера контроля входит и в материально-духовный фактор. Данный факт подчеркивает ее значимость. Коммуникативный фактор в определенной степени обеспечивает процесс социальной адаптации – установления гармоничных отношений между личностью и социумом. Благоприятный рабочий климат оказывает существенное влияние на эффективность профессиональной адаптации молодых специалистов, а для начинающего работника важно чувствовать себя звеном общей цепи.

Таким образом, самооценка и мотивация достижения являются составляющими мотивационно-оценочного фактора. Данные индивидуально-личностные характеристики определяют направление и уровень активности человека, оказывают влияние на его деятельность и социальное поведение. Следует отметить, что мотивация достижения побуждает человека к действиям, а самооценка, в свою очередь, характеризует удовлетворенность результатом.

Библиографический список

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. №1 С. 92-100;
2. Волинская Л.Б. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла: учебное пособие ФЛИНТА; МПСИ, 2012;
3. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Эксмо, 2010. 369 с.
4. Митяева А.М. Фомина С.Н. и др. Современные подходы к функционированию и развитию отечественного образования.// Ученые записки Орловского государственного университета. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева», 2017. С. 272-280.
5. Петровичев В.М. Процесс профессиональной адаптации молодых специалистов как объект научного исследования // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. №1-1. ;
6. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности СПб, 2001
7. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти 2002;
8. Хованская Е.А., Пузанкова Е.Н., Митяева А.М. Исследование языковой личности студентов филологического факультета //Образование и общество. 2017. Т. 3, № 103-104. С. 38-41.
9. Ibarra H. Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. Administrative Science Quarterly, 1999
10. Mityaeva, A.M., Puzankova, E.N., Egorychev, A.M., Fomina, S.N., Pravdyuk, V.N. Interethnic communication and interaction of students in their professional training//Social Sciences (Pakistan). 2016. T. 11. Pp. 856-861.

References

1. Ball G.A. Ponyatiye's of adaptation and its value for psychology of the personality//psychology Questions 1989. No. 1 Pp. 92-100;
2. Volynsk L.B. Sociocultural and personal adaptation of the person at various stages of life cycle: manual by FLINT; MPSI, 2012;
3. Nalchadzhyan A.A. Psychological adaptation: mechanisms and strategy. Eksmo, 2010 369 p.
4. Mityaeva of A.M. Fomin S.N., etc. Modern approaches to functioning and development of domestic education.//Scientific notes of the Orel State University. Orel: FSBEI HE «OSU named after I.S. Turgenev», 2017. Pp. 272-280.

5. *Petrovichev V.M.* Process of professional adaptation of young specialists as subject to scientific research//News of TULGU. Humanities. 2012. No. 1-1.;
 6. *Posokhova S.T.* Psychology of the adaptive personality SPb, 2001
 7. *Rean A.A.* Psychology of the person from the birth to death of 2002;
 8. *Khovanskaya E.A., Puzankova E.N., Mityaeva A.M.* Research of the language identity of students of philological faculty//Education and society. 2017. T. 3, No. 103-104. Pp. 38-41.
 9. *Ibarra H.* Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. Administrative Science Quarterly, 1999.
 10. *Mityaeva A.M., Puzankova E.N., Egorychev A.M., Fomina S.N., Pravdyuk V.N.* Interethnic communication and interaction of students in their professional training//Social Sciences (Pakistan). 2016. T. 11. Pp. 856-861.
-
-

УДК 378

UDC 378

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: m-suganova@mail.ru

ГУБАРЕВА Л.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gubareva16@mail.ru

ГАВРИЛОВА И.С.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavriloais75@mail.ru

СУГАНОВА М.И.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра маркетинга, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: m-suganova@mail.ru

PRAVDYUK V.N.

Doctor of pedagogical Sciences, professor, Department of professional learning and business, Orel State University,
E-mail: m-suganova@mail.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Department of professional learning and business, Orel State University,
E-mail: gubareva16@mail.ru

GAVRILOVA I.S.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Department of professional learning and business, Orel State University
E-mail: gavriloais75@mail.ru

SUGANOVA M.I.

Candidate of economic Sciences, Department of marketing, Orel State University
E-mail: m-suganova@mail.ru

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ОТРАСЛЕВОЙ СРЕДЫ ВУЗА ДЛЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF THE INNOVATIVE INDUSTRY ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY FOR PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF TEACHERS TO WORK IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

В настоящее время актуальным является подготовка бакалавров и магистров как будущих педагогов профессионального обучения по различным отраслям. В связи с этим ведется планомерная научно-методическая работа по выявлению и совершенствованию педагогических условий и резервов их подготовки.

Ключевые слова: педагогические условия, бакалавр, магистр, педагогические условия, экономика.

Currently topical is a preparation of bachelors and masters as future teachers of vocational training in various sectors. In this regard, systematic scientific and methodological work on the identification and improvement of pedagogical conditions and provisions of their training.

Keywords: pedagogical conditions of bachelor, master, tourism, pedagogical conditions, economy.

Одним из основных приоритетов современного российского образования является повышение требований, предъявляемых к подготовке педагогов профессионального обучения. Цель государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 гг. «Изменение в отраслях социальной сферы, направленное на повышение эффективности образования и науки» (приказ МК РФ № 500 от 15.05.2013 «Дорожная карта»), ориентирует на обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики.

В этой связи особую важность приобретает задача изучения и развития инновационного образовательного пространства Первого опорного вуза, которым является Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, которое располагает значительным интеллектуальным, научно-производственным, экономическим потенциалом и является той инновационной отраслевой средой для практико-ориентированной подготовки педагогов к работе в системе среднего профессионального образования.

Развитие отраслевого профессионального образования у будущих педагогов направлено на интеграции науки, образо-

вания и экономики. Но, в то же время, недостаток квалифицированных педагогов в сфере профессионального образования приводит к определенным проблемам подготовки специалистов, готовых к усвоению наукоемких технологий.

Наиболее оптимальной формой подготовки бакалавров и магистров, готовых к развитию у специалистов средних профессиональных учебных учреждений знаний о наукоемких технологиях и производственного опыта являются образовательные программы по направлению подготовки – профессиональное обучение (по отраслям). Такой педагог обладает не только теоретическими знаниями по дисциплинам циклов общего, общепрофессионального, профессионального и отраслевого обучения и хорошо знает современное материальное производство.

Педагог профессионального обучения в соответствии с ФГОС ВО является непосредственным участником учебно-воспитательного процесса, включающего подготовку обучающихся по профессиям в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы среднего и дополнительного профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий и организаций в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации ра-

бочих и специалистов, а также в службе занятости населения.

Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения проводится в соответствии с решением важнейших педагогических задач в таких ведущих сферах профессиональной деятельности как: учебно-профессиональная; научно-исследовательская; образовательно-проектировочная; организационно-технологическая; обучение по рабочей профессии.

Государственный заказ российского образования актуализирует проблему подготовки высококвалифицированных бакалавров и магистров для учреждений среднего профессионального образования со сформированными компетенциями, обладающих междисциплинарным научно-творческим видением, легко адаптирующихся и успешно функционирующих как в педагогической деятельности, так и в сфере материального производства и являются конкурентоспособными на рынке труда.

В настоящее время большим спросом пользуются специально подготовленные практико-ориентированные педагоги для работы в учреждениях среднего профессионального образования, со сформированными профессиональными отраслевыми компетенциями с инженерно-технологическими и экономическими знаниями и умениями, владеющие компьютерными технологиями, ориентированные как в смежных областях деятельности, так и готовые к профессиональному росту и квалификационной мобильности.

В ходе научных исследований, проводимых на кафедре профессионального обучения и бизнеса получены основные результаты научная новизна, которых состоит в том, что:

- раскрыты сущность и содержание процесса формирования профессиональных компетенций по отраслям у будущих бакалавров и магистров, как целенаправленного на развитие способностей студентов осуществлению их профессионально-педагогической деятельности;
- обоснована и проверена теоретическая модель формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов средних профессиональных учреждений путем реализации блочно-модульной технологии;
- определены критерии, показатели и уровни сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения;
- разработан и внедрен методический инструментарий в процесс обучения инженерно-технологическим и экономическим дисциплинам на основе блочно-модульной технологии;
- выявлены и научно обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессиональных компетенций по отраслям у будущих педагогов профессионального обучения.

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, носят универсальный характер и позволяют проводить подготовку бакалавров и магистров профессионального обучения по различным отраслям в соответствии с социальным заказом региона.

Как следствие, основное направление учебно-методической деятельности выражаться во внедрении в учебный процесс различных форм проектной деятельности, интерактивных методов обучения, в усилении отраслевой практико-ориентированной подготовки молодых специалистов посредством внедрения инновационных технологий (информационных, педагогических, компьютерных).

Анализ показателей эффективности использования механизма практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в решении социальных проблем трудоустройства специалистов, доказывают целесообразность формирования инновационной отраслевой среды в образовательном пространстве вуза.

В Орловском государственном университете, как показывает опыт работы, возможна интеграция научной, обра-

зовательной, а также предпринимательской деятельности и имеет ряд положительных результатов. Во-первых, университет решает задачи, связанные с финансированием и улучшением материально-технической и учебно-методической базы. Во-вторых, в реально созданной отраслевой сфере производства задействованы преподаватели, аспиранты, студенты, которые свои научно-исследовательские и практические работы могут воплотить в реальные творческие проекты.

В тоже время приходится констатировать тот факт, что средние профессиональные образовательные учреждения испытывают определенные трудности в организации и осуществлении отраслевой подготовки специалистов к работе в новой социально-экономической среде. Это связано с незнанием законодательной базы, маркетинга и менеджмента образовательного учреждения, с неумением оформить документацию, отсутствием знаний и навыков ведения инновационных технологий. Очевидно, что одна из основных причин этого, отсутствие или недостаток педагогов, у которых сформированы профессионально-педагогические компетенции, направленные на отраслевую подготовку специалистов в образовательных учреждениях.

Наиболее оптимальное и простое решение, на наш взгляд, видится в практико-ориентированной подготовке бакалавров и магистров профессионального обучения. Именно такой преподаватель обладает не только теоретическими знаниями по естественнонаучным, психолого-педагогическим, технологическим, экономическим дисциплинам, но и хорошо знает современное материальное производство, и имеет возможность получить практический опыт в условиях инновационной отраслевой среды вуза.

В то же время, еще остаются вопросы: каким должно быть инновационное отраслевое образовательное пространство вуза, где и кем будет осуществляется такая подготовка, как построить процесс обучения, каким содержанием его наполнить, какие методы, средства и технологии использовать, чтобы подготовить педагога, готового к практико-ориентированной деятельности в системе СПО?

На кафедре профессионального обучения и бизнеса для того, чтобы поднять уровень подготовки специалистов в системе СПО и повысить их престижность, преподаватели, аспиранты, магистры в своих научных работах, решают следующие сложившиеся противоречия между:

- потребностью системы профессионального образования в педагогах, обучающих профессиональным дисциплинам, ориентированных на отраслевую (инженерную, технологическую экономическую и др.) подготовку студентов путем самореализации в производстве, как конкурентоспособных специалистов и традиционной системой их подготовки в вузе, не достаточно учитывающей профилизацию направления подготовки в системе СПО;
- между требованиями, определенными ФГОС ВО к уровню сформированности профессиональных компетенций бакалавров и магистров и недостаточной разработанностью методического инструментария их формирования;
- между требованиями к уровню сформированности профессиональных компетенций бакалавров и магистров и степенью разработанности педагогических технологий и педагогических условий их формирования по указанному направлению подготовки.

Проводимый теоретико-методологический анализ работ ученых педагогов, позволяет рассматривать инновационное образовательное пространство, как взаимодействие инновационных образовательных систем и их компонентов, обеспечивающих интеграцию образования, науки и экономики, а это в свою очередь, определяет применение новых форм образовательной деятельности.

Разработанная на кафедре теоретическая модель формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов

средних профессиональных учреждений имеет динамический характер, позволяющая дополнять, корректировать формы, методы и средства обучения на основе инновационных технологий, направленных на овладение деятельностью в инженерно-технологической и экономической среде [1,3,6]. Выявлены, научно обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессиональных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществляется с целью практико-ориентированной подготовки бакалавров и магистров на базе инновационной образовательной среды вуза и учреждений СПО; при преподавании спецдисциплин; при педагогическом сопровождении студентов в ходе педагогических практик. Текущие результаты исследования обсуждаются на заседании кафедры профессионального обучения и бизнеса факультета технологии, предпринимательства и сервиса. Тем не менее, в настоящее время, как показывает теоретический анализ экономической и социокультурной действительности позволяет утверждать, что формирование инновационной отраслевой среды вуза для практико-ориентированной подготовки педагогов к работе в системе СПО, реально в условиях инновационного образовательного пространства вуза, нуждается в развитии, совершенствовании и активном внедрении.

Нами выделена совокупность педагогических условий, способствующих эффективному формированию профессиональных компетенций у будущих бакалавров и магистров в учреждениях среднего профессионального образования [2,5,8]:

- осуществление образовательного процесса на основе разработанной теоретической модели;
- целенаправленное использование интерактивных форм и методов обучения в учебно-познавательной деятельности студентов;
- использование инновационных технологий (блочномодульная технология обучения, кластеры, Web-квесты, творческое проектирование и другие), позволяющих эффективно реализовывать систему подготовки будущих педагогов СПО в университете;
- применение учебно-методического комплекса по инженерно-технологическим, экономическим и другим дисциплинам;
- систематическое осуществление ориентации студентов в учебно-воспитательном процессе на активное мотивированное овладение системой профессиональных знаний и умений, формирование рефлексии.

Эти и другие педагогические условия научной и образовательной среды Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева позволяют преподавателям, аспирантам и магистрам кафедры профессионального обучения и бизнеса решать следующие задачи:

- формирование положительной мотивации бакалавров и магистров к практико-ориентированной деятельности в учреждениях СПО;

- приобщение бакалавров и магистров к реальным социально-экономическим условиям, с учетом рабочего учебного плана направления подготовки, психолого-педагогического, методического, технологического и экономического сопровождения;

- приобретение практического опыта в области профессионально-педагогического образования;

- развитие навыков командной работы и взаимодействия в междисциплинарной команде;

- создание притока квалификационных работодателей для развития высокотехнологичных сегментов рынка труда;

- создание возможности для формирования педагогического резерва из числа перспективных студентов для реализации сложных научно-технологических и экономических проектов;

- создание привлекательного образа предпринимателя на основе реальных «историй успеха».

Обращаем внимание на потенциальные возможности использования результатов исследования при решении прикладных задач [7,9,10]. Они заключаются в том, что содержащиеся теоретические положения, выводы позволяют изучать, планировать и эффективно реализовывать процесс практико-ориентированной подготовки бакалавров и магистров профессионального обучения (по отраслям) в инновационном образовательном пространстве вуза; теоретическая модель может применяться в процессе подготовки бакалавров и магистров профессионального обучения по различным отраслям; выявленная совокупность педагогических условий может учитываться при разработке учебных планов, рабочих программ, учебно-методических комплексов, методических разработок, а также могут использоваться в других образовательных программах, на курсах подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Кроме этого, результаты исследования планируется применять при организации и проведении ежегодных семинаров, конкурсов и олимпиад.

В итоге, следует отметить, что основные теоретические и практические результаты научного исследования, проводимого на кафедре профессионального обучения и бизнеса, отражены в публикациях в научных журналах, в материалах научно-практических международных, всероссийских, региональных, межвузовских, заочных Интернет-конференций, семинаров, форумов, мастер-классов, в учебно-методических пособиях, в методических рекомендациях, в программных материалах.

Работа в инновационной отраслевой среде вуза с целью практико-ориентированной подготовки педагогов к работе в системе среднего профессионального образования продолжается и носит инновационный характер. В настоящее время теоретический анализ экономической и социокультурной действительности позволяет утверждать, что формирование инновационной отраслевой среды вуза для практико-ориентированной подготовки педагогов к работе в системе СПО реально и нуждается в развитии, совершенствовании и активном внедрении.

Библиографический список

1. Правдюк В.Н. Теоретическая модель подготовки будущего педагога профессионального обучения к инновационной деятельности. // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. №3-2. С. 277-284.
2. Правдюк В.Н. Современные подходы и педагогические условия в подготовке педагога профессионального обучения / Правдюк В.Н., С.В. Дерепаско, С.И. Маслов В.Н. // Известия Тульского государственного университета: Вып. 1, Ч. 2. Тула: изд-во ТулГУ. 2012. С.63-67.0.25
3. Правдюк В.Н. Гаврилова И.С. Модель, формы и методы формирования инженерно-технологической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. /Правдюк В.Н., Гаврилова И.С. Москва: Изд-во Международный журнал экспериментального образования №12, 2015. 72-73 с.
4. Правдюк В.Н., Губарева Л.И., Хмызова Н.Г. Инновационные технологии в профессиональном образовании под общей редакцией В.С. Никульникова. Орел: Изд-во Орел, ООО ПФ«Картуш», 2015. 224 с.
5. Гаврилова И.С. Роль кейс-метода в подготовке будущих педагогов профессионального обучения. // «Известия Тульского

государственного университета» научные периодические издания журнала «Известия ТулГУ. Педагогика» выпуск 1, 2014. С.8-13.

6. *Гаврилова И.С.* Теоретическая модель формирования инженерно-технологической подготовки будущей профессионально-педагогической деятельности. //И.С. Гаврилова //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки, № 5 (61) 2014. С. 335-339.

7. *Гаврилова И.С.* Формирование инженерно-технологического мышления бакалавров на примере дисциплины «Гидравлика и гидравлические машины». // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки, № 1 (64) 2015. С. 289-292.

8. *Гаврилова И.С., Правдюк В.Н.* Педагогические условия повышения компетентности посредством блочно-модульного обучения будущих педагогов. / И.С. Гаврилова, В.Н. Правдюк // «Известия Тульского государственного университета» научные периодические издания журнала «Известия ТулГУ. Педагогика», выпуск 1, 2014. С.13-17. (0,25 п.л.)

9. *Правдюк В.Н., Суганова М.И., Губарева Л.И.* Особенности подготовки бакалавров на факультете технологии, предпринимательства и сервиса. /Совершенствование подготовки педагогических кадров и методики преподавания непрофильных учебных дисциплин: сб. ст. Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Новополюцк, 15–16 мая 2017 г. / Полоц. гос. ун-т : редкол.: С.Э. Завистовский (отв. ред.), В. Э. Завистовский (зам. отв. ред.) Новополюцк: Полоцкий государственный университет, 2017. (С 72-76). 185с.

10. *Хмызова Н.Г., Правдюк В.Н.* Использование инновационных технологий в развитии профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения /Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 2. С. 128-136

References

1. *Pravdyuk V. N.* Theoretical model of preparation of future teacher of vocational training for innovative activity. // Izvestia of the Tula state University. Humanities. 2013. No. 3-2. Pp. 277-284.

2. *Pravdyuk V. N.* Modern approaches and pedagogical terms in training of the teacher of vocational training /Pravdyuk V.N., S.V. Derepasko, S.I. Maslov, V.N. //Izvestia of the Tula state University: Vol. 1, Part 2, Tula: Izd-voTulgu. 2012. Pp. 63-67.0.25

3. *Pravdyuk V.N. Gavrilova I.S.* Model, forms and methods of formation of engineering and technological training of future teachers of vocational training. /Pravdyuk V.N., Gavrilova S.I. Moscow: publishing house of international journal of experimental education №12, 2015. Pp. 72-73.

4. *Pravdyuk V.N., Gubareva L.I., Khmyzova N.G.* Innovative technologies in professional education under the General editorship of V.S. Nikul'nikov. – Orel: publishing house of the eagle, ООО PF «Cartouche», 2015. 224 p.

5. *Gavrilova I.S.* the Role of the case method in the training of future teachers of vocational training. / I. S. Gavrilova // «Izvestiya of the Tula state University» scientific periodicals of the journal «IzvestiyaTulgu. Pedagogy» issue 1, 2014. Pp. 8-13.

6. *Gavrilova I.S.* Theoretical model of formation of engineering-technological preparation for future vocational and educational activities. //Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social Sciences, No. 5 (61) 2014. Pp. 335-339.

7. *Gavrilova I.S.* Formation of engineering thinking of the bachelors on the example of discipline «Hydraulics and hydraulic machines». / I. S. Gavrilova // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social Sciences, No. 1 (64) 2015. Pp. 289-292.

8. *Gavrilova S.I., Pravdyuk V.N.* Pedagogical conditions of improving competence through modular training of future teachers. // «Izvestiya of the Tula state University» scientific periodicals of the journal «Izvestiya TULGU. Pedagogy», issue 1, 2014. Pp. 13-17. (0.25 PP)

9. *Pravdyuk V.N., Sukanova M.I., Gubareva L.I.* peculiarities of training of bachelors at the faculty of technology, entrepreneurship and service. Improvement of teacher training and methods of teaching non-core disciplines: collection of articles]. highest level.. scientific.-pract. Conf. Novopolotsk, may 15-16, 2017 / Poloz. stateUniv : redkol.: S.E. Zawistowski (resp. ed.), V.E. Zawistowski (Deputy ed. ed.) Novopolotsk: Polotsk state University, 2017. (72-76). 185 p.

10. *Khmyzova N.G., Pravdyuk V.N.* The use of innovative technologies in the development of professional competence of future teachers of vocational training /Izvestia of the Tula state University. Pedagogy. 2016. No. 2. Pp. 128-136.

УДК 374.32

UDC 374.32

ПЧЕЛЕНОК О.А.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
кафедра охраны труда и окружающей среды, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bgdgtu@mail.ru

ЩЕРБАКОВА Е.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра охраны
труда и окружающей среды, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bgdgtu@mail.ru

PCHELENOK O.A.

Candidate of agricultural Sciences, associate Professor,
Department of labor and environment protection, Orel State
University
E-mail: bgdgtu@mail.ru

SHCHERBAKOVA E.V.

Candidate of technical Sciences, associate Professor, Department
of labor and environment protection, Orel State University
E-mail: bgdgtu@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ КАК МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ*

SOCIO-CULTURAL APPROACH TO EDUCATION AS A METHOD OF SOLVING SOCIAL SECURITY PROBLEMS

На основе анализа угроз социальной безопасности сформулированы общие принципы социокультурного подхода к формированию комфортной воспитательной среды.

Ключевые слова: воспитание, системный подход, социальная безопасность, культура безопасности.

On the basis of the analysis of threats to social security the General principles of the socio-cultural approach to the formation of a comfortable educational environment are formulated.

Keywords: education, systematic approach, social security, safety culture.

Права и свободы детей относятся к основным объектам безопасности, их реализация должна быть обеспечена в границах правового поля. Однако правовое регулирование является только одним из элементов системы национальной безопасности вообще и социальной – в частности.

В мире общественного воспитания для воплощения принципов обеспечения безопасности необходимо формирование комфортной среды на основе системного подхода реализации стратегии воспитания как совокупности целей. Целеполагание, как одна из главнейших задач любой системы управления предполагает на первом этапе организации и оптимизации всей системы формулирование реальных целей и измеримых показателей ее достижения.

Цели и задачи воспитания неразрывны с задачами организации общества. Если на современном этапе цель воспитания рассматривается как подготовка к жизни и труду всесторонне развитых и образованных людей, то следует выделить несколько групп принципов воспитания для решения проблем социальной безопасности.

Один из основополагающих принципов воспитания сформулирован К.Д. Ушинским: «Чего не требует душа, того дать ей нельзя» [1]. Ключевая задача – формирование у воспитанников убеждений, выражающихся в стремлении к производительной (созидательной) деятельности и отвлечение от вредных наклонностей и ложных ценностей путем их замещения. Социологические исследования «Чего хотят дети» в различных возрастных и социальных группах могли бы содействовать в постановке задач и выборе эффективных методов воспитательной работы.

Воспитание, как преднамеренное воздействие на поведение, не может быть оторвано от обучения. В формировании убеждений, которыми предстоит руководствоваться в жизни,

велика роль учебных дисциплин естественнонаучного, гуманитарного цикла и межпредметных связей. Именно их освоение способствует зарождению основ научного понимания законов природы, развития общественной жизни и роли человека в обществе; воспитывают у детей действенное отношение к природе, компетенции самосовершенствования, любознательности, работы в коллективе. При этом особое место в формировании нравственных и этических идеалов, взаимоотношений людей, сопоставление поступков с условиями исторической эпохи отводится литературе. Возвращение воспитательных функций образовательным учреждениям на всех уровнях должно сопровождаться системными изменениями концепции деятельности, учебных планов и образовательных программ.

Постановке целей воспитания созидательных и положительных качеств личности может содействовать ранняя профориентация школьников, а также привлечение интереса к труду, спорту, искусству, науке, технике и т.п. Таким образом, для всестороннего развития и формирования адекватных жизненных ценностей и интересов необходимо гармоничное сочетание нравственного, интеллектуального, физического и духовного развития.

Развить стремление к нравственным идеалам, организовать самовоспитание для активизации учащихся, помочь им в анализе качеств своего характера и поведения, в улучшении отдельных качеств личности – задача школьных психологов и педагогов одновременно с повышением педагогической культуры родителей.

Результативность воспитания связана с потребностями общества и социальными условиями. Социальное влияние на детей может снижать действенность воспитания в том случае, если установки и идеалы не подтверждаются в жизни или её перспективах. Неоднородность социальной среды, под влия-

*Статья публикуется по итогам работы Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, 18-20 октября 2017 года.

нием которой формируется молодое поколение, противоречия между целями воспитания и отдельными проявлениями общественной жизни являются негативными факторами, устранение которых обязательно для фундаментального решения проблемы. Наряду с решением этих задач необходимо идейное обогащение содержания образования, организационных форм и методов воспитания, создание условий для воплощения идей в повседневные поступки. В современной России материальные возможности должны быть в балансе с культурным и идейно-нравственным воспитанием.

Безопасные условия жизни и деятельности, благоприятные семейные и социальные взаимоотношения формируют комфортную воспитательную среду. Современные угрозы социальной безопасности обусловлены рядом факторов [2]: снижение уровня жизни; деформации в общественном сознании; падение уровня общей культуры и духовное обнищание; снижение роли образования и системы массовых коммуникаций в воспитании детей. Отсутствие внеклассной воспитательной работы способствует возникновению преступных молодеж-

ных организаций. Дезорганизация деятельности органов власти и управления может явиться причиной межличностных и групповых конфликтов участников массовых зрелищ.

Современные образовательные программы уделяют большое значение воспитанию культуры безопасности в рамках учебных дисциплин Основы безопасности жизнедеятельности, Валеология, Ноксология, в которых отводится много внимания социальным аспектам безопасности. Однако, воспитание культуры безопасности является одним из элементов сложной системы общего воспитания, нацеленной на формирование убежденной личности, стремящейся к постоянному самосовершенствованию и реализации новых возможностей, подготовленной к действиям в экстремальных условиях.

В системном подходе к решению проблем социальной безопасности с учетом принципа единства воспитания и сознания огромное значение приобретает культура его граждан, в том числе и специалистов, связанных с образованием и проблемами безопасности.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Том 1. Теоретические проблемы педагогики. М. : Педагогика, 1974. 584 с. (Педагогическая библиотека).
2. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, А.Л. Михайлов, А. В. Старостенко и др. СПб.: Питер. 302 с.: ил.. 2006.
3. Губанов В. М., Михайлов, Л. А. Соломин, В. П. Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них. Издательство: Дрофа, 288 с.: ил. 2007.

References

1. Ushinsky K.D. Selected pedagogical works. In 2- ' s camping on Is 1. Theoretical problems of pedagogy. M. : Pedagogika, 1974. 584-p. (Pedagogical library).
 2. Life safety: Textbook for universities / L. A. Mikhailov, V. P. Solomin, A. L. Mikhailov, A. V. Starostenko, etc. SPb.: Peter. 302 p.: Il.. 2006.
 3. Gubanov V. M., Mikhailov L. A., Solomin V. P. Emergency situations of social character and protection against them. Publisher: Drofa, 288 p.: Il. 2007.
-

РЕТИНСКАЯ Ю.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физвоспитания, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: dancefit@mail.ru

RETINSKAY J.A.

Candidate of Pedagogy, associate professor, Department physical education, Orel SAU name N. V. Parakhin
E-mail: dancefit@mail.ru

НАКОПЛЕНИЕ НОВШЕСТВ, КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА

ACCUMULATION OF INNOVATIONS AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF TABLE TENNIS

Если в процессе подготовки спортсменов, по достижению определенного уровня применяемые средства и методы исчерпывают себя, то процесс подготовки теннисистов требует поиска новых форм, средств и методов спортивного совершенствования. Появление новшеств, как комбинированный метод, идеомоторной метод целевых ситуационных установок и ментальной тренировки приводит к улучшению технической подготовки.

Ключевые слова: тенденции развития, тактическое мастерство, новые методики, технические средства, сверхстабилизация.

If in the process of preparing athletes to achieve a certain level of applied tools and methods are exhausted, then the process of training tennis players requires a search for new forms, means and methods of sports development. The emergence of innovations like the combined method, the ideomotor approach to target situational attitudes and mental training leads to improved technical training.

Keywords: development trends, tactical skills, new techniques, technical means, superstabilization.

Одной из актуальных проблем настольного тенниса является состояние и перспективы его развития. Подготавливая теннисиста, следует его тренировать и создавать основные принципы тактики и техники игры, которая будет в настольном теннисе через 8-10 лет, а для этого надо понимать и знать тенденции и перспективы развития этой игры. Исходя из этого, необходимо придерживаться приоритетных установок, планировать и подбирать в процессе тренировок и соревнований перспективные пути к достижению поставленных целей.

В системе подготовки спортсменов имеются тенденции:

1. Сохранение высоких темпов роста спортивных результатов;
2. Совершенствование структуры учебно-тренировочного процесса на различных этапах подготовки и соотношения основных средств на этих этапах;
3. Повышение специализирующих нагрузок и расширение средств и методов, повышающих специфический уровень скоростно-силовой подготовленности;
4. Введение широкого использования нетрадиционных методов подготовки, в частности среднегорной, с целью эффективного восстановительного средства;
5. Внедрение в практику подготовки различных тренажерных устройств, компьютеризация в управлении подготовкой спортсменов на основе принципов индивидуального программирования;
6. Совершенствование спортивного инвентаря и оборудования, подготовка мест проведения состязаний с более полным использованием биомеханических закономерностей деятельности организма спортсмена и реализацией потенциала двигательных качеств [1].

Важный фактор развития настольного тенниса – накопление новшеств. Исходя из того что, в процессе подготовки спортсменов на определенном этапе возникают своего рода ограничения, обусловленные тем, что применяемые средства и методы исчерпывают себя по достижению спортсменом определенного уровня своей подготовки, то тогда процесс подготовки теннисистов требует поиска новых форм, средств и

методов спортивного совершенствования.

Например, физическое качество – быстрота употребляется как понятие «скоростной барьер». Явление сверхстабилизации характерно не только для скоростно-силовой, но также и для функциональной подготовленности спортсменов. Так мы можем определить новейшие направления для физической подготовки теннисистов. Тренировки у велосипедного колеса (рис. 1) и «качающейся груши» необходимы не только начинающим, но и спортсменам-разрядникам и мастерам спорта. У этих тренировочных приспособлений успешно осваивается не только «топ-спин», но и другие удары, например «накат» [6].

Следует упомянуть еще об одном интересном устройстве – станке для тренировки сложных подач, особенно с боковыми вращениями (Рис.1). Станок конструируется из колеса с осью, укрепляемого в горизонтальном положении на доске. У такого станка упражнения выполняются так же, как у велосипедного колеса; вращение колесу придается ударами, напоминающими сложные подачи.

Появление таких новшеств, как комбинированный метод, идеомоторной метод целевых ситуационных установок и ментальной тренировки приводит к улучшению технической подготовки [3].

С целью улучшения тактического мастерства теннисистов разрабатываются специальные механизмы принятия стремительных верных решений, которые заключаются в селекции информации на неосознаваемом уровне, в переориентировке мышления с приближенных компонентов на отраженные, в преобладании в качестве «опоры заключения» вероятностного мониторинга. Вследствие этого, тактическое решение принимается с использованием конструкций современных методик. Таких как, имитирование игровых ситуаций и бинарная рефлексивная игра.

В современном настольном теннисе лучше всего применяется тактика активного нападения и контр нападения, сочетаемая с кратковременной активной защитой – вспомогательным средством для достижения победы. Одна из основных тактических задач – заставить противника как можно

больше двигаться. Тактика требует четкой организации действий теннисиста в соревновании, т. е. специального тактического плана. Составляя тактический план, полезно подробно проанализировать технику противников. План должен быть простым и ясным. В нем следует учесть не только общие задачи тактики, но и способы выигрыша очка. Необходимо создать такие предпосылки в игре, которые позволили бы полностью использовать свои сильные стороны и по возможности ослабить противника. Важно наметить неожиданные действия, наиболее опасные для противника. В настольном теннисе стиливые особенности техники играют важную роль, требуют разнообразия тактических вариантов. Систематическая тренировка по заранее разработанному тактическому плану позволяет повысить уровень спортивного мастерства теннисиста [2].

Опытные спортсмены обычно заблаговременно ведут тактическую подготовку к предстоящим встречам. Они знакомятся с условиями будущих состязаний, с продолжительностью и часами, в которые они будут проходить, с качеством столов, маркой мячей и освещением. Необходимо в процессе подготовки отшлифовать наиболее эффективные приемы, чтобы суметь в нужные моменты поставить противника в тупик и нейтрализовать его самые сильные стороны. В таблице 1 предоставлены тактические варианты игры в настольном теннисе.

Исходя из всех данных, предоставим следующие тенденции развития игры:

1. Противостояние разным стиливым направлениям.
2. Осуществление активной и агрессивной игры быстрой сменой игровых зон без утраты своей игры.
3. Сложность и напряженность подготовительных и промежуточных действий.
4. Придание различного вращения мячу в ходе игры, с помощью новейших технических приемов.
5. Повышение важности уровня психологической подготовленности.
6. Поддержание соревновательной деятельности в течение длительных матчей с разными соперниками и в разных обстоятельствах.

Также проявляются явные новации в учебно-тренировочном процессе [4, 5].

При подготовке к состязаниям очень полезны игры с «гандикапом». В них слабый теннисист может вести борьбу

со значительно более сильным игроком, который дает своему сопернику в каждой партии 5, 8, 10, 12, 15 очков вперед. Игры с «гандикапом» позволяют слабому игроку приобрести необходимый опыт в единоборстве с более подготовленным спортсменом; они полезны и сильным теннисистам, так как заставляют их во избежание поражения играть очень внимательно, с большим напряжением воли. Успешное начало игры во многом предreshает ее исход. Многие теннисисты хорошо атакуют, когда ведут в счете, и сбиваются с ударов, как только их догоняют и обгоняют по очкам [7].

Обширно вводятся технические средства. Поиск нового пока меньше всего затрагивает сферу социально-психологических механизмов деятельности теннисиста в игровом коллективе, хотя очевидно, что высококвалифицированная команда представляет собой сложный конгломерат незаурядных выдающихся личностей с явно лидерскими наклонностями, управление которыми требует мудрости и такта, основанных на новейших социально-психологических технологиях.

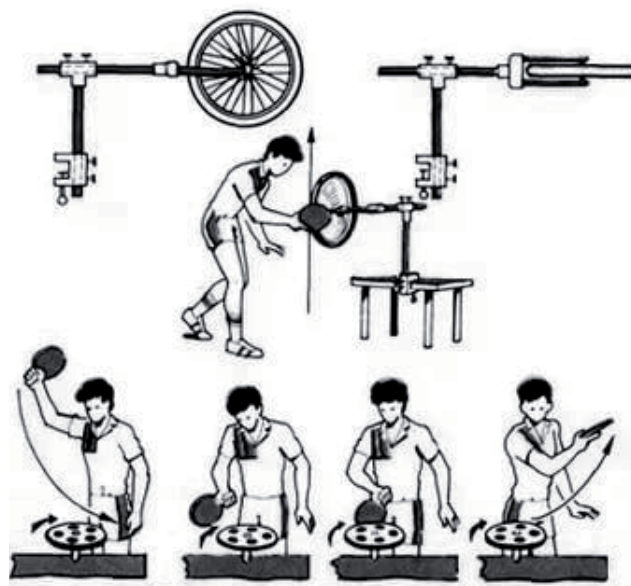


Рис. 1.

Таблица 1.

Тактические варианты игры в настольный теннис

Тактические варианты	
Связанные с оперативным мышлением теннисиста	Связанные с физическими возможностями теннисиста
1. Запутывающие игровые действия	1. Зажимы
2. Нелогичная игра	2. Бескомпромиссная игра
3. Смена игрового ритма	3. Усыпление внимания с неожиданными быстрыми действиями
4. Программирование своих действий	4. Долгий розыгрыш мяча
5. Сбивание игры	5. Захват инициативы
	6. Постоянное изменение направления полета мяча

Библиографический список

1. Алдошина Е.А. Анализ личностных качеств, необходимых выпускникам аграрных вузов для осуществления эффективной профессиональной деятельности. Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. Орел: изд-во ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». 2014. № 1(57). С. 336-341.
2. Амелин А.Н. Современный настольный теннис. М., 2011. С. 44-45.
3. Барчукова Г.В., Богушас В.М., Матыцын О.В. Теория и методика настольного тенниса. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 160с
4. Маркин Э.В. Основы здорового образа жизни студентов аграрных вузов. «Инновации в образовании»: (сборник) // Материалы VI Международной научно-практической конференции. Орел: Изд-во Орел ГАУ, 2014. С. 239-244.

5. Серова Л. К. Содержание спортивной подготовки в настольном теннисе. Курс лекций. СПб., 2011. 30с.
6. Ретинская Ю. А., Самойлова Т. В. Настольный теннис. Практические советы. ФГБОУ ВО «ОГУ имени И. С. Тургенева»; под. ред. С. Ю. Махова. Орел, 2016. С. 90-97.
7. <http://tabletennis.hobby.ru>

References

1. Aldoshina E.A. the Analysis of the personal qualities necessary for graduates of agrarian higher education institutions for implementation of effective professional activity. Scientific notes Orel State University. Series "Humanities and social Sciences": scientific journal. Orel: publishing house FSBEI NPE "Orel State University". 2014. № 1(57) . Pp. 336-341.
 2. Amelin A.N. Modern table tennis. M., 2011. Pp. 44-45.
 3. Barchukova G.V, Bogues V.M., Matytsin O.V. Theory and methodology of table tennis. M.: Publishingcenter "Akademiya", 2010. 160p.
 4. Markin E. V. fundamentals of healthy lifestyle of students of agricultural universities. "Innovations in education": (collection) // Proceedings of the VI international scientific and practical conference. Orel: Publishing house of Orel GAU, 2014. Pp. 239-244.
 5. Serova L. K. The Content of sports training of table tennis. A course of lectures. SPb., 2011. 30p.
 6. Retinskay Y.A., Samoilova T.V. Table tennis. Practical suggestion. Of the "OSU named after I. S. Turgenev"; under. edited by S.Y. Makhova. Orel, 2016. Pp. 90-97.
 7. <http://tabletennis.hobby.ru>
-

РЯБИНКИНА А.Н.

кандидат психологических наук, кафедра социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: a.ryabinkina@yandex.ru

RYABINKINA A.N.

Candidate of Psychological Sciences, department of social psychology and acmeology, Orel State University
E-mail: a.ryabinkina@yandex.ru

ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ*

TOLERANCE OF AMBIGUITY AS A PERSONALITY VARIABLE OF STUDENTS

В результате исследования выявлены взаимосвязи толерантности к неопределенности и других видов толерантности. Показана ведущая роль толерантности к неопределенности в формировании других видов толерантности. Установлено соотношение толерантности к неопределенности и доверия к миру, психологического благополучия личности.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, социальная, коммуникативная, этническая толерантность, доверие к миру, психологическое благополучие личности, корреляционный анализ.

As a result of the study, the relationships of tolerance to ambiguity and other types of tolerance were revealed. The leading role of tolerance to ambiguity in the formation of other types of tolerance is shown. The ratio of tolerance to ambiguity and trust to the world, psychological well-being of the individual is established.

Keywords: tolerance to uncertainty, social, communicative, ethnic tolerance, trust to the world, psychological well-being of a person, correlation analysis.

Современный мир – мир потрясений, изменений и кризисов, природных и техногенных катастроф, которые приводят к неопределенности жизни в обществе, непредсказуемости будущего, что требует от человека дополнительных внутренних сил для понимания своей жизненной ситуации, преодоления сложностей и решения возникающих проблем. Неопределенность жизненной ситуации человека в этом мире может детерминироваться отсутствием устойчивых, интегрирующих ценностных ориентиров, которые при их передаче подрастающему поколению способствуют стабильности общества и определенности поведения личности. Вторая тенденция, усиливающая неопределенность в жизни личности, связана с изменениями в деятельности организаций, которые ставят перед специалистами неструктурированные задачи, требующие активности, творческого подхода, избегания стереотипных решений. В современных условиях профессиональная карьера не имеет жестких очертаний и молодые специалисты для сохранения конкурентоспособности и профессионального развития должны сами моделировать свое профессиональное будущее. Таким образом, начинающим специалистам придется преодолевать неопределенность жизненной и профессиональной ситуации, чему может способствовать толерантность к неопределенности как личностная особенность. Отсюда вытекает необходимость исследовать проблему толерантности к неопределенности.

Первые работы по толерантности к неопределенности появились в 40-х гг. XX в. Первоначально толерантность к неопределенности понималась исследователем Е. Френкель-Брунвик как эмоциональная и перцептивная переменная, определяющая оценку вероятностных исходов принятия решения и эмоциональный фон принятия решения, т.е. в ней подчеркивался когнитивный аспект. Согласно А. Мак-Доналд люди с высокой толерантностью: а) ищут неопределенности, б) чувствуют себя комфортно в неопределенных ситуациях, в) имеют преимущество по сравнению с интолерантными к неопределенности людьми при выполнении неопределенных заданий.

Халлман, основываясь на исследованиях разных авторов, представляет толерантность к неопределенности как способность принимать конфликт и напряжение, которое возникает в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное и не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью.

Brislin рассматривает толерантность к неопределенности как способность размышлять над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия принятого решения.

Болгарская исследовательница К. Stoycheva понимает под толерантностью к неопределенности характеристику индивидуальной саморегуляции в неопределенных ситуациях, базирующуюся на креативных способностях личности» [4].

Отечественные исследователи также по-разному определяют толерантность к неопределенности: а) способность к принятию решений и размышления над проблемой [3]; б) как социально-психологическую установку, обладающую аффективным, когнитивным и поведенческим компонентами; в) способность человека испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их не как угрожающие, а как такие, которые содержат вызов; г) способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций [2].

Таким образом, толерантность к неопределенности в отличие от других видов толерантности относится не к этическим аспектам взаимодействия людей, а к совершению операций с информацией, познанию и творческому проявлению личности. Противоположным по своему значению является понятие интолерантности к неопределенности – это стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей. Однако, толерантность к неопределенности в качестве значимого фактора

* Статья публикуется по итогам работы Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, 18-20 октября 2017 года.

при принятии решения понимается как стремление к новизне, оригинальности и возможности самостоятельного творческого подхода в решении проблем и не может «сосуществовать» с интолерантностью к неопределенности, проявляющейся стремлением к ясности, упорядоченности, значимости правил и принципов. Личность, интолерантная к неопределенности, в условиях перемен и неясного будущего испытывает внутреннее напряжение, страхи, неуверенность в себе, депрессивное состояние, что приводит к пассивности и стремлению избежать неприятностей.

Толерантность личности к неопределенности будет влиять на особенности учебной деятельности студентов, их индивидуальный стиль работы с информацией, взаимодействие с преподавателем.

Толерантность к неопределенности является комплексным качеством личности, поэтому В. П. Зинченко предполагал, что в ближайшее время интерес к толерантности к неопределенности должен возрасти в связи с тем, что психология все больше обращается к рассмотрению человека в бытийном плане и оперирует интегральными личностными образованиями [1].

В исследовании использовалось рабочее определение толерантности к неопределенности - как способности к принятию решений и размышления над проблемой, даже если неизвестны все факты и возможные последствия.

Целью нашего исследования является изучение толерантности студентов к неопределенности как комплексного образования в структуре личностных качеств.

Исходя из цели исследования были определены его задачи:

- выявить связи показателей толерантности к неопределенности с показателями других видов толерантности;
- определить связи показателей толерантности к неопределенности с показателями доверия личности к миру;
- установить связи показателей толерантности к неопределенности с показателями психологического благополучия личности.

Для достижения цели и задач исследования использовался метод опроса, включающий следующие методики: Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), позволяющий определить общий уровень толерантности, уровень этнической толерантности, уровень социальной толерантности и толерантность как черту личности; «Шкала общей коммуникативной толерантности» В. В. Бойко; «Шкала толерантности к неопределенности» Д. Макклейна; «Шкала базовых убеждений» Р. Янова-Бульмана; «Шкала психологического благополучия» К. Рифф.

В исследовании приняли участие студенты Орловского государственного университета и Орловского государственного института искусств и культуры.

Проведенное исследование позволило определить средние значения разных видов толерантности (Табл.1).

Средние значения выборки соответствуют российским нормам, т.е. студенты могут вести себя толерантно, с пониманием относятся к различиям, проявляемым во взаимодействии, готовы к сотрудничеству, однако в некоторых ситуациях могут проявлять нетерпимость. Результаты по методике «Толерантность к неопределенности» показывают, что студенты осознают и принимают сложность, неоднозначность и непредсказуемость окружающего мира и учитывают это в своем поведении. Однако, показатели близки к интолерантности к неопределенности, поэтому при изменении ситуации, в том числе и в учебной деятельности они могут испытывать негативные эмоциональные переживания. Отмечаются разные уровни видов толерантности, однако значимых различий между выборками нет. Проявляется большая терпимость девушек в общении и в целом во взаимодействиях, большая то-

лерантность юношей к неопределенности. Однако гендерный фактор не влияет на уровень толерантности.

Таблица 1.

Средние значения по методикам «Индекс толерантности», «Толерантность к неопределенности» и «Общей коммуникативной толерантности»

Шкалы	Индекс толерантности	Этническая толерантность	Социальная толерантность	Толерантность как черта личности	Толерантность к неопределенности	Коммуникативная толерантность
Исследуемые						
Девушки	82,22	25,1	28,24	28,39	6,17	55,1
Юноши	78,15	24,39	27,34	26,44	8,78	49,36
Различия	4,07	0,71	0,9	1,95	-2,61	5,74

Для определения связи толерантности к неопределенности с другими видами толерантности проводился корреляционный анализ Ч. Пирсона (Таб. 2).

Таблица 2.

Корреляционная матрица полученных данных по методикам «Индекс толерантности», «Толерантность к неопределенности» и «Общая коммуникативная толерантность»

Шкалы	Коммуникативная толерантность	Толерантность к неопределенности
Индекс толерантности	-0,1607	0,2270*
Этническая толерантность	-0,0943	0,3369*
Социальная толерантность	-0,0449	0,1375
Толерантность как черта личности	-0,1549	-0,0135
Толерантность к неопределенности	-0,2676*	

Примечание:

* – различия значимы при $p \leq 0,05$

Согласно корреляционному анализу отмечаются взаимосвязи толерантности к неопределенности с общей толерантностью личности, этнической и коммуникативной толерантностями. Отмечается общая тенденция: чем более включен в содержание вида толерантности личностный фактор, тем слабее его связь с толерантностью к неопределенности. Например, коммуникативная толерантность снижается при нарастании толерантности к неопределенности. Это может свидетельствовать о разной природе толерантности к неопределенности, которая содержит в своей основе когнитивный фактор, и других видов толерантности, зависящих от эмоционального и этического факторов. Проведенный анализ показывает, что толерантность к неопределенности, по-видимому, выступает общим основанием для формирования других видов толерантности, которые связаны только с принятием неопределенности, но значимо не коррелируют между собой, т.е. независимы друг от друга.

Поскольку нет значимых связей толерантности к неопределенности с личностно обусловленными видами толерантности, то возникает вопрос, в какой личностный контекст

она вписывается. Для ответа на этот вопрос проводился корреляционный анализ показателя толерантности к неопределенности и показателей доверия к миру и психологического благополучия личности, которые являются комплексными личностными образованиями.

Доверие как целостный социально-психологический феномен включает доверие к миру и к себе. Доверие к миру является интегрированным, слабо осознаваемым переживанием отношения к миру, отражающим опыт взаимодействия с ним и постоянно присутствующим в жизнедеятельности человека. Как отмечается учеными, доверие к миру возникает онтогенетически на ранних этапах развития человека и может влиять на его взаимодействие с окружающими людьми и активность в целом.[6] Доверие является фундаментальным условием взаимодействия человека с миром и в этом состоит его важнейшая функция.

Корреляционный анализ показал наличие значимых связей показателя толерантности к неопределенности с такими показателями доверия к миру как «благосклонность мира», «доброта людей» и «степень удачи». При наличии доверия к миру и другим людям человек будет позитивно относиться к непонятному и изменяющемуся миру, воспринимать его безопасным и контролируемым, более уверенно чувствовать себя в ситуации информационной неопределенности. Интолерантный к неопределенности человек в ситуации перемен будет испытывать неуверенность в себе, тревожность, снижение активности.

Переживание своего отношения к миру и себе отражается в психологическом благополучии личности. Психологическое благополучие личности – это достаточно сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности. В основе психологического благополучия личности лежит субъективная эмоциональная оценка человеком себя и собственной жизни, процесса самоактуализации и личностного роста. [5, 7]

Толерантность к неопределенности значимо коррелиру-

ет с показателями «Шкалы психологического благополучия»: «позитивные отношения с окружающими», «управление средой», «личностный рост», «цели в жизни», а также с «общим индексом благополучия личности». Устойчивость человека к сложной неопределенной среде, дефициту информации о происходящем позволяет ему сохранять доброжелательные отношения с людьми, осмысливать свою жизнь и ставить в ней цели, быть уверенным в управляемости мира и чувствовать собственное развитие. Толерантность к неопределенности вносит свой вклад в субъективное ощущение личностью своего благополучия: чем выше толерантность к неопределенности, тем более благополучной она будет чувствовать свою жизнь.

Итак, проведенный анализ показывает, что толерантность личности к неопределенности является базовым основанием формирования других видов толерантности. Открытость информации, в том числе неожиданной и неприятной, понимание сложности мира приводит к терпимости в общении со сложными собеседниками, представителями других социальных групп и этносов. Толерантность к неопределенности становится следствием базового доверия человека к миру. Поскольку базовое доверие к миру онтогенетически возникает рано, то связь показателей толерантности с параметрами базового доверия к миру свидетельствует о его вкладе в формирование более позднего образования – терпимости к неопределенности. Толерантность к неопределенности способствует психологическому благополучию личности, усиливая его субъективное переживание. Однако невысокий уровень толерантности к неопределенности у студентов может приводить к проблемам в обучении. Он может препятствовать проявлению активности студента, создавать трудности в понимании заданий, снижать личностные ресурсы. Низкий уровень толерантности к неопределенности может препятствовать гармоничным межличностным взаимодействиям. Поэтому для оптимизации учебного процесса и реализации личности студента должна формироваться направленность на повышение толерантности к неопределенности, что может осуществляться на занятиях и воспитательных мероприятиях.

Библиографический список

1. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3-20.
2. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылки креативности // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 3-13.
3. Луковичкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 1998. С. 173.
4. Оконешикова Н.Л. Проблема толерантности личности в современной зарубежной психологии. Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность. // Материалы Сибирского психологического форума, 16-18 сентября 2004 г. Томск: Томск. гос. ун-т, 2004. С. 215-221.
5. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-129.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. М.: Флинта, 2006. (Серия: Библиотека зарубежной психологии). С. 342.
7. Ryff C.D. Psychological well-being. In J. E. Birren (ed.), Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged. San Diego, CA: Academic Press. 1996. P. 365-369.

References

1. Zinchenko V.P. Tolerance to uncertainty: news or psychological tradition? // Questions of psychology. 2007. № 6. Pp. 3-20.
2. Kornilova T.V. Tolerance to uncertainty and intelligence as prerequisites for creativity // Questions of psychology. 2010. № 5. Pp. 3-13.
3. Lukovitskaya E.G. Socio-psychological significance of tolerance to uncertainty: dis. Cand. psychol. Sciences: 19.00.05. St. Petersburg, 1998. Pp. 173.
4. Okoneshnikova N.L. The problem of personal tolerance in contemporary foreign psychology. Methodological problems of modern psychology: illusions and reality / NL Okoneshnikova // Materials of the Siberian Psychological Forum, 16-18 September 2004. Tomsk: Toms. state. Univ., 2004. Pp. 215-221.
5. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psychological well-being of the individual (a review of the basic concepts and research methodology) // Psychological diagnostics. 2005. № 3. P. 95-129.
6. Erickson E. Identity: youth and crisis. Trans. with English. Moscow: Flint, 2006. (Series: Library of Foreign Psychology). 342 p.
7. Ryff C.D. Psychological well-being. In J. E. Birren (ed.), Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged. San Diego, CA: Academic Press. 1996. Pp. 365-369.

РЯБИНКИНА А.Н.

кандидат психологических наук, кафедра социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: a.ryabinkina@yandex.ru

RYABINKINA A.N.

Candidate of Psychological Sciences, Department of Social Psychology and Acmeology, Orel State University
E-mail: a.ryabinkina@yandex.ru

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ИНТЕРНАЛЬНЫХ И ЭКСТЕРНАЛЬНЫХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

SELF-REGULATION OF STUDENTS WITH EXTERNAL AND INTERNAL CONTROL

В статье представлены особенности саморегуляции студентов первого курса. Исследовалась саморегуляция студентов с внешним и внутренним локусом контроля. Выявлены два профиля саморегуляции студентов с интернальным локусом контроля и два профиля саморегуляции студентов с экстернальным локусом контроля. Установлены связи между компонентами саморегуляции.

Ключевые слова: внешний и внутренний локус контроля, саморегуляция, профиль саморегуляции, индивидуальный стиль саморегуляции, корреляционный анализ.

The article presents the features of self-regulation of first-year students. Studied self-regulation of students with an external and internal locus of control. Two profiles of student self-regulation with an internal control locus and two self-regulation profiles of students with an external control locus were revealed. The connections between the components of self-regulation are established.

Keywords: external and internal locus of control, self-regulation, self-regulation profile, individual style of self-regulation, correlation analysis.

Проблема саморегуляции личности является проблемой, решение которой важно не только для личности, но и для общества, заинтересованного в активности и инициативности его населения, а также в умении регулировать активность, делать ее целенаправленной и эффективной. В последние два десятилетия в отечественной психологии разрабатывается субъектно-деятельностный подход к личности, который концентрируется на активности, способности изменять окружающий мир, самодетерминации, и, следовательно, саморегуляции. В личностном плане проблема саморегуляции возникает в подростковом возрасте, когда подросток направлен на самореализацию и достижения, анализирует причины своих неудач и не только понимает недостаточную сформированность действий саморегуляции, но и ставит перед собой задачу развивать и совершенствовать их. В период обучения в школе регуляция поведения и деятельности учащегося поддерживается внешним контролем со стороны педагогов и родителей, поэтому ее недостатки компенсируются. Студенты, начинающие обучение в вузе, оказываются в условиях ограниченности внешнего контроля, требующих от них субъектности, автономности, саморегуляции и самоконтроля. На этом этапе можно определить трудности, возникающие при осуществлении саморегуляции, и оказать помощь студентам в формировании эффективных регулятивных механизмов и мотивации саморазвития. Поэтому интерес представляют индивидуальные особенности саморегуляции, их связь с качествами личности.

Целью нашего исследования было установление индивидуальных стилей саморегуляции поведения и деятельности студентов-первокурсников при различном уровне интернальности личности.

В исследовании применялись методики «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда и опросник

«Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В.И. Моросановой. Эмпирической базой исследования были студенты Института педагогики и психологии и факультета «Академия физической культуры и спорта».

Саморегуляция деятельности и поведения способствует движению личности от поставленной цели к планируемому результату. Субъектно-деятельностный подход ориентирует рассматривать саморегуляцию как сложное иерархическое образование, способствующее регуляции более широкого плана, например, на уровне жизнедеятельности, и более узкого плана, например, на уровне действий. Можно говорить как о содержательно-смысловой стороне саморегуляции, связанной со смыслом деятельности, ценностными ориентациями личности, так и о динамической стороне саморегуляции, обеспечивающей ее конкретные механизмы [1].

В исследовании изучалась связь двух уровней саморегуляции: общей позиции человека в мире по отношению к своей жизни (содержательно-смысловой аспект) и стилевые особенности саморегуляции (динамический аспект) [2].

В современной отечественной психологии саморегуляцию рассматривают как систему взаимосвязанных элементов, которые образуют определенную структуру и иерархически связаны. О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, В. И. Степанский под саморегуляцией произвольной активности человека понимают системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей. Авторы отмечают, что система саморегуляции характеризуется стилевыми особенностями, проявляющимися в процессах планирования, моделирования, программирования и оценки результатов, реализующих различные звенья системы саморегуляции [3, 4].

Саморегуляция направлена на поддержание

* Статья публикуется по итогам работы Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, 18-20 октября 2017 года.

© Рябинкина А.Н.

© Ryabinkina A.N.

содержательно-смысловой стороны деятельности и обеспечение ее динамической, операциональной стороны. Одним из уровней содержательно-смысловой стороны саморегуляции, определяющим личностный смысл регуляции деятельности и поведения, ближайшим к динамической стороне саморегуляции, с нашей точки зрения, является интернальность личности (локус-контроля). Интернальность – это черта личности, отражающая представление человека о том, что основным источником активности и результатов деятельности, так и свойств субъекта является он сам. Он переживает собственное «Я» как внутренний стержень, считает, что его судьба находится в собственных руках, испытывает чувство обоснованности и последовательности внутренних побуждений и целей. В интернальности включено обобщенное представление личности об управляемости и предсказуемости мира, в том числе и результатах деятельности самого субъекта. Противоположным полюсом данной личностной черты является экстернальность личности, связанная с верой человека в подвластность его «Я», событий его жизни, результатов его деятельности внешним обстоятельствам, действиям других людей, проявлению судьбы или везению. Мир для такого человека наполнен случайностями и он не принимает ответственность за события своей жизни.

Результаты исследования показали, что в выборке 50% девушек и 39% юношей имеют по шкале «общей интернальности» низкий уровень субъективного контроля, т.е. являются экстерналами. 50% девушек и 61% юношей относятся к группе интерналов. Преобладание в выборке юношей интернального типа может свидетельствовать о стремлении ими быть мужественными и ответственными. Юноши, будучи спортсменами, чаще сталкиваются с ситуациями соревнований, в которых все зависит от них, что предрасполагает к формированию интернальности, ее закреплению и усилению.

В выборке оказались 55% интернальных личностей и 45% экстернальных личностей. Исследование особенностей саморегуляции осуществлялось в двух группах студентов, имеющих разный уровень интернальности. В этих группах значительно различаются не только общие показатели интернальности, но и показатели интернальности по отдельным сферам жизнедеятельности, таким как достижения или неудачи, производственные, семейные или межличностные отношения, отношение к здоровью. Степень различий параметров интернальности может свидетельствовать о значимости жизненных сфер для студентов.

В наибольшей степени группы различаются по показателям общей интернальности, что логично. Достаточно явно различаются показатели интернальности в области достижений и межличностных отношений, т.е. эти сферы, видимо, наиболее значимы для студентов, поэтому интерналы держат их под контролем, отвечают за происходящее в них, а экстерналы избегают ответственности и надеются на помощь других. Меньшая степень различий отмечается в области неудач и в сфере производственных отношений, которые являются менее значимыми для студентов. Таким образом, успехи и достижения более значимы для студентов, нежели неудачи, и студенты ориентированы на принятие ответственности за хорошие результаты, нежели за неудачи. Наименьшая, хотя и значимая степень различий отмечается в области семейных отношений и в области здоровья. Итак, среди всех сфер взаимодействия наибольшую значимость имеют межличностные (дружеские) и деловые (студенты – преподаватели) отношения. Семейные отношения воспринимаются студентами как стабильные, понятные, неизменяемые, могут быть основательными, безопасными, защищающими, в то время как межличностные отношения могут быть вариативными, непредсказуемыми, непонятными, напряженными и даже конфликтными. Их высокая значимость требует активного включения личности в их формирование, что не каждый студент может делать.

При сопоставлении результатов методики «Стиль саморегуляции поведения» двух групп отмечаются значимые различия по всем параметрам стиля саморегуляции и по показателю общего уровня саморегуляции. Эти данные показывают более низкий уровень сформированности саморегуляции у экстерналов.

Для интерналов характерны определенные стили саморегуляции. В первом стиле отмечается высокий уровень развития процессов планирования и программирования действий по сравнению с моделированием значимых условий достижения целей. Во втором стиле отмечается высокий уровень развития процессов программирования действий, другие показатели имеют средние значения.

Интерналы при высоком уровне саморегуляции имеют потребность планировать свою жизнь на короткие и длительные промежутки времени, ставить конкретные и более отсроченные цели, продумывать свои действия и структуру деятельности, заранее устанавливать алгоритм действий. Интерналы действуют по заранее определенному плану и не способны его спонтанно изменять. Из-за низкого уровня развития моделирования в программе действий не всегда представлены важные для успешности деятельности условия. Отмечается недостаточная включенность в деятельность, сосредоточенность на своих мыслях и чувствах, низкая гибкость, поэтому для таких студентов возникают трудности в деятельности, связанные с изменением ситуации. Они не всегда видят ресурсы в условиях деятельности, испытывают напряжение при необходимости отклониться от задуманного плана или выбранного алгоритма.

Саморегуляция экстерналов характеризуется низким уровнем, неустойчивостью, колебанием целей, неструктурированностью деятельности. Для них также характерны два стиля саморегуляции. Первый стиль характеризуется более высоким развитием процессов планирования и программирования действий при низком уровне развития процесса моделирования значимых условий и оценивания успешности. Второй стиль саморегуляции показывает развитие процессов моделирования и оценивания успешности действий при несформированности звеньев планирования и программирования. У экстерналов отмечается зависимость от ситуативных факторов, неустойчивость внутренней позиции, плохая прогнозируемость поведения, частая смена настроения. Планирование является поверхностным, алгоритмы не продумываются, планы легко изменяются. Внутренние условия деятельности, свои состояния оцениваются ими неадекватно, возникает неуверенность в своих силах, переживание неуспеха. Эти студенты не чувствуют себя свободными от влияния внешних факторов, считают, что не управляют событиями и результатами своей деятельности, что снижает стремление регулировать свою жизнь. Они с трудом адаптируются к новым ситуациям, нуждаются в поддержке окружающих.

Был проведен корреляционный анализ между показателями интернальности и саморегуляции. В результате математического анализа были получены два вида связей: интракорреляционные – внутри методики и интеркорреляционные – между показателями двух методик.

Результаты корреляционного анализа показывают, что саморегуляция интерналов более интегрирована. Главным интегративным компонентом является шкала «планирование», этот процесс оказывается связан с другими параметрами саморегуляции, прежде всего с выбором способов совершенствования действий и алгоритма. Планирование ограничивает самостоятельность личности, что препятствует нарушению деятельности. Компонент программирования замещает другие параметры саморегуляции, что препятствует отклонению от плана. Большая гибкость и самостоятельность в совершенствовании деятельности связаны с оценкой результатов деятельности, они усиливают вариативность и позволяют применять

большой спектр средств достижения цели, повышают уровень саморегуляции. Итак, у интерналов в саморегуляции отмечаются две тенденции: одни могут добиваться высоких результатов деятельности за счет алгоритмизации деятельности, другие за счет повышения ее вариативности.

В группе экстерналов наиболее активно включены в саморегуляцию два компонента: моделирование и самостоятельность. При усилении этих компонентов блокируются другие звенья саморегуляции. Так, усиление процесса моделирования приводит к снижению таких звеньев саморегуляции как программирование, самостоятельность, а также

общей интернальности и интернальности в области достижений. Самостоятельность как параметр саморегуляции имеет отрицательную значимую связь с гибкостью личности. В целом, саморегуляция экстерналов является неинтегрированной и усиление ее отдельных звеньев приводит к ослаблению других.

Наше исследование показало значение содержательно-смыслового фактора (интернальности) в формировании и проявлении саморегуляции, позволило выявить наиболее проблемные зоны динамической стороны саморегуляции, что можно учитывать в работе со студентами-первокурсниками.

Библиографический список

1. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Журнал высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 2. С. 27-42.
2. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психологической саморегуляции: исследование действий профессионала // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 3. С. 98-111.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. С. 192.
4. Осницкий А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42-52.

References

1. Konopkin O.A. Structurally functional and content-psychological aspects of conscious self-regulation // Journal of Higher School of Economics. 2005. T. 2. № 2. Pp. 27-42.
 2. Morosanova V.I. Differential approach to psychological self-regulation: the study of professional actions // Psychological journal. 2012. Vol. 33. No. 3. Pp. 98-111.
 3. Morosanova V.I. Individual style of self-regulation: a phenomenon, structure and functions in the arbitrary activity of a person. / VI Morosanova. Moscow: Nauka, 2001. Pp. 192.
 4. Osnitsky A.K. The role of conscious self-regulation in the educational activity of adolescents // Questions of psychology. 2007. № 3. Pp. 42-52.
-

САВЕНКОВА И.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: savenkova57r@mail.ru

САВИНА Е.А.

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенев,
E-mail: oivps@yandex.ru

SAVENKOVA I.A.

PhD (Psychology), Department of General and Development Psychology, Orel State University
E-mail: savenkova57r@mail.ru

SAVINA I.A.

PhD (Psychology), Professor, Department of General and Development psychology, Orel State University
E-mail: oivps@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

THE CONTENT OF IDEAS ABOUT THE FUTURE PROFESSION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

В статье представлены результаты исследования представлений студентов старших курсов бакалавриата о профессии психолога. Изучались представления о содержании и задачах деятельности психолога, а также о профессионально-важных качествах специалиста. Также получены данные о мотивах выбора профессии, профессиональных намерениях и профессиональных ожиданиях обучающихся.

***Ключевые слова:** образ профессии, представления о профессии, студент-психолог, профессиональные намерения, профессионально-важные качества.*

The article presents the results of a study of representations of students of senior undergraduate courses on the profession of psychologist. Studied the idea of the content and tasks of activity of the psychologist, and also professionally important qualities of specialist. There is also evidence of the motives of choice of profession, professional intentions and professional expectations of students.

***Keywords:** the image of the profession, perceptions about the profession, student-psychologist, professional intentions, professional-important qualities.*

Образ профессии – это представление человека о будущей профессиональной деятельности. Образ профессии формируется в процессе профессионального развития: со временем накапливаются знания о профессии, о ее положительных и отрицательных сторонах, человек начинает осознавать себя как специалиста в выбранной им сфере профессиональной деятельности. Образ профессии играет важную роль в процессе профессионализации студентов, обретения ими собственной профессиональной идентичности [2].

Целью нашего экспериментального исследования стало выявление содержания представлений студентов-психологов о будущей профессии. В исследовании приняли участие студенты 4 курса факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, обучающиеся по направлению подготовки «Психология» (уровень бакалавриата). Всего в исследовании принимали участие 50 студентов.

На основе анализа литературы были выделены следующие компоненты образа профессии: представления о содержании профессиональной деятельности психолога, ее цели, предмете, средствах и представления о психологе как субъекте профессиональной деятельности [1].

Представления обучающихся о выбранной профессии изучались с помощью следующих методик: сочинение на тему «Моя будущая профессия» [3] и опросник А.И. Донцова, Г.М. Белокрыловой [1]. Для обработки результатов использовался метод контент-анализа текста.

Анализ текста сочинений и результатов опросника показал, что основной причиной выбора студентами профессии является желание оказывать помощь людям (52%) и интерес к будущей профессиональной деятельности (64%). 36 %

студентов отмечают, что профессия психолога позволит им развиваться и реализовать собственные возможности. 24 % студентов отметили гуманитарную направленность школьного обучения как одну из важных причин, определивших их профессиональный выбор.

Было выявлено, что у 68 % студентов четвертого курса устойчивые профессиональные намерения и позитивные профессиональные ожидания. Несмотря на понимание возможных трудностей, связанных с будущей профессиональной деятельностью, эти студенты демонстрируют уверенность в дальнейшей работе по выбранной специальности. У 32% студентов – неустойчивые профессиональные намерения и негативные профессиональные ожидания. Они не видят себя специалистами в выбранной ими профессии. Стоит отметить, что эти студенты преимущественно ориентированы на внешние факторы профессиональной деятельности, среди которых главное значение имеет оплата труда. Поэтому можно говорить о неконструктивной направленности испытуемых, об ограниченности профессиональной самореализации будущих специалистов. В качестве причин отказа от выбранной профессии называются также невозможность удовлетворить в будущем свои материальные потребности, трудности в данной профессии и сложность найти работу по специальности. По-видимому, у этой части студентов отсутствует осознание того, что решение большинства этих проблем находится в компетенции самого человека, и многое зависит от его личных усилий в организации и осуществлении профессиональной деятельности.

При анализе текста сочинений так же было выявлено, что 36 % студентов готовы к дальнейшему профессиональному саморазвитию и 32 % занимают пассивную образовательную позицию.

Описывая будущую профессиональную деятельность, большинство студентов (40%) анализируют задачи профессиональной деятельности психолога. Среди них на первом месте – развивающие и профилактические задачи (24%), далее указываются научно-исследовательские задачи (16%), а также – педагогические задачи (12%). Среди проблем, с которыми работает психолог, отмечаются следующие: проблемы саморазвития и самопознания (32%), проблемы межличностного взаимодействия (16%), проблемы отклоняющегося поведения (8%). Своими будущими клиентами студенты видят детей и подростков (24%), взрослых (16%), инвалидов (8%) и детей с проблемами психического развития (4%). В качестве основных направлений деятельности психолога студенты выделяют следующие: психологическое консультирование, помощь в кризисных ситуациях, профориентация, преподавание психологии. Размышляя о возможных местах будущей профессиональной деятельности, студенты называют следующие учреждения: образовательные учреждения (детские сады, школы, вузы), психологические центры, коммерческие организации. Небольшая часть студентов указывает на возможность организации частной практики.

Чтобы определить представления студентов о специалисте-психологе, мы руководствовались данными, полученными при

использовании опросника А.И. Донцова и Г.М. Белокрыловой и методики «Самооценка профессионально-важных качеств» Г.М. Белокрыловой [1]. В большинстве работ (88%) студенты констатируют необходимость знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности и их высоком уровне сформированности у специалиста-психолога. Однако эти представления обобщены, содержание и специфика выделенных выше составляющих профессиональной компетентности не раскрываются. На значимость формирования профессионально-важных качеств у специалиста-психолога указывают всего 24 % студентов. Наиболее важными для психолога они считают интеллектуальные качества (высокий интеллект, аналитические способности, самостоятельность суждений и пр.). Далее по степени значимости следуют эмоциональные, коммуникативные и нравственные качества. Среди выделенных профессионально-важных качеств фактически не представлены волевые качества личности.

В заключение следует отметить, что полученные результаты являются предварительными, дальнейшее исследование представлений о будущей профессии у студентов-психологов требует расширения экспериментальной выборки и дополнения полученных результатов с помощью формализованных методик исследования.

Библиографический список

1. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. 1999. №2. С. 43-49.
2. Ксенда О.Г. Образ психолога в представлении студентов-психологов. // Психологический журнал. 2010. №2. С. 55-59.
3. Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов / И.А. Савенкова, И.Н. Семенов. Сочи: НОЦ ПАО, 2005. 173 с.

References

1. Dontsov A.I. Professional performance of students-psychologists / Dontsov A. I., Belokrylova G. M. // Problems of psychology. 1999. №2. Pp. 43-49.
 2. Ksenda O.G. The image of the psychologist in the performance of students-psychologists. // Psychological journal. 2010. №2. Pp. 55-59.
 3. Savenkova I.A. The reflexive-psychological aspects of the promotion of professional identity of students – future psychologists / I.A. Savenkova, I.N. Semenov. Sochi, 2005. 173 p.
-

САУТИНА М.А.

старший преподаватель, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: m_sautina@mail.ru

SAUTINA M. A.

Senior lecturer, Department of technology of psychological, pedagogical and special education, Orel State University
E-mail: m_sautina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES IN FUTURE DEFECTOLOGISTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION EDUCATIONAL AND PRACTICAL TASKS

Автор статьи рассматривает основы формирования профессионально важных качеств у будущих дефектологов при выполнении учебно-практических задач, анализирует многообразие определений понятия «профессионально важные качества», даёт авторское определение данного понятия. Доказывает возможность формирования профессионально важных качеств в рамках теории контекстного обучения.

Ключевые слова: профессионально важные качества, дефектологи, учебно-практические задачи, профессиональные компетенции, контекстное обучение.

The author considers the basics of formation of professionally important qualities in future defectologists in the implementation of educational and practical tasks, analyzes the diversity of definitions of the concept of «professionally important qualities», gives the author's definition of this concept. Proves the possibility of formation of professionally important qualities within the framework of the theory of contextual learning.

Keywords: professionally important qualities, defectologists, educational and practical tasks, professional competences, contextual learning.

Высшая школа России продолжает находиться в условиях модернизации и искать эффективные пути реализации ФГОС ВО 3++ в подготовке специалистов разных направлений. Внедрение компетентностного подхода, в том числе и в подготовке специалистов дефектологов в вузе, свидетельствует об изменениях во всех его системообразующих компонентах: технологиях, содержании, формах, методах. Профессиональную подготовку дефектологов следует понимать как целостную систему, являющуюся частью высшего профессионального образования. Она отражает условия, факторы и тенденции современного уровня развития образования и имеет свое внутреннее профессиональное пространство.

Теоретический анализ литературы показал, что вопросы подготовки дефектологов в разные годы освещались в исследованиях Д.И. Азбукина, Ф.А. Рау (1950), В.А. Ковшикова, М.Н. Никитиной (1959), В.А. Лапшина, В.А. Феоктистовой, Л.С. Волковой (1990), В.И. Селиверстова (1990–1994), Н.М. Назаровой (1996), В.В. Рубцова (2007), А.А. Марголиса (2012) и др. Однако за последние пять лет появилось много научных публикаций, в которых авторы исследуют проблему качества подготовки дефектологов в вузе (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, А.В. Калининченко и др.).

Вместе с тем, сегодня в связи с качественными изменениями в различных сферах жизни актуализировались вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Особого подхода в этом плане требуют дети с проблемами в психофизическом развитии, численность которых за последние двадцать лет возросла. Данная категория детей имеет широкий спектр особых образовательных потребностей, что порождает социальный заказ общества о необходимости подготовки специалистов, способных проводить *диагностико-консультативную*, коррекционно-педагогическую и культурно-просветительскую деятельность

с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

В сфере высшего образования каждый год происходит качественное совершенствование процесса профессиональной подготовки педагогов с высшим дефектологическим образованием. В практике высших учебных заведений это выражается в целенаправленной деятельности по формированию и развитию профессионально **важных** качеств будущих дефектологов.

Теоретический анализ идей, изложенных в научных трудах таких учёных, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Е. Дружинин, С.Ю. Головин, А.В. Карпов, Н.И. Конюхов, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков показал, что в психолого-педагогической литературе сосуществуют несколько различных подходов к определению профессионально **важных** качеств педагога.

Так, например, А.В. Карпов под профессионально **важными** качествами понимает необходимые индивидуальные свойства субъекта деятельности, которых достаточно для реализации этой деятельности, и которые положительно коррелируют хотя бы с одним основным результативным параметром деятельности – качеством, надежностью, производительностью [2, с.190-196].

По мнению В.Д. Шадрикова, профессионально **важным** качествам присуща роль внутренних условий, с помощью которых преломляются внешние воздействия и требования деятельности, что является узловым моментом в педагогической деятельности [9].

Исследователь А.К. Маркова к профессионально **важным** качествам педагога относит: эрудицию, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуицию, импровизацию, наблюдательность, оптимизм, находчивость,

предвидение и рефлексия [6]. Л.М. Митина, в своем исследовании, обозначила более пятидесяти личностных свойств педагога (как профессионально **важных** качеств, так и собственно личностных характеристик) [7]. Согласно Н.В. Кузьминой, одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является «личностная направленность» [5]. А.М. Павлова в своей книге отмечает, что в целом при описании профессионально важных качеств авторами используются конституциональные, нейродинамические свойства человека, особенности психических процессов и личности. Но конкретный перечень этих свойств для каждой профессии будет специфичным и определяется по результатам психологического анализа деятельности [8, с.95].

Таким образом, следует отметить, что существующее многообразие определений профессионально **важных** качеств педагога вполне применимо для дефектологов. Мы, в свою очередь, *под*профессионально **важными** качествами дефектолога будем понимать *профессиональные новообразования личности, обеспечивающие успешность овладения будущей профессией*.

Но, в связи с новыми современными условиями, в которых профессиональная подготовка дефектологов регламентируется ФГОС ВО, недостаточно только определить и перечислить профессионально **важные** качества будущих дефектологов, а важно соотнести их с компетенциями, которые должны быть сформированы у них в процессе обучения в вузе по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата).

Общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции сводятся к двум новообразованиям личности, которые обеспечивают успешность овладения будущей профессией и осуществления профессиональной деятельности. Это – «готовность» (к организации, планированию, сопровождению и т.д. в рамках профессиональной деятельности) и «способность» (к выбору, реализации, организации, проведению, осуществлению, использованию форм, методов и приёмов профессиональной деятельности).

Данные новообразования могут быть сформированы у будущих дефектологов в процессе выполнения учебно-практических задач, что в дальнейшем будет способствовать успешному решению профессиональных задач. При этом следует учитывать, что задачи разработанные преподавателем в рамках изучаемой дисциплины, должны не только отражать как можно более разнообразные формы и типы профессиональной деятельности специалистов, но и носить индивидуальный характер и быть личностно значимыми для каждого студента [3].

В процессе решения учебно-практических задач будущие дефектологи могут не только применить (отработать) уже освоенные способы действий (знаний, умений) в новой ситуации, как правило, внутри конкретной учебной дисциплины, но овладеть новыми прикладными и узкопрофессиональными методами работы, которые требуют самостоятельного получения и использования информации.

Непосредственно формированию профессионально **важных** качеств, в процессе выполнения учебно-практических задач, будет способствовать максимальное приближение содержания учебных задач и способов их решения к будущей профессиональной деятельности. Постоянное обновление, видоизменение, наполнение новым смыслом и содержанием, позволит следовать всем изменениям в предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности, что будет стимулировать и мотивировать будущих дефектологов на самостоятельность, творческую активность, поиск, умение нестандартно мыслить, ставить и решать возникающие проблемы [4].

Такое формирование профессионально **важных** качеств может быть осуществлено в рамках теории контекстного

обучения, которую разработал А.А. Вербицкий. По мнению А.А. Вербицкого, задачей преподавателя является сконструировать учебно-практическую задачу таким образом, чтобы реальные отношения профессиональной деятельности (профессиональные задачи) сделать адекватными формами учебно-познавательной деятельности будущего педагога [1]. Идеи контекстного обучения, реализованные в учебно-практических задачах, позволяют сократить разрыв между искусственностью учебного процесса и реальной профессиональной деятельностью конкретного специалиста.

Учебно-практические задачи, предлагаемые будущим дефектологам должны охватывать все виды профессиональной деятельности, к которым готовятся студенты, осваивающие программу бакалавриата. Содержанием таких задач должно быть описание типичных реальных ситуаций, которые могут возникать в процессе осуществления профессиональных видов деятельности: диагностико-консультативной, культурно-просветительской, коррекционно-педагогической, затем в процессе осмысления вербального описания должно происходить рефлексирование обстоятельств ситуаций, постановка вопросов, детализирующих ситуацию, осознание собственных действий в рамках ситуаций.

Следует отметить, что для формирования профессионально важных качеств, обеспечивающих успешность овладения коррекционно-педагогической деятельностью, целесообразно предлагать учебно-практические задачи, направленные на формирование:

- способности к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подхода к лицам с ограниченными возможностями здоровья;
- готовности к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты;
- готовности к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- способности к организации, совершенствованию и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности.

Для формирования профессионально важных качеств, обеспечивающих успешность овладения диагностико-консультативной деятельностью, целесообразно предлагать учебно-практические задачи, направленные на формирование:

- способности к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития;
- способности осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы;
- готовности к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением.

Чтобы обеспечить успешность овладения будущими дефектологами культурно-просветительской деятельностью, целесообразно предлагать учебно-практические задачи, направленные на формирование способности:

- проводить работу по духовно-нравственному, эстетическому развитию лиц с ограниченными возможностями

здоровья, приобщению их к историческим ценностям и достижениям отечественной и мировой культуры;

– взаимодействовать с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры, с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с

ограниченными возможностями здоровья.

Достичь сформированности профессионально **важных** качеств, обеспечивающих успешность деятельности дефектолога в будущем, возможно при контекстном подходе к обучению их в вузе, с использованием средств учебно-практических задач при изучении программы.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования [Электронный ресурс]: учебное пособие. М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. 268 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/72517.html>
2. *Карпов А.В.* Психология труда: / А.В.Карпов [и др]; под ред.проф. А.В. Карпова. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2011. 350 с.
3. *Кошелева А.О.* Формирование профессионального интереса будущих специалистов к исследовательской деятельности / А.О. Кошелева, О.И. Шевченко, Э.И. Лукьянчикова // Психология образования в поликультурном пространстве. 2011. Т.1. № 13. С.114–118.
4. *Кошелева А.О.* Эффективность активных методов обучения в реализации модульного принципа организации учебного процесса в современной высшей школе / А.О. Кошелева, Е.А. Кошелева, Ю.В. Дулепова // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. Т. 1. № 21. С.84–91.
5. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения; ВНИИ проф.-техн. образования. М.: Высш. шк., 1990. 117,[2] с.; 20 см.
6. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
7. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
8. *Павлова А.М.* Психология труда: учеб. пособие; под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 156 с.
9. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: учеб.пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 320 с: ил.

References

1. Verbitsky A.A. The theory and technology of contextual education [Electronic resource]: textbook . М.: Moscow state pedagogical University, 2017. 268 с. – Mode of access: <http://www.iprbookshop.ru/72517.html>
2. *Karpov A.V.* Psychology of work / A.V. Karpov [and other]; under the editorship of Professor A.V. Karpov. 2nd ed. М.: Publishing House Of Yurayt, 2011. 350 p.
3. *Kosheleva A.O.* Formation of professional interest of future specialists in research activities / A.O. Kosheleva, O.I. Shevchenko, E.I. Lukyanchikova // Psychology of education in multicultural space. 2011. Vol.1. No. 13. Pp. 114–118.
4. *Kosheleva A.O.* The effectiveness of active learning methods in the implementation of the modular principle of organization of educational process in modern higher school / A.O. Kosheleva, E.A. Kosheleva, Y.V. Dulepova // Psychology of education in multicultural environment. 2013. Vol. 1. No. 21. Pp. 84–91.
5. *Kuzmina N.V.* The professionalism of the individual teachers and masters of industrial training, Institute Professor and technical. educations. М.: Higher sch., 1990. 117, [2] p.; 20 cm.
6. *Markova A.K.* Psychology of work the teachers: book for the teacher. М.: Education, 1993. 192 p.
7. *Mitina L.M.* Psychology of personal and professional development of subjects of education. SPb.: Nestor-History, 2014. 376 p.
8. *Pavlova A.M.* Psychology of work: textbook; edited by E.F. Zeer. Ekaterinburg: Publishing house SEI HPE “Rus. state prof.- ped. UN”, 2008. 156 p.
9. *Shadrikov V.D.* Psychology of activity and abilities of the person: textbook / V.D. Shadrikov. 2nd ed., compl. and rev. М.: Logos, 1996. 320 p: Ill.

УДК 37.022+519.2

UDC 37.022+519.2

СЕЛЮТИН В.Д.

доктор педагогических наук, зав. кафедрой алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: selutin_v_d@mail.ru

ЛЕБЕДЕВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lev0678@yandex.ru

ЛОМАКИН Д.Е.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: denislomakin@rambler.ru

SELYUTIN V.D.

Doctor of Pedagogic Sciences, department chair, Department of algebra and mathematical methods in Economics, Orel State University
E-mail: selutin_v_d@mail.ru

LEBEDEVA E.V.

Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor, Department of algebra and mathematical methods in Economics, Orel State University
E-mail: lev0678@yandex.ru

LOMAKIN D.E.

Candidate of Physico-mathematical Sciences, associate professor, Department of algebra and mathematical methods in Economics, Orel State University
E-mail: denislomakin@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

USE THE IDEAS FORECASTING IN PROBABILISTIC AND STATISTICAL TRAINING OF BACHELORS OF ECONOMICS IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH

Исследуются возможности использования прогнозирования в условиях многоуровневой системы образования студентов экономического направления при обучении теории вероятностей и математической статистики. В работе выдвинута идея использования прогнозирования в условиях компетентностного подхода и рассмотрена её реализация на примере решения вероятностно-статистических задач.

Ключевые задачи: бакалавры-экономисты, прогнозирование, теория вероятностей, математическая статистика, математическая компетентность экономиста.

Explores the possibilities of the use of forecasting in conditions of multilevel system of education of students of economic directions in teaching of probability theory and mathematical statistics. In the work suggested the use of forecasting in conditions of competence approach and examines its implementation on the example of solving probabilistic and statistical problems.

Keywords: bachelors of economics, forecasting, probability theory, mathematical statistics, mathematical competence of the economist.

В последнее время в области теории вероятности и математической статистики были предприняты значительные усилия по проведению реорганизации, что привело к уходу от обучения, в ходе которого особое внимание уделялось абстрактному и запоминанию формул и методов. Что еще более важно, эти усилия привели к общему признанию того, что обучение студентов происходит наиболее эффективно, когда оно происходит с учётом особенностей их будущей профессиональной деятельности.

Сложившийся классический подход в преподавании теории вероятности и математической статистики, свидетельствует о глубоком и постоянном влиянии формализации математической культуры на стохастическое образование.

Студенты экономических направлений подготовки не осознают связи теории вероятности и математической статистики со своей будущей профессией.

Другими словами, будущий экономист не может воспользоваться полученными вероятностно-статистическими знаниями, чтобы выполнить анализ или прогнозирование экономического явления. В то время как в будущей профессиональной деятельности экономиста, не мало важную роль играет умение прогнозировать и планировать экономические процессы.

Выход из сложившейся ситуации видится, если меха-

низм обучения бакалавров-экономистов теории вероятностей и математической статистики соединить с их будущей профессиональной деятельностью, где особое место отводится прогнозированию. Кроме, того, такое обучение будущего экономиста теории вероятностей, вызывает интерес, в вероятностно-статистической подготовке и тем самым становится более продуктивным.

Несмотря на наличие ряда исследований по методике преподавания теории вероятностей и математической статистике, в том числе авторских работ в русле развития идеи использования элементов прогнозирования [1, 2]. В настоящее время, в условиях многоуровневой системы образования и компетентностного подхода, остаются нерешенными многие проблемы формирования у бакалавров-экономистов общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, которые в процессе обучения наполняются конкретным предметным содержанием. Поэтому неизбежно изменяется содержание математической подготовки бакалавров в сторону придания обучению прикладного характера.

Ощутимой помехой этому при вероятностной подготовке бакалавров-экономистов служит существующий отрыв тематики связанной с процессом экономического анализа и оценки, который невозможен без вариативной и объективной оценки будущего.

На данный момент в изучении теории вероятностей ещё не в полной мере используются механизмы мотивации, связанные с заинтересованностью будущих экономистов в овладении умениями прогнозировать и планировать экономические процессы. Не задействованы «внутренние резервы прогностического характера вероятностного закона больших чисел о статистической устойчивости эмпирических характеристик» [1, с.4].

В связи с отсутствием научно-педагогических разработок по использованию возможностей организации овладения бакалаврами вероятностно-статистическими методами с привлечением элементов экономического прогнозирования, в теории и методике обучения математике образовался заметный пробел.

Приведёнными обстоятельствами обусловлена актуальность данного исследования, в основе которого лежит рассмотрение аспектов обучения бакалавров-экономистов теории вероятностей и математической статистике на основе прогнозирования в условиях компетентностного подхода.

Рассмотрев особенности реализации компетентностного подхода при обучении математики, будущих экономистов удалось выделить некоторые исследования.

Исследования, выполненные Байгушевой И.А., Бурмистровой Н.А, Гафитовой О.В. [3-5] направлены на формирование у бакалавров-экономистов математической компетентности, которая включает в себя профессионально-математическую, экономико-математическую.

Так, И.А. Байгушевой удаётся связать математическую компетентность со способностью и готовностью решать типовые профессиональные задачи будущего экономиста. Данным исследователем был выполнен анализ профессиональных задач, решаемых экономистом в сфере труда, экономическим директором, начальником планово-экономического отдела, экономистом-статистом. В своей работе Байгушева И.А. выполняет обобщение конкретных формулировок задач, для решения которых необходимы математические знания, а также выделяет типовые профессиональные задачи. Это задачи, в которых требуется выполнять обработку экономической информации, выявлять зависимости между показателями экономической деятельности, прогнозировать и планировать экономическую деятельность.

Н.А. Бурмистрова рассматривает математическую компетентность как интегративную характеристику личности, которая выражена в способности и готовности к использованию математических знаний, умений и навыков для решения поставленных профессиональных задач.

Особенность результатов полученных О.В. Гафитовой состоит в определении прикладной экономико-математической компетентности как необходимом профессиональном качестве экономиста. Рассматриваемое качество, по мнению автора, определяется уровнем целостности и полноты прикладных знаний и умений и уровнем развития способностей направленных на экономико-математическое моделирование.

Кроме того, анализ структуры математической компетентности выявил, что в своих исследованиях Байгушева И.А., Бурмистрова Н.А, Гафитова О.В. выделяют такие ее компоненты, как мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, инструментальный и личностный.

Однако ими были использованы различные средства для формирования математической компетентности несмотря на схожесть подходов к её понятию и структуре.

Таким образом, основываясь на анализе предыдущих исследований, приходим к выводу, что одним из основных условий достижения целей обучения студентов-экономистов теории вероятностей и математической статистики в контексте компетентностного подхода выступает прикладная направленность такого обучения. В качестве способа реализации прикладной направленности вероятностно-статистической

подготовки будущих экономистов может быть использовано прогнозирование. Кроме того, прогнозирование играет важную роль в повышении мотивации в изучении теории вероятностей, поскольку является составной частью профессиональной подготовки бакалавров-экономистов.

В ходе исследования на примере усвоения вероятностно-статистических понятий, были рассмотрены содержательные модели процесса формирования и оценивания наиболее значимых профессиональных и общекультурных компетенций: ПК-1; ПК-2; ПК-4; ПК-6; ОК-1.

С нашей точки зрения, технология обучения студентов решению прикладных вероятностно-статистических профессиональных задач должна осуществляться поэтапно. На первом этапе требуется выполнить решение задачи в рамках математической модели, затем получить возможность истолковать полученные математические результаты на языке исходной ситуации, чтобы сделать вывод на языке прогноза, затем перейти ко второму этапу к этапу интерпретации. Истолкование результата решения математической задачи на данном этапе позволяет сделать определенные выводы и принять решение прогностического характера.

Среди способов осуществления этапа, на котором выполняется интерпретация можно выделить следующие: способ оценки объекта прогнозирования, возможность накопления научного материала обоснования для выбора решения, оценку последствий принимаемых решений, выявление альтернатив развития и т.п. При этом принимается решение исходя из проблем рассматриваемой задачи.

Таким образом, прогнозирование – это процесс, включающий в себя математическое моделирование. Основываясь на суждение, о важности математического моделирования приходим к выводу, что центральная роль в реализации прикладной направленности теории вероятностей и математической статистики отводится прикладным задачам.

Решение прикладных задач дает толчок для поиска выхода из прежнего, устойчивого знания к новому. По нашему мнению, именно прикладная направленность в обучении теории вероятности и математической статистики, способствует готовности бакалавров-экономистов применять математические знания при изучении экономических дисциплин и формированию профессиональных умений выявления экономических тенденций.

Остановимся подробнее на технологии формирования профессиональной компетенции ПК-1 «готовности применять математические знания при изучении специальных дисциплин и формированию профессионально значимых умений выявления экономических тенденций» [6, с.5].

Студентам предлагается рассмотреть следующую ситуацию. Частный предприниматель считает, что нерегулярность ежемесячных поставок, комплектующих оборудования помешала ему добиться более высоких финансовых результатов, несмотря на то, что организация, поставяющая необходимые составные элементы оборудования в полном объеме выполнила свои годовые обязательства. Годовое распределение поставок по месяцам представлено на рис. 1. На какой объем поставок может рассчитывать владелец фирмы в будущем? Выберите на графике из трех предполагаемых последних прогнозируемых отрезков наиболее вероятный.

Такого вида задачи способствуют формированию у будущих экономистов начальных статистических представлений, и способствует развитию умений и навыков, необходимых выявлению экономических тенденций и осуществления первичных этапов прогнозирования.

Другим примером позволяющим выполнить процесс формирования ПК-1 может служить следующая ситуация. В ходе анализа объема продаж чулочно-носочных изделий, проданных за некоторых период работы торговой точки, были получены данные, представленные в таблице 1.

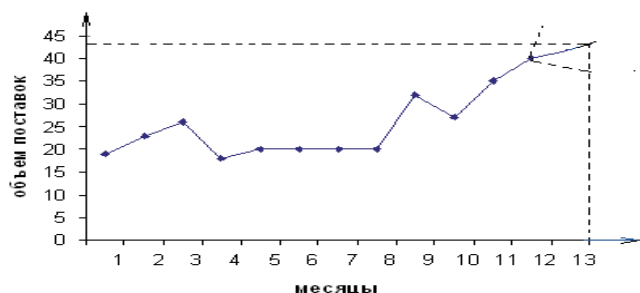


Рис. 1. Распределение поставок по месяцам года.

Таблица 1.

Объем продаж чулочно-носочных изделий

Объем продаж (т)	2,0	2,2	2,3	2,4	2,5	2,7	2,8
Число дней	1	1	2	1	1	1	3

где числовые данные второй строки нами были названы абсолютными частотами. Значения абсолютных частот можно представить в виде столбчатой диаграммы (рис. 2). Студентам-бакалаврам предлагается отметить числовые значения объема продаж чулочно-носочных изделий по горизонтальной оси, которые выражены в тоннах, а количество дней, соответствующих объемам проданной продукции по вертикальной оси.

Студенты убеждаются, что столбчатая диаграмма может быть использована в качестве наглядного средства для сравнения различных единиц совокупности. Будущие экономисты приходят к выводу, что диаграмма указывает динамику экономического явления, но, прежде всего диаграмма такого вида демонстрирует структуру совокупности. Особенно сильно это проявляется в ходе анализа величины фонда оплаты труда, величины торговой площади, продолжительности инвестицион-

ного проекта, т.е. непрерывных величин. А это в свою очередь помогает выполнить подготовку к применению математических знаний при изучении специальных дисциплин.

Кроме того, при выполнении построения гистограммы статистических наблюдений показателей экономического характера в дальнейшем потребуются столбчатые диаграммы, построение которых выполняется по данным из таблиц частот, а потребность в них возникнет в дальнейшем при изучении профессиональных дисциплин.

В целом проведенный анализ и начальный этап нашего исследования показал возможность, обучения будущих экономистов теории вероятностей и математической статистике на основе прогнозирования в условиях компетентностного подхода.

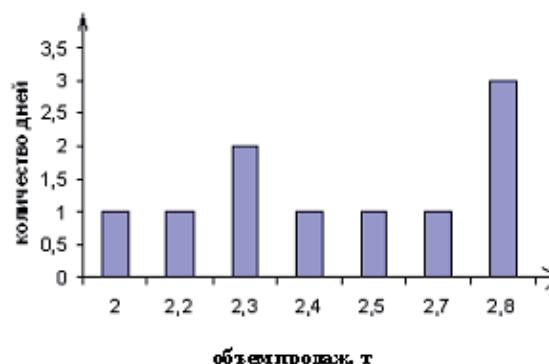


Рис. 2. Диаграмма данных по объёму продаж чулочно-носочных изделий.

Библиографический список

1. Лебедева Е.В. Методика обучения студентов экономического профиля теории вероятностей на основе прогнозирования: дис. ... кан. пед. наук. Орел, 2009. 190с.
2. Лебедева Е.В., Селютин В.Д. Обучение студентов экономического профиля теории вероятностей на основе прогнозирования: Монография. Орел: ОГУ, 2011. 136с.
3. Байгушева М.А. Методическая система математической подготовки экономистов в вузе на основе формирования обобщенных методов решения типовых профессиональных задач: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2015. 47с.
4. Бурмистрова Н.А. Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «экономика» на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Красноярск, 2011. 42 с.
5. Гафиятова О.В. Многоуровневая математическая подготовка будущих экономистов в комплексе «колледж-вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2012. 24с.
6. ФГОС ВО направление подготовки 380301 от 12.11.2015г. №1327 <http://rguts.ru/templates/Rguts/images/sector/aboutuniver/official/education/standards/380301.pdf>

References

1. Lebedeva E.V. Technique of training of students of economic profile of probability theory based on the prediction. Candidate thesis in Pedagogy, Orel, 2009. 190p.
2. Lebedeva E.V., Selyutin V.D. Training of students of economic profile of the theory of probability on the basis of forecasting: the Monography, Orel: OSU, 2011. 136p.
3. Baigusheva M.A. Methodical system of mathematical training of economists at the University on the basis of the formation of generalized methods for solving typical professional tasks: abstract. dis. ... d-ra in Pedagogy: 13.00.02. - Volgograd, 2015. 47p.
4. Burmistrova N. A. Methodical system of mathematics teaching of future bachelors of the direction "Economics" on the basis of competence approach: author's Ref. dis... d-ra in Pedagogy: 13.00.02. - Krasnoyarsk, 2011. 42 p.
5. Gatiatova O.V. Multi-level mathematical preparation of future economists in the complex "College-University": abstract candidate thesis in Pedagogy: 13.00.08. - Kazan, 2012. 24p.
6. FSES HE the area of training 380301 of 12.11.2015 No. 1327 <http://rguts.ru/templates/Rguts/images/sector/aboutuniver/official/education/standards/380301.pdf>

УДК 378.22:378.147]:378.4(470.319)

UDC 378.22:378.147]:378.4(470.319)

СЕМЕНОВА Л.М.

кандидат биологических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: semenova03@yandex.ru

АХУЛКОВА А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: akuia76kai@yandex.ru

SEMENOVA L.M.

Candidate of biological sciences, Associate Professor, Department of Psychology-pedagogical technologies and special education, Orel State University

E-mail: semenova03@yandex.ru

AHULKOVA A.I.

Candidate of pedagogical sciences, docent, Acting head. Chair of technology of pedagogic-psychological and special education, Orel State University

E-mail: akuia76kai@yandex.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ МАГИСТРОВ НА КАФЕДРЕ ТЕХНОЛОГИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОРЛОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА**

**MODERN APPROACHES TO TEACHING MASTERS AT THE DEPARTMENT OF TECHNOLOGY
OF PEDAGOGIC-PSYCHOLOGICAL AND SPECIAL EDUCATION OREL STATE
UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV**

В статье рассматриваются вопросы обучения магистров, раскрыты формы, методы и приемы обучения. Показаны направления реализации программы подготовки магистров.

Ключевые слова: магистерские программы, направления подготовки, способы работы, формы, методы, приемы, самостоятельная, научно-исследовательская работа.

This article discusses the issues of training masters, disclosed forms, methods and techniques of teaching. Shows the directions of realization of the program of preparation of masters.

Keywords: graduate programs, training areas, ways to work, forms, methods, techniques, independent, scientific and research work.

В настоящее время педагогическая высшая школа России последовательно переходит в новое качественное состояние. В этой связи современный этап модернизации системы высшего образования направлен на кардинальное изменение подхода к подготовке выпускников. К магистру предъявляются требования к овладению профессиональными компетенциями, а также досконального знания своего предмета, методических, педагогических и психологических умений и навыков. Современный магистр, в том числе, должен уметь работать с информационными ресурсами: традиционными и электронными библиотеками, а также с сетью Интернет. Кроме профессиональных качеств, магистр должен быть человеком эрудированным, с большим кругом интересов, а также знать языки.

Обучение в магистратуре позволяет студенту реализовать себя в научной и практической деятельности и получать соответствующие психолого-педагогические знания.

Подготовка магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии») на кафедре направлена на решение задач по виду профессиональной деятельности: коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной и профилактической, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности.

Программа магистратуры ориентирована также на производственно-технологический, практико-ориентированный и прикладной виды профессиональной деятельности.

За период 2015-2017 г. обучение в магистратуре прошли 103 человека, из них по очной форме обучения – 46, по заочной форме обучения – 57.

В реализации программы подготовки магистрантов участвуют 2 доктора наук, 10 кандидатов педагогических и психологических наук, что составляет 81, % (А.И. Уман, профессор; доктор пед. наук; М.И. Алдошина, профессор, доктор, пед. наук; А.И. Ахулкова, доцент, к. пед. наук; Л.М. Семенова, доцент, к. биол. наук; О.Ф. Черниченко, доцент, к. психол. н.; Макарова О.В., доцент, к. пед. наук; О.Б. Чарова, доцент, к. пед. н.; Ю.В. Ушачева, к. пед. н.; Е.Н. Сухоленцева, к. пед. н.; Е.Г. Самарцева, к. пед. н.; Т.В. Гольцова, к. психол. н.; Н.В. Чаркина, к. пед.н.)

В качестве совместителей к работе с магистрантами привлечены специалисты из ведущих вузов страны, в их числе Л.И. Плаксина, доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии МГПУ, О.С. Орлова, доктор педагогических наук, профессор, кафедры логопедии МГПУ, Котькова Г.Е., доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

В обучении будущих магистров используются традиционные организационные формы: лекции, семинары, лабораторные, практические занятия, самостоятельная работа, научно-исследовательская деятельность и др., а также различные формы контроля и оценивания результатов образовательной деятельности.

Однако к ним предъявляются несколько другие требо-

вания. Преподаватели постоянно совершенствуют методы и приемы преподавания на основе собственных экспериментальных исследований и обобщения данных в области психологии, педагогики, коррекционной педагогики и специальной психологии и смежных с ними наук. Так наряду с традиционными формами проведения вузовской лекции: вводная лекция, лекция-информация, обзорная лекция, для усиления обучающего характера широко используют нетрадиционные формы их организации и чтения: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция-конференция, лекция-консультация. При этом к ним прилагаются «Вопросы для обсуждения», которые задаются студентам перед началом лекции для мотивации и повышения их интереса к предстоящему учебному материалу, и «Контрольные вопросы и задания» (в конце лекции), решающие задачу закрепления прослушанного учебного материала. В обучении магистров широко используют современные педагогические технологии на основе игровых и интерактивных методов, проектного метода, а также других активных методов обучения [1].

Магистрантам читаются элективные курсы разработанные преподавателями кафедры. «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» (Самарцева Е.Г.). Технология обучения восприятия воспроизведения устной речи детей с ОВЗ», Слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной имплантации (Макарова О.В.).

Кроме того, чтение преподавателями курса лекций по тем или иным разделам образовательной программы магистратуры сопровождается использованием компьютерных технологий. В этой связи большое внимание уделяется компьютеризации обучения как одной из главных составляющих подготовки современного специалиста. Использование информационных технологий в образовательном процессе позволяет сочетать традиционные и современные средства, методы и приемы обучения повышая интерес к изучаемому материалу.

Учебные занятия проводятся в аудиториях института, специализированных кабинетах Вычислительного центра ОГУ, а индивидуальная работа – на компьютерах кафедр института педагогики и психологии и компьютерных классах корпусов университета.

В учебном процессе реализуется план непрерывной компьютерной подготовки, направленный на формирование у магистров навыков и умений использования вычислительной техники в различных сферах профессиональной деятельности. Полученные умения и навыки работы с вычислительной техникой и программно-информационным обеспечением используются магистрами для оформления отчетов по практике, рефератов, докладов, проектов, пояснительных записок и графических материалов при подготовке магистерской диссертации.

Учебный процесс в основном обеспечен учебно-методической литературой, рекомендованной в рабочих программах, учебными материалами, имеющимися на кафедрах.

Рекомендуемая учебно-методическая литература по всем дисциплинам имеется в достаточном количестве экземпляров в соответствии с установленными требованиями.

В распоряжении магистрантов, предоставляются фонды библиотеки ОГУ, ОИУУ, библиотеки им. И.А. Бунина, Городского социально-образовательного центра.

Магистры имеют доступ к электронным ресурсам.

Состояние и развитие материально-технической базы, для ведения учебного и научного процесса соответствует требованиям стандарта.

На кафедре имеется банк тематики магистерских диссертаций, вариантов контрольных работ, тестов, рефератов, проектов, презентаций и практики руководства их выполнением с учетом современных требований к подготовке специалистов.

Тематика магистерских диссертаций соответствует проблематике дисциплин предметной подготовки. Тематика работ также отражает практическую направленность и актуальность поставленных задач научного исследования. Тематика ежегодно обновляется.

Практические, семинарские и лабораторные занятия призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Кроме того эти занятия направлены на развитие у магистров культуры научного мышления и общения. Этому способствуют, «обсуждения, коллоквиумы, дискуссии, использование элементов мастер-класса, «мозгового штурма», учебной, деловой, исследовательской игры», тематические «круглые» столы, проблемные семинары, тренинги, форумы.

Самостоятельная работа направлена на повышение интеллектуального потенциала, активности и творческой самостоятельности магистрантов.

Самостоятельная работа магистрантов реализуется в разработке конспектов лекций, изучении материалов, представленных в лекциях, изучении материала по рекомендуемой литературе, подготовке к лабораторным работам, практическим занятиям и семинарам, коллоквиуму, защите творческих работ, подготовке к рубежному контролю, изучении материалов для составления рефератов по теме, выполнения домашних контрольных работ, самостоятельном внеаудиторном чтении литературы, выполнении проектов, презентаций, а также в выполнении учебно-исследовательской и научно-исследовательской работ магистров [2].

В процессе обучения у магистров формируются навыки исследовательской работы, направленные на развитие у них способности к самостоятельным теоретическим и практическим суждениям и выводам, умениям объективной оценки научной информации, свободы научного поиска и стремления к применению научных знаний в образовательной деятельности.

Научно-исследовательская деятельность магистрантов реализуется: в работе в научных кружках, проблемных группах, лабораториях кафедры; участие в ежегодной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов в рамках фестиваля научного творчества института педагогики и психологии; участие в межвузовских, международных научных конференциях; выступление с докладами на научных конференциях; участие в конкурсах разного уровня на лучшую студенческую научную работу; привлечение магистров в качестве соисполнителей по темам заказчика образовательных организаций и грантам, а также в тесном взаимодействии с научными исследованиями кафедры [3,4].

Результаты такого сотрудничества приносит плоды научного и практического познания – магистерские диссертации. Все магистерские диссертации носят четко выраженный исследовательский характер. Магистранты в 2016-2017 г. актуализировали свои исследования в статьях и докладах на конференциях городского, всероссийского и международного уровня. Магистрант Казорина А.А. выступила с докладом «Организация работы с семьями, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра» на научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» в г. Москве 2017 г.

В рамках Недели науки в институте педагогики и психологии проходят научно-практические конференции для студентов, молодых ученых и практических работников образования, где магистранты представляют свои научные исследования. Магистранты Бабошина В.Н., Бирюкова А.А., Боева А.Ю., Пимкина К.Ю., Макаров Е.А., Сквородина М.И., Аксиненко Т.М., Тарабанько О.В. выступили на научно-практической конференции «Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здо-

ровья» г. Орел, 2017 г.

Следует отметить, что работы магистрантов были выполнены на высоком научном и научно-методическом уровне, отражали актуальные проблемы изучения, воспитания и обучения детей с различными отклонениями в развитии. Магистранты показали свободное владение материалами экспериментального и теоретического характера, демонстрировали достаточную культуру выступления. По результатам оценки научных докладов в 2017 г. – 6 магистров были награждены дипломами I степени, 8 – II степени и 9 магистров дипломами III степени. Объективными показателями научной деятельности магистрантов стали их публикации в различных изданиях (сборниках, журналах), информации в Интернете. Всего за 2015-2017 г. было опубликовано 27 работ.

Учебная практика магистранта направлена на закрепление полученных теоретических знаний по дисциплинам направления и специальным дисциплинам магистерских программ; формирование у магистров профессиональных навыков ведения самостоятельной научной работы, выбора темы и составления плана магистерской диссертации.

Базой для практики магистров служат дошкольные и школьные учреждения, ППМС-центры. Творческие контакты магистров с коллективами специальных (коррекционных) образовательных учреждений позволили магистрам не только апробировать, но и успешно реализовывать различные модели системы специального образования с использованием инновационных технологий и вооружить практических работников новыми технологиями обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Интересной, на наш взгляд, является такая форма обучения магистров как сетевое взаимодействие с МПГУ. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования по направлениям подготовки в области специального (дефектологического) образования, профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» по Приказу Минтруда России от 18.10.2013 № 544н, Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н (ред. От 31.05.2011)), для выделения требований, предъявляемых к выпускникам образовательных организаций высшего образования, в части педагогической деятельности в сфере дефектологического образования становится актуальной апробация основных профессиональных образовательных программ по уровню образования магистратуры с профилем «Педагог-дефектолог». В связи с этим в 2017 г. кафедра приняла участие в апробации программ (Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии, Образование детей с ОВЗ в меняющемся мире, Инклюзивное обучение в современном образовательном пространстве, Проектная деятельность в логопедии, Нейродефектология и комплексная реабилитация лиц с нарушениями коммуникации). Это позволило уточнить перечень задач профессиональной деятельности и трудовых функций в сфере дефектологического образования, а также определить требуемый набор дополнительных компетенций выпускника образовательных программ магистратуры и оценить уровень их подготовленности.

В обучении, по указанным программам, приняли участие 14 магистрантов. Апробации, осуществлялось по индивидуальным учебным планам. Все обучающиеся были обеспечены комплектами учебно-методических материалов для соответствующего модуля по каждому вышеуказанному профилю. Они осваивали содержание модуля как в режиме организованных дискуссий, практических занятий, мультимедийных презентаций, проектов, виртуальных аналогов, позволяющих

использовать действия, умения, навыки профессиональной деятельности, баз видеокейсов, образцов профессиональной деятельности, программ, позволяющих моделировать профессиональную деятельность и др. Вся работа проводилась студентами самостоятельно, тем не менее, они своевременно получали консультации ведущих специалистов кафедры, а также имели возможность в режиме он-лайн задать необходимые вопросы и получить разъяснения.

Фонд оценочных средств по модулям вышеуказанных профилей позволил провести аттестацию студентов и признать ее положительной. Так, экзамен по соответствующим направлениям подготовки проходил на открытом заседании экзаменационной комиссии. Магистрантам было выделено время на подготовку и решение практико-ориентированные задачи (кейса).

Ответы их на практико-ориентированные задачи отличались достаточно глубокими знаниями базовых психолого-педагогических и специальных понятий, принятых в коррекционной педагогике и психологии, были логично построены, в целом доказательны и аргументированы. Студенты правильно использовали терминологию, обнаруживали аналитический подход в решении задач, аргументировали выдвигаемые положения, могли обосновать свою точку зрения, формулировали грамотные выводы.

В результате 12 магистрантов (92 %) сдали экзамен на «отлично», 1 (8 %) магистрант – на «хорошо». Средний балл – 4,9. Экзамен показал высокий уровень подготовки магистрантов вышеуказанным профилям подготовки.

Другой формой работы была подготовка и защита магистрами проектов: «Профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию» (Селихова Елена Юрьевна, Маричева Ирина Александровна; профиль Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии); «Адаптация школьной образовательной среды к потребностям учащихся с ограниченными возможностями здоровья» (Дочкина Анита Сергеевна, Вострикова Татьяна Алексеевна, Цунина Ольга Валерьевна, профиль Инклюзивное обучение в современном образовательном пространстве); «Индивидуальное сопровождение развития устной речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи» (Андреева Олеся Михайловна, Москаленко Марина Яковлевна, Старых Евгений Владимирович, профиль Проектная деятельность в логопедии); «Использование мозжечковой стимуляции в комплексной реабилитации лиц с нарушениями коммуникации» (Казорина Анастасия Александровна, Плахова Анастасия Валерьевна, Прудникова Елизавета Эдуардовна; профиль Нейродефектология и комплексная реабилитация лиц с нарушениями коммуникации); «Развитие словарного запаса детей дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием дидактических компьютерных игр» (Цыганок Юлия Максимовна, Меркулова Юлия Владимировна, профиль Образование детей с ОВЗ в меняющемся мире)

В докладе выпускники освещали актуальность темы проекта, цель, объект, предмет, задач, гипотезу, содержание и этапы работы, ее наиболее существенные и интересные моменты, полученные выводы. Доклад по результатам выполнения проекта не превышал 10-12 минут, сопровождался демонстрацией слайд-презентаций. Подготовленные проекты содержательно и структурно представлены, авторами доказана актуальность и важность выбранной темы, подобранные методы исследования отвечают поставленным задачам, итоговые выводы аргументированы, работы отличает смысловая завершенность, грамотно обозначена несомненная практическая ценность проекта. Публичная защита указанных работ показала глубокие знания по проблематике исследований, наличие у обучающихся навыков ведения научной дискуссии. Ответы на вопросы убедительны и доказательны, свидетельствуют о глубине знаний по проблеме проекта. Все магистран-

тов (100 %) защитили проекты на «отлично».

Кроме того, все магистранты прошли независимое онлайн-тестирование, организованное ресурсным центром экспертно-аналитического сопровождения реализации проекта по модернизации педагогического образования. Тест, состоял из 20 заданий с выбором одного варианта ответа из четырех возможных длительностью 30 минут. На решение каждого тестового задания отводится 1,5 минуты. Студенты решали два кейсовых задания с выбором одного правильного ответа из 6 или произвольного числа ответов из 6 возможных, длительностью 15 минут каждый. Оценивались общепрофессиональные компетенции: ОПК-2 – способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; ОПК-5 – способен

планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений; ОПК-6 – способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.

Согласно результатам проведенного тестирования: по ОПК-2 (тест) с заданием справились 66%; ОПК-5 (кейс) – 92%; ОПК-6 (тест) – 72%, ОПК-6 (кейс) – 79%. В этой связи можно констатировать, что апробация основной профессиональной образовательной программы уровня магистратуры по сетевым проектам прошла успешно.

Таким образом, использование современных технологий в обучении магистров обеспечила высокое качество учебного процесса, а также уровень профессиональной подготовленности выпускника магистратуры к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Загвязинский В.И.* Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень.: ТюмГУ, 2008.
2. *Алханов А.* Самостоятельная работа студентов. // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 86-89
3. *Миронов В.А., Майкова Э.Ю.* Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: Монография. Тверь.: ТГТУ, 2004. С. 59
4. *Соляников Ю.В.* Организация научно-исследовательской деятельности в магистратуре университета // Исследование современных педагогических проблем / под ред. д.п.н. Е.С.Заир-Бек. СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 80 – 87.

References

1. *Zagvyazinskij V.I.* Pedagogical foundations of integration of traditional and new methods in developing education. Tyumen: Tsu, 2008.
2. *Alkhanov A.* Students ' self-study/a. Alkhanov//higher education in Russia. 2005. No. 11. Pp. 86-89.
3. *Mironov V.A., Happen, E.Yu.* Social aspects of intensifying research students: monograph. Tver: TSTU, 2004. 59 p.
4. *Soljanikov Yu.V.* Organization research master's degree University//Study of modern pedagogical problems. d.p.n. E.s. Zaire-Beck. Spb., WPPS them. A. gertsen, 2001. Pp. 80-87.

СМАГИНА Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

E-mail: smagina.tat@mail.ru

ПОДКОЛЗИНА М.Ю.

магистрант, 2 курс заочного обучения направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Образование в области иностранного языка и иноязычной культуры», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: podkolzinamaria1994@mail.ru

SMAGINA T.I.

Candidate of pedagogical science, assistant professor of the department of Roman Philology, Orel State University

E-mail: smagina.tat@mail.ru

PODKOLZINA M.Y.

Graduate student, 2 year distance learning, 44.04.01 specializing in "Pedagogical education", profile "Education in the field of foreign language and foreign culture", Orel State University

E-mail: podkolzinamaria1994@mail.ru

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**SOME ASPECTS OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY INTENSIFICATION
OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS**

В статье приводится краткий анализ исследования проблемы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся; рассматриваются теоретические положения, которые могут послужить основанием для эффективного формирования учителем мотивации младших школьников к изучению иностранного языка, их познавательной активности, креативности, рефлексии, метапредметных умений.

Ключевые слова: младший школьник, иностранный язык, деятельностный подход, учебная задача, развитие, дидактическая игра.

The article provides a brief analysis of the study of the problem of enhancing learning and cognitive activities of students; it deals with the theoretical position that can serve as a basis for the effective formation of a teacher's motivation of junior pupils to studying of a foreign language, their cognitive activity, creativity, reflection, and interdisciplinary skills.

Keywords: Junior high school student, foreign language, activity approach, educational task development, didactic game.

ФГОС начального общего образования среди основных требований к результатам обучения предъявляет следующие: личностное и познавательное развитие детей, освоение ими метапредметных умений, т.е. способов деятельности, формирование умения учиться самостоятельно с опорой на собственную рефлексию, креативность. Предметные результаты (знания, умения, навыки по предмету) предусматривают приобретение ребенком опыта деятельности по получению нового знания.

Следовательно, обучение иностранному языку в начальной школе должно быть ориентировано на личность ученика как субъекта деятельности, а процесс обучения необходимо строить как процесс его личностного развития.

Известно, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для личностного становления ребенка и его развития средствами иностранного языка в эффективно организованной учебно-познавательной деятельности. В связи с этим перед учителем встает вопрос о необходимости активизации познавательной деятельности учащихся на уроке с целью развития их коммуникативных умений, интеллектуальной активности, способности к творческой деятельности.

Краткий анализ проблемы активизации познавательной деятельности обучающихся в историографическом аспекте показывает, что вопрос о всестороннем развитии детей философы, педагоги, психологи связывают с их активной игровой деятельностью.

Развивающая игровая деятельность, построенная на умственных и практических действиях, была предметом науч-

ных исследований на протяжении всей истории педагогики. Своими корнями проблема уходит к мыслителям античного мира и продолжает разрабатываться в настоящее время.

Изучение трудов А.Н. Джуринского, А.И. Пискунова и др. [2, 4] позволило выделить некоторые важные положения.

Так Демокрит считал, что главное не количество полученных знаний, а воспитание интеллекта. Платон стоял у истоков рождения идеи игрового обучения, принципа воспитывающего обучения и разностороннего воспитания. Аристотель призывал заниматься ранним воспитанием и развитием детей посредством игровой деятельности. Считал, что истинное знание достигается благодаря деятельности ума.

Многие идеи философов и педагогов разных времен нашли отражение в современных концепциях в педагогике и психологии. Например, концепция всестороннего развития детей, построенная на принципах развития их «умственных сил» (Мишель Монтень); развитие в процессе воспитания интеллекта, воли детей, их познавательных способностей (Ян Амос Коменский); необходимость в развитии у ребенка способности к рефлексии (Иоганн Генрих Песталоцци); развитие детской творческой активности, мыслительных способностей (А. Дистерверг); создание дидактической системы, направленной на развитие умственных сил учащихся, познавательной самостоятельности (К.Д. Ушинский); признание того, что активные методы обучения способствуют развитию самостоятельного мышления ребенка (В.П. Вахтеров).

В наследии Л.С. Выготского вопросы, связанные с всесторонним изучением игры, занимают значительное место.

Говоря о ценности игры для ребенка Л.С. Выготский отмечает: «<...> уже давно обнаружено, что игра не представляет из себя чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы» [1, с. 89].

Анализируя особенности игры, Л.С. Выготский подчеркивает, что «она является первой школой мысли для ребенка. Всякое мышление возникает как ответ на известное затруднение вследствие нового или трудного столкновения элементов среды. Там, где этого затруднения нет, там <...> нет мышления» [1, с. 92]. И далее: «<...> игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности <...>» [1, с. 93].

Д.Б. Эльконин, подчеркивая важнейшее значение игры для интеллектуального развития ребенка, отмечает: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Именно это изменение и открывает возможность и путь для перехода мышления на новый уровень и формирования новых интеллектуальных операций» [5, с. 329].

Проблеме игровой деятельности и, в частности, активизации учебно-познавательной деятельности средствами дидактической игры посвящено значительное количество научных работ.

Игра рассматривается как средство воспитания и развития школьников (О.С. Газман, В.А. Крутецкий, М.Н. Скаткин), метод, создающий мотивацию учения (Ю.К. Бабанский, Р.И. Пассов, Г.И. Щукина), средство активизации учебного процесса (В.М. Кларин). Рассмотрено формирование коммуникативных умений в процессе дидактической игры у младших школьников (Л.Р. Мунирова). Исследованы теоретические основы проблемы активности, в частности, виды познавательной активности и ее структура (А.М. Матюшкин), динамика развития творческой познавательной активности (Д.Б. Богоявленская), взаимосвязь познавательной активности и отношения к познавательной деятельности (Т.И. Шамова, Г.И. Щукина).

Сущность познавательной рефлексии, возрастная специфика ее проявления исследовались в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, М.В. Кларина, В.А. Петровского, Г.А. Цукерман.

Вопрос активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся средствами дидактической игры стал предметом исследования, в основном, применительно к средней и старшей ступеням школьного образования, а также к высшему образованию.

Однако, в научно-педагогической литературе аспект активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка посредством использования потенциала дидактической игры остается пока не в полной мере разработанным. Поэтому исследование данной проблемы, и, в том числе, в контексте требований современных образовательных стандартов, является актуальным.

Принцип активности в обучении имеет особое значение, поскольку согласно Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину, В.В. Давыдову и др. обучение и развитие носят деятельностный характер. Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта.

В качестве ориентира для построения учебной деятельности младших школьников следует, по нашему мнению, опираться на следующие положения деятельностного подхода: о внутреннем единстве процессов усвоения знаний, умственных и практических действий; о присвоении знания на основе элементов поиска; о творчестве как об активности, т.е. о раз-

витии творчества в процессе познавательной деятельности.

Усвоение содержания предмета «иностранный язык» детьми в учебно-познавательной деятельности в значительной степени отличается от приобретения ими знаний при традиционном обучении, т.к. учебная деятельность, основывающаяся на положениях деятельностного подхода, должна быть организована как развивающее обучение. Одной из задач учителя становится обучение младших школьников способам учебной деятельности, что возможно только при таком сотрудничестве учителя с детьми, которое будет характеризоваться высокой степенью познавательной активности детей, чутким управлением их деятельностью со стороны педагога, и, значит, единством цели и результата учебного и обучающего взаимодействия.

В связи с этим перед учителем иностранного языка для активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников встает ряд совершенно новых задач, решение которых, по нашему мнению, будет эффективным при учете следующих положений:

- педагогическое взаимодействие на уроке должно быть направлено на развитие творческой познавательной активности за счет обогащения эмоциональной сферы ребенка, что способствует формированию мотивации к изучению предмета;
- усвоение содержания предмета должно быть организовано учителем на основе использования таких методов и приемов, которые требуют от младших школьников активной мыслительной деятельности, формируют умения сравнивать, обобщать, что способствует развитию познавательной активности;
- нахождение совместно с детьми таких нестандартных способов решения учебной задачи, которые требуют гибкости и мобильности способов действий, перехода к творческой деятельности, способствует формированию метапредметных умений;
- постепенное увеличение доли самостоятельности младших школьников в процессе решения новых учебных задач за счет переноса усвоенных способов действий способствует приобретению ими опыта деятельности по получению нового знания, формированию умения учиться самостоятельно;
- формирование у детей умения осознавать свои действия и полученные результаты в процессе решения ими задачи способствует развитию их собственной рефлексии.

Итак, главная цель активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка – формирование их познавательной активности, заинтересованного отношения к самой познавательной деятельности, креативности, рефлексии, метапредметных умений.

Исследование данной проблемы показало, что в науке существует большое количество классификаций методов активизации познавательной деятельности обучающихся, так, например, классификация по источникам передачи и характеру восприятия информации, по характеру взаимной деятельности учителя и ученика, по сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и ученика и др.

Классификация методов по характеру учебной деятельности обучающихся (репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая) представляется наиболее эффективной, т.к. опора на виды деятельности позволяет использовать все уровни усвоения знаний путем применения активных методов обучения: от воспроизводящей деятельности через преобразующую деятельность к творческо-поисковой.

При этом проблема эффективности обучения должна решаться на основе содержательного анализа процесса обучения как средства передачи учащимся различных элементов содержания образования. По мнению М.В. Кларина, с позиций целостной общедидактической концепции, результат обуче-

ния не должен исчерпываться совокупностью репродуктивно усваиваемых знаний, навыков и умений, но предполагает формирование опыта поисковой деятельности и эмоциональной воспитанности [3].

Безусловно, для обучения иностранному языку целесообразно избрать такую форму совместной учебной деятельности, которая для младших школьников значима в силу их возрастных особенностей, знакома и привычна для них, в осуществлении которой у них есть индивидуальный и совместный опыт участия. Из всего разнообразия форм, методов, приемов, средств обучения, целесообразен и возможен выбор таких из них, которые в учебных ситуациях стимулируют активность, самостоятельность и креативность обучающихся. Дидактическая игра представляется одной из таких форм обучения, которую можно рассматривать и как средство активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка.

Тенденция перехода от информативных технологий обучения к активным формам, включающим элементы проблемности, исследовательского поиска, создающим условия

для повышения интереса ребенка к предмету, развития его креативности в процессе добывания знаний обусловлена требованиями ФГОС НОО, основным из которых является формирование у младших школьников общих способов деятельности, или универсальных учебных действий.

Проведенное исследование позволило сделать следующий вывод: усвоение содержания образования на уроке иностранного языка в начальной школе, осуществляемое в логике деятельностного подхода посредством активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников, приводит не только к эффективному усвоению языкового материала, но и к развитию творческой познавательной активности ребенка в целом. Дидактическая игра, построенная на постановке и решении учебной задачи, способствует созданию мотивации к изучению предмета школьником, формированию и развитию его поисковой активности, рефлексии, общих способов деятельности.

Безусловно данная проблема в силу своей актуальности требует дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
2. *Джуринский А.Н.* История зарубежной педагогики. М.: Форум: Инфра-М, 1998. 267 с.
3. *Кларин М.В.* Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Советская педагогика. 1984. № 4. С. 117-122 [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1629&binn_rubrik_pl_articles=125
4. *Пискунов А.И.* История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие для педагогических учеб. заведений. 2-е изд. / Под ред. А.И. Пискунова. М.: Сфера, 2001. 509 с.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

References

1. *Vygotsky L.S.* Pedagogical psychology / Edited by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogika-Press, 1999. 536 p
 2. *Dzhurinsky A.N.* The history of foreign pedagogy. Moscow: Forum: Infra-M, 1998. 267 p.
 3. *Klarin M.V.* The Development of «educational technology» and problems of the theory of education // Soviet pedagogy. 1984. No. 4. P. 117-122 [Electronic resource]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1629&binn_rubrik_pl_articles=125
 4. *Piskunov A.I.* History of pedagogics and education. From the origin of education in primitive society until the late twentieth century: textbook for pedagogical institutions. 2-nd edition. Ed. by A. I. Piskunov. M.: Sphere, 2001. 509 p.
 5. *Elkonin D.B.* Psychology of the game. – 2nd ed. M.: Humanitarian ed. center VLADOS, 1999. 360 p.
-

УДК 572.612.616.89

UDC 572.612.616.89

СОЛОМЧЕНКО М.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики избранного вида спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: marin69@yandex.ru

МАКСИМОВА Е.Н.

кандидат педагогических наук, кафедра физического воспитания, Среднерусский институт управления – филиал РАНХ и ГС (г. Орел)

E-mail: maksimova-orel@mail.ru

SOLOMCHENKO M.A.

Candidate of pedagogical, associate professor, department of theory and methodology of chosen sports, Orel State University

E-mail: marin69@yandex.ru

MAKSIMOVA E.N.

Candidate of pedagogical, department of physical education, Middle management Institute (Orel)

E-mail: maksimova-orel@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ

THE APPLICATION OF THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE IN THE TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION WITH UNIVERSITY STUDENTS

В статье рассказывается о применении средств и методов лечебной физической культуры на занятиях по физическому воспитанию со студентами вузов для укрепления их здоровья и профилактики заболеваний. Преподаватели физического воспитания подбирают комплексы лечебной физической культуры практически для каждого студента отдельно, учитывая его состояние здоровья и уровень физической подготовленности, осуществляя тем самым индивидуальный подход.

Ключевые слова: лечебная физическая культура, студенты, физическое воспитание, средства, методы.

The article focuses on the use of means and methods of medical physical culture on employments on physical education with students of universities to strengthen their health and prevent disease. The physical education teachers of select complexes of therapeutic physical culture for almost each student individually, taking into account his state of health and level of physical fitness, thus carrying out individual approach.

Keywords: therapeutic physical culture, students, physical education, means and methods.

В настоящее время здоровье – одна из важнейших жизненных ценностей для любого человека. Только здоровый человек с хорошим самочувствием, оптимизмом, психологической устойчивостью, высокой умственной и физической работоспособностью способен активно жить, успешно преодолевать профессиональные и бытовые сложности.

Важнейшей социальной задачей является оздоровление населения, повышение роли профилактических мероприятий, как первичных, направленных на предупреждение болезней, так и вторичных, направленных на предупреждение обострений и укрепление, оздоровление организма. Значительная роль в этом процессе принадлежит двигательной активности.

Согласно современным представлениям, двигательную активность следует рассматривать как естественный, эволюционно сложившийся фактор биопрогресса, определивший развитие организма и обеспечивший не только его адаптацию к окружающей среде, но и оптимизацию его жизнедеятельности.

Многие специалисты [1, 3, 4, 8, 11] отмечают важность и возрастающее значение двигательной активности в динамике жизни современного человека.

Состояние здоровья – это динамический процесс, который может изменяться под действием различных факторов. Так удельный вес всех факторов влияющих на здоровье населения в 50-55% случаев зависит от образа жизни [1, 4, 7, 8, 11, 13]

Известный физиолог А.Г. Сухарев [11] выявил связь между уровнем двигательной активности детей и степенью их сопротивляемости организма. Легче всего адаптируются к занятиям в школе дети первой группы здоровья, тяжелее всего

адаптация происходит у детей с хроническими заболеваниями.

Состояние здоровья детей, подростков, молодежи чутко реагирует на воздействия социально-гигиенических и экологических факторов окружающей среды. В последние годы на многих территориях России отмечаются негативные тенденции в состоянии здоровья детей и подростков, характеризующиеся прогрессирующим ростом распространенности хронических заболеваний, увеличением числа социально значимой патологии. Сравнительный анализ данных хронической заболеваемости детей дошкольного и школьного возраста проведенный, А.С. Солодковым [9], показал, что состояние здоровья детей ухудшается не только в динамике за последние годы, но, что более важно, удельный вес больных детей значительно увеличивается в процессе школьного обучения.

Аналогичная ситуация со здоровьем складывается и у студенческой молодежи. По данным исследователей [6, 7, 9, 10] прослеживается негативная тенденция – прогрессирующее увеличение числа студентов, отнесенных по состоянию здоровья в специальную медицинскую группу. При этом отмечается ухудшение здоровья студентов за период их обучения в вузе.

Проведённое нами исследование выявило большой спектр заболеваний среди таких студентов. Это, прежде всего, болезни глаза и его придаточного аппарата (22,4%), болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (20,7%), болезни системы кровообращения (18,2%) и дыхательной системы (15,5%). За последнее десятилетие произошло существенное увеличение заболеваемости и других органов и систем. Так, количество заболеваний пищеварительной системы возросло с 3,9% до 8,1%, мочевыделительной – с 5,1% до

8,5%, а эндокринной системы – с 5,4% до 8,9%. В связи с этим произошло увеличение количества студентов, имеющих несколько заболеваний.

Основными задачами физического воспитания студентов, отнесенных к данной группе, являются: укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию и закаливанию организма, повышение функционального уровня и адаптивных возможностей органов и систем, ослабленных болезнью. Повышение физической и умственной работоспособности, иммунологической реактивности и сопротивляемости организма, формирование правильной осанки, а при необходимости ее коррекции, освоение основных двигательных умений и навыков, воспитание морально-волевых качеств, интереса к самостоятельным занятиям физической культурой и внедрение ее в режим дня студентов, подготовка к будущей профессиональной деятельности.

Занятия по физической культуре с лицами данной группы должны проводиться по специально разработанной программе, и имеют ряд особенностей в методике проведения занятий, обусловленных отклонениями в состоянии здоровья, отставанием в физической подготовленности.

Выбор упражнений при занятиях с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, требует строгого индивидуального подхода к каждому студенту на основе учета состояния здоровья, реакции организма на занятия в целом и на отдельные упражнения, психических особенностей нервной деятельности, адаптацию организма к физической нагрузке.

Только при систематическом и научно-обоснованном врачебно-педагогическом контроле физическое воспитание становится эффективным средством сохранения и укрепления здоровья, улучшения физического развития, повышения адаптивных возможностей организма в целом.

Организация и проведение занятий со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья намного сложнее, чем занятия с практически здоровыми лицами, так как здесь собраны студенты разных курсов, разного пола, страдающие различными заболеваниями и часто психологически не готовые к занятиям физической культурой. Очень трудно подобрать упражнения, которые одновременно подходили бы для всех занимающихся.

В связи с этим преподаватель физического воспитания должен знать клинко-физиологическое обоснование влияния физических упражнений при различных патологических состояниях, быть достаточно подготовленным в вопросах влияния физических упражнений на растущий организм, гигиены физических упражнений, организации и методики физического воспитания с учетом анатомо-физиологических особенностей организма занимающихся, в вопросах врачебного и педагогического контроля.

Целесообразность оздоровления устанавливает врач, но конкретные средства и методы использования физических упражнений – преподаватель.

Методика физического воспитания студентов должна быть оптимальной как в количественном, так и качественном отношении. Низкие физические нагрузки будут: недостаточными для вегетативного обеспечения деятельности, а это значит, что не будет роста функциональных резервов организма. Чрезмерные физические нагрузки могут привести к срыву вегетативного регулирования.

Систематические оптимальные физические нагрузки тренируют в организме занимающихся адаптационные механизмы, позволяющие более легко преодолевать неблагоприятные воздействия на организм человека. Постепенно адаптируя организм к физическим нагрузкам, можно повысить барьер воздействия стрессовых реакций на любые виды воздействия.

Все это требует определенного подхода к формированию культуры здоровья личности, а также личной физической культуры студента, который позволил бы каждому:

- управлять своими адаптационными возможностями;
- использовать внутренние возможности организма;
- проявлять устойчивость к различным стресс факторам.

Анализ литературных источников показывает, что заболеваемость студенческой молодежи продолжает расти, среди них значительное место занимают нарушения работы в сердечно сосудистой системе, опорно-двигательного аппарата, пищеварительной и дыхательной систем организма. Ежегодно растет количество студентов, которые определены в специальные медицинские группы. Установлено, что успешность обучения в вузе имеет тесную взаимосвязь с функциональным состоянием и здоровьем, так как проблемы, связанные с ухудшением здоровья, ведут к снижению работоспособности и повышению утомляемости студентов [3, 12]. Поэтому в вузах сейчас работают чаще со студентами, которые врачом определены в специальные медицинские группы.

В Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева организованы занятия в специальных медицинских группах с преподавателями, имеющими диплом инструктора по лечебной физической культуре. Дополнительные занятия проводятся в специализированном зале ЛФК в поликлинике вуза. Основными задачами по физической культуре с такими студентами являются: укрепление здоровья, освоение жизненно важных умений и навыков, улучшение показателей физического развития, повышение сопротивляемости защитных сил организма, овладение необходимыми комплексами упражнений и самостоятельного формирования таких комплексов в зависимости от заболевания. Организация и проведение занятий со студентами в специальной медицинской группе намного труднее, чем занятия в основной группе по физическому воспитанию. Ведь в специальную медицинскую группу собраны студенты, которые имеют различный диагноз и часто не готовы заниматься физическими упражнениями. Поэтому преподаватели подбирают комплексы лечебной физической культуры практически для каждого студента отдельно, учитывая его состояние здоровья и уровень физической подготовленности, осуществляя тем самым индивидуальный подход. При одинаковом функциональном состоянии следует учитывать определенные рекомендации и противопоказания.

Например, при патологиях сердечно сосудистой системы противопоказаны упражнения, связанные с задержкой дыхания и быстрым ускорением темпа движений. Напротив, рекомендуются упражнения в виде бега и ходьбы в медленном темпе, общеразвивающие упражнения на все мышечные группы. При заболеваниях органов дыхательной системы также противопоказаны упражнения, связанные с задержкой дыхания и чрезмерным напряжением мышц брюшного пресса. Рекомендуется дыхательная гимнастика, тренировка полного дыхания (особенно удлиненного выдоха) [5, 13]. При заболеваниях органов зрения исключаются кувырки, прыжки с разбега, упражнения, связанные со статическим напряжением мышц, также стойки на голове. Рекомендуется настольный теннис, упражнения на пространственную ориентацию, гимнастика для глаз. Также необходимо включать средства пилатеса (особенно растягивание основных групп мышц, легкие асаны из йоги).

В занятие рекомендовано включать три части. В подготовительной части необходимо определить частоту сердечных сокращений и сделать одну из несложных функциональных проб. Также в подготовительной части желательно применять несложные упражнения на координацию движений и разные виды ходьбы до пяти минут.

В основной части занятия рекомендуется использовать комплексы упражнений, которые специально подобраны под каждого студента. Они на начальном этапе проводятся под строгим контролем преподавателя физического воспитания. Важно объяснять студенту для чего необходимо каждое при-

меняемое им упражнение, какие группы мышц задействованы в этом упражнении.

В заключительной части занятия применяются различные виды ходьбы совместно с дыхательными упражнениями, упражнения на расслабление мышц, простые упражнения для рук и ног с растягиванием их.

Когда преподаватель физического воспитания работает со студентами специальной медицинской группы, он должен учитывать переносимость физических нагрузок и функциональное состояние занимающегося [2].

Преподаватели физического воспитания провели исследование со студентами, которые посещали специальную медицинскую группу. В начале учебного года оценивалась мотивация к занятиям по физической культуре, тестирование физической подготовленности (ходьба или легкий бег в течение шести минут, прыжки через скакалку или приседания, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, броски и ловля теннисного мяча на расстоянии от стены один метр в течение 30 секунд, бросок на дальность набивного мяча весом 1 кг). Результаты тестирования показали невысокие результаты по физической подготовленности и низкую мотивацию к занятиям. Преподавателям необходимо знать, что важный момент для сдачи тестирования у студентов специальной медицинской группы это количественная оценка, так как у них нарушен мотивационный компонент. Ведь имея мало шансов приблизиться к результатам относительно здоровых студентов, студенты специальной медицинской группы имеют небольшую склонность сдавать нормативы отдельно от других студентов. При оценке результатов необходимо поощрять студентов, объясняя им о важности положительных изменений в процессе занятий.

В программу для специальной медицинской группы включали теорию, практический материал, профессионально-прикладную физическую подготовку и специальные средства для устранения отклонений в состоянии здоровья и физическом развитии. В течение учебного года проводились занятия по комплексам, предложенным преподавателями. Отдельно разрабатывались и планы занятий. Учитывались и заболевания, которыми студенты болели во время учебного года. Преподаватели предлагали восстанавливающие комплексы после перенесенных заболеваний. Критерием для дозирования физических нагрузок служило измерение частоты сердечных сокращений не реже трех раз в течение одного занятия. Определенные двигательные режимы при частоте пульса 130-150 уд/мин являются оптимальными для кардиореспираторной системы в условиях аэробного дыхания и дают хороший тренирующий эффект. Учитывая, что большинство студентов специальной медицинской группы страдают гипоксией и неадекватны к интенсивным физическим нагрузкам, двигательные режимы при частоте пульса свыше 150 уд/мин нецелесообразны. Отдельно наблюдали за состоянием студентов, стараясь не допускать сильного утомления. Одним из обязательных условий для студентов специальной медицинской группы было ведение дневников самоконтроля. Ежедневно в дневник записывали показатели: самочувствие в течение дня, измерение ортостатической пробы каждое утро, измерение пульса не менее трех раз в день, положительные и отрицательные моменты в состоянии здоровья, настроение, трудо-

способность. Каждые три месяца студентам необходимо было получить консультацию у врача. Проводились методические занятия, где студентам предлагался теоретический материал по гигиене, особенностям оздоровительной работы в вузе, рекомендации по выполнению упражнений, влияние физических упражнений на состояние организма. Эффективность занятий по физической культуре в специальных медицинских группах зависит от систематичности посещаемых занятий (2-3 раза в неделю), адекватности нагрузок, сочетания физических нагрузок с закаливанием, диетой и другими методами. Студентам старших курсов (3-4) рекомендовалось самостоятельно составлять комплексы упражнений для занятий. Для этого им предлагался перечень упражнений лечебной физической культуры при определенных заболеваниях.

В конце учебного года проводили итоговое тестирование физической подготовленности и мотивации к занятиям по физической культуре. Мотивация значительно повысилась, студенты с удовольствием стали посещать занятия по физической культуре, кроме того посещать стали и дополнительные занятия (кружки). Во втором семестре учебного года у студентов специальной медицинской группы на 24 % снизились заболевания простудного характера. Показатели по физической подготовленности положительно изменились на 17,5%. Улучшились показатели гибкости, выносливости и координации движений. Важно отметить, что положительные показатели зависят также от образа жизни студентов, сочетания средств лечебной физической культуры с закаливающими процедурами (занятия чаще проводились на свежем воздухе в парковой зоне). Все это свидетельствует о целесообразности применения средств лечебной физической культуры для студентов специальной медицинской группы. При соблюдении всех условий, мы получаем возможность вырастить из неуверенных в себе ослабленных здоровьем молодых людей - крепких физически, адекватно оценивающих собственные возможности и готовых к активному и осознанному внедрению физической культуры в свою повседневную жизнь.

Восприимчивость к физическим нагрузкам у студентов специальных медицинских групп различна по своей сути, поэтому преподавателям физического воспитания необходимо это учитывать. Если у студента способности к приспособлению и выполнению различных нагрузок не будут соразмерны возможностям, то физические упражнения могут нанести и вред вместо пользы. Индивидуальный и дифференцированный подход необходим при занятиях с такими студентами. Систематические и регулярные физические нагрузки могут положительно влиять на нормализацию двигательных процессов, помогают восстанавливать утраченные функции организма, что необходимо студентам для подготовки их к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, использование индивидуального подхода с применением контактной самостоятельной работы на основе активного осознанного включения студента в процесс формирования личной физической культуры дает положительный результат. Заболеваемость студентов простудными заболеваниями снизилась на четверть (24%), а 17,5% студентов значительно улучшили свою физическую и функциональную подготовленность.

Библиографический список

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова: Алгоритм здоровья. Человек и общество/Н.М. Амосов. М.: ООО «Издательство АСТ»; Донецк: «Сталкер», 2002. 461с.:ил.
2. Виноградов П.А. Основы физической культуры и здорового образа жизни: [Учеб. пособие для учеб. заведений] / П.А. Виноградов, А. П. Душанин, В. И. Жолдак. М.: Совет.спорт, 1996. 592 с.: ил.
3. Детков Ю.Л. Теория и практика физической культуры для студентов с ослабленным здоровьем. Методическое пособие. СПб, 1996. 96 с.
4. Ильинич В.И. Физическая культура студента и жизнь: учебник. М.: Гардарики, 2008. 366с.
5. Менхин Ю.В., Менхин А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 211 с.

6. Милукова И.В., Евдокимова Т.А. Лечебная и профилактическая гимнастика. Практическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2004. 132 с.
7. Лейфа А.В., Сизоненко К.Н., Перельман Ю.М. Основные подходы к построению физической реабилитации студентов вузов с болезнями органов дыхания // Физическое воспитание студентов. 2008. №5. С. 4.
8. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник. 2-е изд. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 512 с.: ил.
9. Солодков А.С. Физическое и функциональное развитие и состояние здоровья школьников и студентов России // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», №3(97) 2013. С.163-171.
10. Соколовская Н.И. Технология управления процессом организованных учебных и самостоятельных форм занятий в физкультурном образовании студентов медицинского вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Смоленск, 2004. – 16с.
11. Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков: монография. М.: Медицина, 1991. 272с.: ил.
12. Физическая культура. Система работы с учащимися специальных медицинских групп: рекомендации, планирование, программы / авт.-сост. А.Н. Каинов, И.Ю. Шалаева. Волгоград: Учитель, 2009. 185 с.
13. Удин Е.Г., Платонова В.А., Зефирова Е.В., Прокопчук С.С. Комплексы физических упражнений для студентов специальной группы здоровья / Учебно-методическое пособие. СПб: СПб НИУ ИТМО, 2012. 84с.

References

1. Amosov N. M. Encyclopedia Amos: Algorithm of health. Man and society/N. M. Amosov. M.: ООО "Publishing house act"; Donetsk: "Stalker", 2002. 461p.:il.
2. Vinogradov P.A. foundations of physical culture and healthy lifestyles: [Proc. a manual for the textbook. institutions] / P.A. Vinogradov, A. P. Dushanin, V. I. Zholdak. M.: The Council.sports, 1996. 592 p.: Il.
3. Detkov S.L. Theory and practice of physical culture for students with poor health. Methodical manual. SPb, 1996 96 pages.
4. Ilinich V.I. Physical culture of student and life: a textbook. – M.: Gardariki, 2008. 366 p.
5. Manchin Y. V., Manchin A. V. Fitness training: theory and methodology.- Rostov n/D: Phoenix, 2002. Pp. 211
6. Milyukova I. V., Evdokimova T. A. Therapeutic and preventive gymnastics. The practical encyclopedia. M.: Eksmo, 2004. 132 p.
7. Leif A.V., Sizonenko K.N., Perelman J.M. The Main approaches to the construction of physical rehabilitation of students with diseases of the respiratory system // Physical education of students. 2008. No. 5. Pp. 4.
8. Lisitsyn Yu.P. Public health and health care: textbook. 2nd ed. M.: GEOTAR-Media, 2010. 512 p.: ill.
9. Solodkov A.S. Physical and functional development and health of pupils and students of Russia // Scientific-theoretical journal "scientific notes of University named after P. F. Lesgaft", №3(97) 2013. Pp. 163-171.
10. Sokolovskaya N.I. Technology process management training organized and independent forms of lessons in physical education of medical students: abstract. dis. ... kand. PED. Sciences / N. And. Sokolovskaya. Smolensk, 2004. 16 p.
11. Sukharev A.G. Health and physical education of children and adolescents: monograph / A. G. Sukharev. M.: Medicine, 1991. 272 p.: Il.
12. Physical culture. The system of work with students of special medical groups: Advisory, planning, program / ed.-comp. A.N. Cain, E. Y. Shalaev. Volgograd: Teacher, 2009. 185 p.
13. Udin G.E., Platonov A.V., Zefirova, E.V., Prokopchuk S.S. Complexes of physical exercises for students of special health groups / Educational-methodical manual. SPb: SPb UNIVERSITY ITMO, 2012. 84 p.

УДК 37.012.8

UDC 37.012.8

СОТОВА К.С.

аспирант, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kaftanenko@yandex.ru

SOTOVA K.S.

Graduate student, Department of theory and methodology of teaching Russian language and literature, Orel State University
E-mail: kaftanenko@yandex.ru

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ
5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC IDENTITY OF PUPILS
OF 5-6 CLASSES TO THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

В статье рассматривается понятие проектной деятельности и её значение в становлении личности школьника, в том числе и языковой. Представлены и проанализированы основные характеристики проекта, а также специфические умения и навыки, развитию которых должна способствовать проектная деятельность. Рассмотрены понятие языковой личности школьника и её лингводидактическая структура.

Ключевые слова: проектная деятельность, личность, языковая личность, метод проектов.

The article discusses the concept of project work and its significance in formation of personality of the student, including the linguistic identity. Presents and analyzes the main characteristics of the project, as well as specific skills, the development of which should contribute to project activities. Deals with the concept of a pupil and its didactic structure.

Keywords: project activity, personality, linguistic identity, project method.

Современное образование ориентировано на формирование всесторонне развитой и творчески мыслящей личности. Важным средством, помогающим в её становлении, стал метод проектов. Проектирование является важной сферой познавательной деятельности школьников, оно способствует развитию творческих возможностей личности, навыков письменной речи, ораторских способностей, т.е. становлению языковой личности.

Проблему проектной деятельности, её сущность, место, которое она занимает в воспитательно-образовательном процессе, её проблемный характер исследовали в своих работах как зарубежные (Дж. Дьюи, В. Килпатрик и др.) так и отечественные (Давыдов В.В., Джуринский А.Н., Матяш Н.В. и др.) учёные в областях философии, психологии, педагогики.

В практике обучения метод проектов получил свою реализацию ещё в 1918 году, после того, как В. Килпатрик опубликовал книгу «Метод проектов» [1]. Он утверждал, что проект замысел, который ученик выполняет от души.

Дж. Дьюи выступил с критикой труда В. Килпатрика, утверждая, что проект должен быть совместной деятельностью учителя и ученика.

В качестве источника образования он рассматривал опыт, т.е. образование, по его теории, было целесообразно лишь тогда, когда знание подчинялось динамично представленным целям: «Я полагаю, что свой фундамент новейшая философия образования постепенно обретает в идее о необходимости установления тесной связи между текущим опытом во всем его многообразии и образованием» [1, с. 129]. Теоретической основой метода являются его концепции, где большое внимание уделялось обучению через деятельность. В качестве наиболее актуальной позиции на данный момент можно выделить следующую – учитель должен направлять свою деятельность на формирование мышления учащихся, основой которого является их личностный опыт [1].

В России идеи метода проектов впервые описал в своём труде «Дидактические очерки» выдающийся педагог

П.Ф. Каптерёв. Он утверждал, что: «Знание само по себе, вне отношения к развитию ума, имеет в образовании очень мало значения: всего не узнаешь, всем наукам не обучишься... Самое важное приобретение учащихся – умение правильно мыслить и говорить, умение учиться» [3, с. 102].

Этот метод довольно быстро зарекомендовал себя как наиболее эффективный, особенно при обучении предметам, где предусматривалась практическая деятельность. Но в 1931 г. постановление ЦК ВКП(б) осудило и запретило метод проектов.

Основы эмпирического анализа проектного метода обучения заложили в своих работах С.Т. Шацкий, М.В. Крупнина, В.В. Игнатъев и другие. Психологические аспекты проектной деятельности рассматривали такие выдающиеся психологи как П.Ф. Каптерёв, П.П. Блонский и другие. Современный этап исследований знаменуют труды Н.А. Бредневой, В.Г. Веселовой, И.А. Зимней и других, которые показывают, что метод творческих проектов наиболее полно проявляет свои позитивные характеристики в образовательной среде.

Кроме того, следует отметить, что анализ исследований (Кудрявцева Т.В., Матюшкина А.М., Махмутова М.И. и др.) позволяет сделать вывод о том, что метод проектов можно выделить как один из способов реализации проблемного обучения, так как основой и проблемного обучения, и метода проектов является возникновение проблемной ситуации, в результате анализа которой возникает, формируется проблема.

Е.С. Полат называет метод проектов педагогической технологией, он подчёркивает, что эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути [8].

Тем не менее, рассмотрев работы всех вышеперечисленных исследователей можно сделать вывод, что метод проектов служит активизации познавательной деятельности, развития творческих способностей школьников, развития самостоятельности, формирования таких личностных качеств как: коммуникабельность, ответственность, способность работать в команде. Кроме того, проектная деятельность развивает на-

выки работы с информацией (её поиск, анализ, синтез, структурирование знаний в соответствии с поставленными целями и задачами), а также является эффективным средством стимулирования желания к саморазвитию, самообразованию и самореализации.

Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина в своей работе отмечали, что современная трактовка метода проектов предполагает наличие проблемы, которая значима для ученика социально или профессионально. А соотношение проблемы и практической реализации полученных результатов её решения или анализа повышает привлекательность методов проекта для современной системы образования [8].

Существует несколько вариантов трактовки понятия «метод проектов»:

- «образовательный проект» – составление плана педагогического исследования на основе перечня определённых объектов и методов;

- «учебный проект» – составление плана деятельности учащихся, которая направлена на получение ими учебно-познавательных и практических умений [2].

Н. Ю. Пахомова утверждает, что учебный проект с точки зрения ученика – «это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, принести пользу и показать публично достигнутый результат», а с точки зрения учителя – «это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации» [7, с. 18].

Важнейшим этапом процесса проектирования является определение цели, так как добиться нужного результата возможно только в случае четкого понимания того, какой результат должен быть в конце. Цель появляется после того, как выявлена проблема. Формулировка цели должна быть связана с выделенной проблемой и, по возможности, решать её, показывая, как реально обстоят дела на данный момент и как всё изменится после того, как проект будет реализован.

Одним из основных компонентов проектирования принято считать выбор формы, содержания методов деятельности. Этот этап можно назвать технологическим, так как именно он подразумевает разработку алгоритма действий, которые будут оптимальными для решения поставленных задач. Важно выстроить содержание проекта, разделив его на этапы, ступени, модули.

Можно выделить следующие основные характеристики проекта:

1. Ограниченность (временными рамками, определённым набором целей, задач, результатов и т.д.) – характеристика, которая позволяет осуществлять контроль за ходом его выполнения согласно определённым этапам, выделенным на основании измеряемых и запланированных результатов каждого этапа. Это означает, что проект содержит: этапы и чётко обозначенные сроки его выполнения, четкие задачи, измеряемые результаты, план и график выполнения всех видов работ, наличие достаточного количества качественных ресурсов, которые необходимы для реализации проекта.

2. Целостность – наличие общего смысла проекта, его ясность: части проекта не должны противоречить общему замыслу и планируемому результату.

3. Последовательность и связность – построение частей проекта согласно определённой логике, т.е. все части должны соотноситься и обосновывать друг друга, а цели и задачи вытекать из поставленной проблемы.

4. Объективность и обоснованность – идея проекта должна быть должным образом обоснована, а подход к решению проблемы доказан, как актуальный и реально выполнимый.

5. Компетентность участников – авторы проекта должны

иметь исчерпывающие сведения о проблеме, средствах и возможностях её решения. Кроме этого, необходимо, чтобы участники проекта владели технологиями, методами и формами его осуществления.

6. Жизнеспособность – проект должен иметь определённые перспективы его выполнения в разных условиях, а также его продолжения.

Организация проектной деятельности позволяет создать ситуацию, в которой учащиеся могут сделать выбор и взять за него ответственность, а также рефлексировать в процессе своей деятельности. В результате их самостоятельность в отношении действий, которые направлены на реализацию проекта, значительно повышается.

Не смотря на то, что проблему разработки и внедрения проектной деятельности рассматривали многие исследователи, до сих пор нет её единого определения.

Н.В. Матяш, П.А. Маслов в своих исследованиях под проектной деятельностью понимают «форму учебно-познавательной активности школьников, заключающуюся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческих проектов, обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством развития личности субъекта учения» [6, с. 12].

В.З. Юсупов обращает внимание на то, что следует выделять пять основных характеристик проектной деятельности. Проектирование он рассматривает как:

- один из видов способности человека, которая характеризует его как социальное существо и отличает от других живых организмов;

- составляющую любого вида деятельности, в качестве образа её конечного результата;

- самостоятельный вид деятельности, который связан с процессом разработки проекта и способами его реализации;

- особый вид познания, который даёт представление об объектах, возникающих при условии реализации идеи проекта, и основывается на знании, опыте и интуиции;

- методология деятельности, которая нацелена на получение объективного или субъективного нового результата [6].

М.В. Чанова рассматривает проектную деятельность как технологию проблемного обучения, которая характеризуется активной, самостоятельной, творческой деятельностью учащихся по созданию конкретного учебного продукта [10].

Таким образом, на данный момент существует большое количество определений понятия «проектная деятельность».

Проанализировав их, возможно дать следующее определение: проектная деятельность это – совместная деятельность учащихся, сочетающая в себе учебный, познавательный, творческий и игровой виды активности, которая имеет общую цель и предполагает достижение общего заранее запланированного результата.

Также проектную деятельность следует рассматривать с точки зрения субъекта, который в ней участвует. Она позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования у обучающихся. Проектная деятельность формирует следующие умения согласно требованиям ФГОС, предъявляемым к результатам освоения образовательной программы:

- умение определять цели и задачи в учёбе, познавательной деятельности и мотивировать себя на достижение определённого результата;

- умение планировать пути достижения цели, находить альтернативные решения проблем и учебных задач;

- умение соотносить свои действия с примерным планируемым результатом и корректировать эти действия в соответствии с изменением ситуации;

- умение оценивать свою работу путём самоконтроля, самооценки;

– умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

– умение работать индивидуально и в коллективе: находить общее решение, решать проблемы и разрешать конфликты, формулировать свою точку зрения и отстаивать её путём аргументации;

– умение использовать речевые средства для выражения своих мыслей и потребностей;

– умение использовать информационно-коммуникационные технологии, словари и другие поисковые системы [9].

По нашему мнению, перечисленные выше критерии, характеризующие проектную деятельность, указывают на конкретный этап психологического развития человека, а именно на младший подростковый возраст – 11-12 лет (5-6 класс).

Ведущие учёные-психологи (Выготский Л.С., Кон И.С., Матяш Н.В., Мухина В.С., Фельдштейн Д.И. и др.) рассматривают младший подростковый возраст как период взросления, осознания мира и себя в этом мире. Именно в этом возрасте проявляется тяга к творчеству, раскрываемая в стремлении выразить себя посредством науки и искусства.

В 5-6 классах овладение основами проектной деятельности способствует развитию возрастных качеств и особенностей личности, что повышает качество знаний и формирует полноту восприятия реальности. В связи с этим, учебно-творческая деятельность и самореализация в ней учащихся должна быть организована. Необходимо не только создать ряд благоприятных условий для их самостоятельной творческой деятельности школьников, но также уметь направлять эту деятельность в нужное русло.

Метод проектов помогает проявить творческую инициативу учащимся и педагогам, он подразумевает умение сотрудничать, и создаёт мотивацию к учёбе.

Ценность проекта заключается в том, что в ходе его проведения школьники получают навыки работы с информацией, учатся самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, а так же получают опыт познавательной и учебной деятельности. Полученные в школе исследовательские навыки, умение ориентироваться в информации, анализировать её, обобщать, делать выводы помогают в дальнейшем сделать правильный выбор профессии, ориентироваться в жизни, заниматься творческой деятельностью.

Таким образом, проектную деятельность можно отнести к личностно ориентированным технологиям, задачами которых являются: обеспечение 1) личностного роста, развития, субъективности, саморазвития учащихся; 2) интеллектуального развития; 3) формирования в их сознании целостной картины мира.

Формирование целостной картины мира в сознании учащегося происходит, в том числе, посредством развития его языковой личности.

Начало лингводидактического направления в изучении языковой личности ознаменовали работы Ф.И. Буслаева. В своих работах он неоднократно отмечал особое значение родного языка как средства формирования личности ребёнка. Он признавал язык неотъемлемой частью личности и на основе этого в своих трудах по методике дал описание системе формирования языковой личности ребёнка при помощи средств родного языка.

Современные представители лингводидактики дают следующее определение языковой личности: это человек готовый «производить речевые поступки, создавать и понимать произведения речи» [4, с. 269]. В её структуру входят так называемые языковые способности, т.е. готовности осуществлять речевые поступки различные по степени сложности (виды речевой деятельности, уровни языка, владение компонентами различных уровней).

Можно рассмотреть лингводидактическую структуру языковой личности как сочетание следующих уровней:

1. Способности и готовности к следующим видам речевой деятельности:

- чтению;
- аудированию;
- письму;
- говорению.

2. Способности и готовности на разных уровнях языка:

- на фонетическом уровне;
- на лексическом уровне;
- на грамматическом уровне.

3. Степень владения различными компонентами каждого уровня языка.

М.Р. Львов в своих работах отмечал, что рассмотрев эти уровни можно сделать вывод о языковой личности как о носителе языка, языкового сознания, языковых способностей и механизмов как внутренней, так и внешней речи [4].

В качестве одного из основных признаков языковой личности представители лингводидактики называют языковое сознание.

А.А. Леонтьев утверждал, что понятие «языкового сознания» близко понятию «картина мира», рассматриваемого в советской психологии.

Ещё одним основным компонентом языковой личности является языковая способность. Её характеризуют как сложное по структуре образование, в которое входят следующие компоненты: интеллектуальный (разные типы мышления), языковой, речевой.

Традиционно выделяют следующие языковые способности:

- а) речевые (коммуникативные);
- б) собственно-языковые:
 - фонетические;
 - лексические;
 - грамматические.

Таким образом, использование метода проектов позволяет учащимся прийти к осознанию русского языка как языка познания и выражения идей, а также воспринимать и понимать идеи и точки зрения других членов общества. Кроме того, этот метод поможет в развитии языковых способностей учащихся и, как следствие, в формировании их языковых личностей.

Так, в 5-6 классах учащиеся с интересом разрабатывают проекты по лексике русского языка: знакомятся с различными лингвистическими терминами (посредством Интернет-ресурсов и словарей), работают с различными видами словарей, изучают правила построения словарных статей, производят анализ текстов различных стилей, разрабатывают анкеты и проводят опросы среди учеников разных возрастных групп, готовят материалы по защите своих проектов и проводят презентации как на уроке, так и на различных школьных конференциях. Данная работа способствует развитию письменной и устной речи учащихся и языковой личности в целом.

Библиографический список

1. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. М.: Госиздат, 1926. 179 с.
2. Ермолаев С.А. Проектная деятельность школьников социально- экологической направленности: учеб.-метод. пособие. Арзамас: АГПИ им. А. П. Гайдара, 2006. 86 с.
3. Каптерёв П.О. Дидактические очерки. Петроград: 1915. 432 с.
4. Львов М.Р. Основы теории речи. М.: 2000. 248 с.
5. Маслов П.А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 218 с.
6. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. М.: Вентана-Граф, 2004. 112 с.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 112 с. (Метод. биб-ка)
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: (утверждён Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации N 1897 от 17 декабря 2010 г) - Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn> – Дата доступа: 10.10.2017.
10. Чанова М.В. Методика использования метода проектов в обучении географов России: Автореф. дисс. ... канд. пед. Наук. Нижний Новгород, 2009. 27 с.

References

1. Dewey J., Dewey E. Schools of tomorrow. Moscow: State Publishing, 1926. 179 p.
 2. Yermolaev S.A. Project activity of school children social - ecological direction: textbook. Arzamas: ASPI A. P. Gaidar, 2006. 86 p.
 3. Kapterev P.O. Didactic essays. Petrograd: 1915. 432 p.
 4. Lvov M.R. Fundamentals of the theory of speech [Text]. M.: 2000. 248 p.
 5. Maslov P.A. Creative self-realization of younger students in the project activities]. kand. PED. Sciences. Volgograd, 2008. 218 p.
 6. Matyas N.In. Simonenko V.D. Project activity of younger schoolboys: a Book for primary school teachers. Moscow: Ventana-Graf, 2004. 112 p.
 7. Pakhomova N.Yu. The method of educational project in an educational institution: a Handbook for teachers and students of pedagogical higher education institutions 3rd ed. Rev. and additional. M.: ARKTI, 2005. 112 p. (Method. library)
 8. Polat E.S., Bukharkina M.Y. Modern pedagogical and information technologies in the education system. M.: Publishing center "Akademy", 2008. 368 p.
 9. Federal state educational standard of basic General education [Electronic resource]: (approved by the Ministry of education and science of the Russian Federation N 1897 December 17, 2010) - Mode of access: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn> – date of access: 10.10.2017.
 10. Canova M.V. Methods of using the project method in the teaching of geographers of Russia: Avtoref. diss. cand. ped. sciences. Nizhniy Novgorod, 2009. 27 p.
-

УДК 159.99

UDC 159.99

ТЕНЕТИЛОВА В.С.

кандидат педагогических наук, зав.кафедрой технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tenetilova@list.ru

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: m-suganova@mail.ru

НИКУЛЬНИКОВ В.С.

кандидат сельскохозяйственных наук, профессор кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kafedrapob@mail.ru

КОРНЕЕВ А.Э.

аспирант 1 курса направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: crooked_cross@mail.ru

TENETILOVA V.S.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor Orel State University
E-mail: tenetilova@list.ru

PRAVDYUK V.N.

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of professional learning and business Orel State University
E-mail: m-suganova@mail.ru

NIKUL'NIKOV V.S.

Candidate of agricultural Sciences, professor, Department of professional learning and business, Orel State University
E-mail: kafedrapob@mail.ru

KORNEEV A.E.

Postgraduate student of the 1 year training direction 44.06.01 Education and pedagogical science, Orel State University
E-mail: crooked_cross@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL STUDENT

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты социального развития личности студента, проанализированы проблемы социального становления личности студента в условиях обучения в вузе, рассмотрены основные проблемы, возникающие у студентов в ходе адаптации к образовательному процессу, а также представлены педагогические рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: социальное развитие, личность студента, образовательный процесс в вузе, адаптация.

The article discusses psychological and pedagogical aspects of social development of the individual student, analyzed the problems of social formation of personality of a student in conditions of University education, the main problems encountered by students in the course of adaptation to the educational process, and presents pedagogical recommendations for overcoming them.

Keywords: social development, personality of the student, educational process at the University, adaptation.

Профессиональную направленность личности определяют уровни психики, склад ума, особенности мышления, все вышеперечисленное активно формируется у студентов в ходе обучения в высшем учебном заведении. Чтобы преуспеть в учебном процессе требуется достаточно высокий уровень общего интеллектуального развития, в особенности таких аспектов, как восприятие информации, память, внимание, оперирование логикой [2]. Среди личностно-профессиональных составляющих развития студентов в период обучения в вузе выделяют: самоактуализацию, мотивацию к учебе, амбициозность, темперамент.

Заметное социальное значение имеют аудиторная и внеаудиторная учебная деятельность студента в вузе, главной задачей которой является обеспечение подготовки кадров высокой квалификации для различных отраслей науки и производства, генерирующих спрос на людей с высшим образованием и соответствующим личностными качествами.

Любое развитие субъекта (субъектности), согласно классическим представлениям ряда исследователей в области психологии и педагогики, имеет место только в психической деятельности индивида и рефлексивном осмыслении полу-

чаемых результатов. Обязательное участие студента в реальных, соответствующих его направлению подготовки, формах деятельности, способствует становлению студента как субъекта. В этой связи степень субъектности определяется представленностью личностных мотивов и личностных смыслов (А.Н. Леонтьев); мерой авторства (участия) в ее выполнении (С.Л. Рубинштейн) [1]. При недостаточной степени развития или вовсе отсутствии этих особенностей деятельность может вырождаться вплоть до классической бихевиоральной схемы «стимул – реакция», согласно представлениям данных авторов. Общеизвестно, что субъектная деятельность оформляется и получает развитие в человеческих отношениях.

В период студенчества индивиды во многом достигают оптимума развития как интеллектуальных так и физических сил. Однако распространен казус проявления «ножниц» между этими возможностями и их реализацией в действительности. Постоянно увеличивающиеся творческие возможности, рост интеллектуальных и физических сил, сопровождающиеся и расцветом внешней привлекательности, кроют в себе иллюзии, что это развитие будет продолжаться всю оставшуюся жизнь, и что всех поставленных целей можно достичь без осо-

* Статья публикуется по итогам работы Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, 18-20 октября 2017 года.

© Тенетилова В.С., Правдюк В.Н., Никульников В.С., Корнеев А.Э.

© Tenetilova V.S., Pravdyuk V.N., Nikul'nikov V.S., Korneev A.E.

бых издержек [4].

Согласно работам таких исследователей, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и других, период обучения в вузе отличается сложностью становления личностных черт, т.к. совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости человека. Усиление сознательных мотивов поведения является характерной чертой нравственного развития в этом возрасте [7]. Целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой – данные качества ощутимо укрепляются в личности. Именно этих качеств не хватало во время учебы в школе. Также характерно повышение интереса к проблемам морали и нравственности, сообразия своей жизни и поведения с данными категориями.

Однако стоит отметить, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Непредусмотрительность, немотивированный риск и многое другое характерно для данного возраста, причем в основе этих качеств не всегда могут быть достойные мотивы. В специализированной литературе отмечено, что 19-20 лет – это возраст максимальной самоотдачи и бескорыстных жертв, однако нередки и отрицательные проявления.

Колоссальную роль в социальном развитии студентов приобретают межличностные отношения на уровне «личность – личность». Особо остро молодые люди испытывают потребность в *самоуважении*. Этой потребностью обуславливается необходимость иметь в окружении людей, к которым бы можно было испытывать уважение [9]. Уважения к преподавателям и родителям на основании только лишь их социальной роли из-за особенностей социализации современные молодые люди уже не могут испытывать. Имеет место запрос на *личность*, достойная уважения и способная быть ориентиром для студента.

Достаточно высок энергетический уровень социальной жизни студентов. В силу, в том числе и физиологических аспектов, молодым людям кажется, что только благодаря своему желанию и упорству они могут достичь профессионального успеха и карьерных высот без больших для себя издержек. Молодые люди стремятся к эмансипации от родителей и преподавателей, если те не являются «значимыми другими» [8]. К ним можно отнести людей, являющихся авторитетами для студента, их выбор обусловлен теми социальными ориентациями и ценностями, которые сформировались к данному возрастному и социальному периоду. Поскольку возраст, в котором находятся студенты, амбивалентен, ему присуще противоречие между стремлением человека к независимости и стремлением ориентироваться на «значимого другого» – личность.

Противоречие между растущими потребностями человека и реальными возможностями его удовлетворения является движущей силой социального развития.

Человек может развиваться только в процессе реальной деятельности на основе взаимодействия с другими людьми.

Характерно чередование стабильных периодов развития с нестабильными (кризисными) периодами. Последние выступают как переходные этапы и несут в себе возможности качественных изменений личности и ее трансформации [4].

Человек обладает особой восприимчивостью по отношению к тем или иным внешним воздействиям на каждом этапе социального развития, что является катализатором формирования определенных психических и личностных новообразований.

Согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, студенческий возраст является важнейшим периодом для развития основных социогенных потенций человека. Огромное влияние на психику человека, развитие его личности оказывает система высшего образования. Процесс обучения в вузе требует от студентов соответствующего уровня интеллекта. Компенсация снижения этого уровня возможна за счет повышенной мотивации

или работоспособности, особого напряжения в учебной деятельности [5]. Однако существует и предел такого снижения, когда даже компенсаторные механизмы не помогают, и студент попадает под отчисление. Эти уровни слегка различаются в разных вузах, но в общем они близки между собой, даже если сравнение идет между столичными и периферийными вузами.

В социальной адаптации студентов в вузе можно выделить две составляющие:

а) социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, избрание собственного стиля поведения;

б) профессиональную адаптацию-приспособление к содержанию, характеру, условиям и организации учебного процесса в вузе, выработка навыков самостоятельности.

Не менее важным является преобразование межличностных отношений, которое происходит в студенческом возрасте. Его следует охарактеризовать тенденциями к более личным и значимым контактам, высоким уровнем рефлексии. Заметно усиливается потребность в понимании и сопереживании, для полноценных межличностных контактов необходимо установление доверительных отношений. Общение с сокурсниками приобретает особую значимость и становится одним из ведущих факторов развития личности [6].

Можно считать, что эффективность образовательных процессов и восстановление нравственного и психического здоровья напрямую зависят от скорости адаптации студентов к новым условиям существования. Адаптация в учебной деятельности неразрывно связана с овладением методами научного познания, ориентацией в новых познавательных ценностях. Изменение привычной комфортной среды может быть отягощено неудовлетворенностью результатами учебы, проблемами в межличностных отношениях, и, как следствие, потерей привычного статуса в группе, тревогой в получении будущей профессии. Все это влечет за собой стрессы и нервное истощение, утомляемость, что приводит к дезадаптации. Она может сказываться в виде изменений системы внутренней регуляции, серьезных отклонений в психике, агрессии, саморазрушающем поведении.

Одним студентам выработка нового поведенческого стереотипа дается легко, у других происходит скачкообразно. Особенности этой перестройки находятся в связи с характеристиками типа высшей нервной деятельности. При этом социальные факторы играют здесь ключевую роль. Для преодоления негативных факторов, препятствующих успешной адаптации, необходимо учитывать индивидуальные особенности студента, на основе которых выстроена система его включения в новые виды деятельности и в новый круг общения [7].

Не всем студентам удастся легко и безболезненно адаптироваться к новой социальной действительности. Связанный с ломкой прежних стереотипов период адаптации обуславливает сравнительно низкую академическую успеваемость и трудности в общении. Причиной является открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип, приводящий, в отдельных случаях, к стрессовым реакциям и нервным срывам. Чтобы избежать дезадаптационного синдрома и сделать процесс адаптации психологически комфортным, необходимо знать и учитывать индивидуальные особенности студента, которые лежат в основе системы включения его в новые виды деятельности и новый круг общения [1].

За основу типологизации идентичности студентов можно взять классификацию канадского психолога Джеймса Марша, который в 1966 г. выделил четыре этапа развития идентичности, отличающихся степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что у молодого человека еще не выработались сколько-нибудь четкие убеждения, не произведен выбор про-

фессии и нет кризиса идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» характерна для тех индивидов, которые включились в соответствующую систему отношений, но это включение было не самостоятельное, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужого влияния, следуя чужому примеру или авторитету.

3. На этапе «моратория» индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, ему приходится выбирать из многочисленных вариантов развития тот единственный, наиболее подходящий ему.

4. «Достигнутая зрелая идентичность» определяется тем, что кризис преодолен, студент перешел от поиска себя к самореализации на практике.

Благодаря поступлению в вуз, вчерашние школьники начинают верить в свои силы и способности, однако в ходе дальнейшей учебы, уже на втором курсе нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. Вопрос о профессиональном самоопределении окончательно решается к концу третьего курса. Нередки случаи, что в этот период студенты решают для себя в будущем избежать работы по специальности. По данным исследований В.Т. Лисовского, только 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Санкт-Петербурга однозначно согласились с тем, что их будущая профессия полностью соответствует их основным наклонностям и интересам. Имеют место существенные сдвиги в настроении студентов – от восторженности в первый семестр учебы в вузе до скепсиса при оценке системы преподавания, вузовского режима, а также будущих профессиональных перспектив [2].

Можно выделить следующие главные трудности, возникающие в процессе адаптации студентов к новой вузовской реальности: отрицательные переживания из-за ухода вчерашних учеников из школьного коллектива и его взаимной помощи и моральной поддержки; недостаточная мотивационная и психологическая устойчивость в выборе профессии; отсутствие повседневного контроля со стороны педагогов, что влечет за собой неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; определение оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; недостаточное развитие навыков самостоятельной работы в учебной и научно-исследовательской деятельности. Одни из этих трудностей неизбежны по объективным причинам, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, пробелами в воспитании в семье и педагогического воздействия в школе.

Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования повлек за собой изменение цели подготовки, а, следовательно, смену методов,

форм и технологий обучения. На смену приоритета активности преподавателя пришла активность обучающегося (студента), из-за чего основной задачей, стоящей перед педагогами, становится создание благоприятных условий для проявления инициативы студентов; внедрение в учебный процесс вуза активных и интерактивных форм обучения [4].

Благодаря организации образовательного процесса с помощью активных и интерактивных методов обучения (деловые, ролевые игры, работа в малых группах, разработка проектов и др.), повышается уровень совместного погружения в проблемное поле решаемой задачи, т. е. вовлечение всех студентов в единое творческое пространство, а также коллективно согласуется выбор средств и методов реализации решения поставленной задачи.

Научно-исследовательская деятельность оказывает максимальный эффект при формировании основных компонентов готовности студентов к будущей профессиональной деятельности [3]. Среди особенностей деятельности студента можно выделить: особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущей профессиональной среде); своеобразие целей и результатов (овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств, подготовка к самостоятельному труду); запланированные условия деятельности студента (программы, сроки обучения); особые средства деятельности – библиотечно-информационные системы, лабораторные условия и т. д.

В рамках исследования можно сделать вывод, что преподавателю в своей педагогической деятельности для успешного развития личности студента необходимо использовать возможности учебной деятельности во всех их вариативности и многогранности, то есть интегрировать определяемую учебным планом аудиторную учебную деятельность студента, и внеаудиторную обязательную учебную деятельность студентов, которая логически продолжает аудиторные занятия. Кроме того, взять под контроль внеаудиторную учебную деятельность студентов, которая не является частью учебного плана, а имеет ярко выраженный творческий характер и связана с глубоким и многоуровневым изучением дисциплин профессиональной направленности, поощрять интерес студентов к будущей профессиональной деятельности по избранному направлению подготовки в вузе.

При организации учебной деятельности немаловажным фактором успешного освоения программы является учет как общих, так и отличительных черт студенчества как особой социальной группы, характеризующейся такими маркерами, как активное отношение к действительности, ярко выраженное стремление к самопознанию, самоопределению и самоутверждению в качестве субъекта социальной жизни.

Библиографический список

1. Базылевич Т.Ф. Дифференциальная психофизиология и психология: ключевые идеи: Монография М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. С. 330
2. Волынская Л.Б. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла: учеб. пособие. М.: Флинта : НОУ ВПО «МПСи», 2012. С. 101.
3. Крылов А.К. Адаптация организма человека к неблагоприятным факторам внешней среды // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2012. № 3 (68). С. 137-146.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1976. С. 210-214.
5. Медведев А.М., Жуланова И.В. Категория субъекта в образовании: педагогическая, философская и психологическая реконструкция // Психология обучения. 2011. №9.
6. Паршина Т.О. Структурная модель социально-психологической адаптации человека - Социологические исследования. 2008. № 8. С. 100-106.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С. 101-106.
8. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. №1.
9. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / под ред. В.И. Кабрина. Томск, 2002. С. 44-45.

References

1. The vital T. F. Differential psychophysiology and psychology: key ideas: Monograph, Moscow: nits INFRA-M, 2013. Pp. 330
 2. *Volyn L.B.* Socio-cultural and personal adaptation of human beings at different stages of the life cycle: proc. benefit. M.: Flinta : NOU VPO «MPSI», 2012. Pp. 101.
 3. *Krylov A.K.* Adaptation of human organism to unfavorable factors of environment // Bulletin of the Russian humanitarian scientific Fund. 2012. No. 3 (68). Pp. 137-146.
 4. *Leont'ev A.N.* Activity. Consciousness. Personality. M., 1976. Pp. 210-214.
 5. *Medvedev A.M., Zhulanova I.V.* the Category of the subject of education: pedagogical, philosophical and psychological reconstruction // Psychology of learning. 2011. No. 9.
 6. *Parshina T.O.* Structural model of social and psychological adaptation of a person-Sociological researches. 2008. # 8. C. 100-106.
 7. *Rubinstein S.L.* Being and consciousness. Man and the world. SPb., 2003. S. 101 to 106.
 8. *Sergienko E.A.* system-subject approach: rationale and prospects // Psychological journal. 2011. No. 1.
 9. *Slobodchikov V.I.* on the ratio of categories «subject» and «personality» in the context of psychological anthropology // Personality in paradigms and metaphors: mentality – communication – tolerance / ed. Tomsk, 2002. Pp. 44-45
-

ФЕДОРОВА Н.И.

кандидат педагогических наук, зав. кафедрой спортивной
медицины и АФК, Смоленская государственная академия
физической культуры спорта и туризма
E-mail: doc_fni777@mail.ru

FEDOROVA N.I.

Ph.D., Head of the Department of Sports Medicine and the
Adaptive Physical Culture, Smolensk state academy of physical
culture, sports and tourism
E-mail: doc_fni777@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ АДАПТИВНОГО
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**FORMATION OF PARENTS' MOTIVATION FOR ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION
AT HOME WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

В данной статье рассматривается алгоритм формирования позитивной мотивации на основе совместной деятельности педагогов и родителей для эффективной абилитации в домашних условиях детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: мотивация, адаптивное физическое воспитание в домашних условиях, дети с нарушением интеллекта.

The algorithm of the formation of positive motivation on the basis of joint activities of teachers and parents for effective home habilitation of children with intellectual disabilities is considered in this article.

Keywords: motivation, adaptive physical education at home, children with intellectual disabilities.

Адаптивное физическое воспитание детей с нарушением интеллекта является мощным фактором коррекции и компенсации нарушенных функций и возможности инклюзии в социуме [1].

В нашей стране адаптивное физическое воспитание детей с нарушением интеллекта, как правило, осуществляют государственные учреждения (детские сады, школы, интернаты и тд.). Родители детей с нарушением интеллекта либо не участвуют в этом процессе, либо уделяют ему недостаточное внимание. Очевидно, это связано с отрицательным отношением к абилитации ребенка с помощью различных средств физической культуры, либо с недостаточным уровнем педагогических знаний и навыков.

Известно, что формирование заинтересованности родителей в проведении занятий физическими упражнениями с детьми с нарушением интеллекта – это не одномоментный, а долгий поэтапный процесс – от развития элементарных гигиенических навыков до формирования глубоких знаний по теории адаптивного физического воспитания. На наш взгляд, целесообразно внедрение курса родителей основам теории и методики адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Очевидно, что приобретенные родителями теоретические знания и практические навыки в сфере адаптивного физического воспитания позволят применять в домашних условиях физические упражнения, средства закаливания и массаж, для оказания оптимальной коррекции психосоматического состояния ребенка.

Важным условием успешного выполнения любой деятельности, является мотивация, так как именно она стимулирует личную активность, заинтересованность человека в любом виде деятельности.

Целью настоящего исследования является изучение мотивации родителей к осуществлению адаптивного физического воспитания в домашних условиях детей с нарушением интеллекта.

Для изучения и последующего анализа мотивов, побуждающих родителей заниматься в домашних условиях физическими упражнениями с детьми с нарушением интеллекта

нами разработана анкета, с учетом определения особенностей познавательных, социальных мотивов и мотивов саморазвития матерей. Проведено анкетирование 467 матерей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

По мнению ряда авторов [1,2] эффективность процесса обучения родителей во многом зависит от их мотивации.

Согласно существующим представлениям психологов [Л.И. Божович, Л.В. Благондежная, Щукина Г.И., Якобсон П.М.] существуют следующие мотивы:

- Познавательные мотивы реализуют потребность родителей в знаниях, они связаны с проявлением интереса, любознательности, стремлением узнать новые факты, сведения.
- Социальные мотивы, связаны с необходимостью учения; желанием получить социальное одобрение.
- Мотивы саморазвития проявляются в потребности самосовершенствования, самореализации, самоактуализации, самоопределения.

Результат анализа анкет позволил установить, что 50% опрошенных респондентов признают первостепенными познавательные мотивы. Познавательные мотивы имеют уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями фактами, явлениями, закономерностями); учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний); мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы).

32% респондентов считают существенными социальные мотивы. Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Приоритет мотива саморазвития отдают 18% респондентов. Стремление к самосовершенствованию – важный мотив, который побуждает человека к процессу обучения.

Стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности проявляется в выборе сложных заданий и стремлении их выполнить. Успехи в любой деятельности зависят не только от способностей, навыков, знаний, но и от мотивации личностного роста. Человек с высоким уровнем такой мотивации, стремясь получить весомые результаты, настойчиво работает ради достижения поставленных целей.

В соответствии с целью предпринятого исследования на базе Смоленской государственной академии физической культуры спорта и туризма была организована в 2015 году Школа родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для успешного формирования позитивной мотивации родителей к осуществлению адаптивного физического воспитания в домашних условиях детей с нарушением интеллекта, необходимо помочь им осознать объективную связь процес-

са абилитации ребенка с уровнем знаний и умений в области адаптивного физического воспитания. Подобный методический подход позволяет формировать мотивацию к желанию иметь высокий уровень знаний и умений в сфере адаптивного физического воспитания.

Предложенный алгоритм формирования позитивной мотивации на основе совместной деятельности педагогов и родителей, ориентирован на формирование познавательных интересов и мотивов деятельности, эмоционально-ценностных взаимоотношений, приобретения опыта реализации освоенных знаний, умений и навыков в непосредственной практической деятельности, необходимый для эффективной абилитации в домашних условиях детей с нарушением интеллекта.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2006. 512 с.
2. Макаренко В.К. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом. // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2008. №10. С.140-141.

References

1. Ilyin E.P. Motivation and motives. St. Petersburg, 2006. 512 p.
 2. Makarenko V.K. Formation of motivation for physical culture and sports trainings. // Izvestia Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky. 2008. №10. Pp.140-141.
-

ХОДЯКОВА Л.А.

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московский педагогический государственный университет
E-mail: icqforabc@list.ru

KHODIAKOVA L.A.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of methodology of teaching the Russian language, Moscow State Pedagogical University
E-mail: icqforabc@list.ru

**ПОДГОТОВКА К СОЧИНЕНИЮ-ЭССЕ В ЭПИСТОЛЯРНОМ ЖАНРЕ
НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА**

**PREPARING FOR THE ESSAY, IN THE EPISTOLARY GENRE ON THE BASIS
OF CULTURAL AND LINGUISTIC TEXT ANALYSIS**

Статья посвящена обучению старшеклассников эпистолярному жанру на основе лингвокультуроведческого анализа текста; представлен сценарий урока по подготовке сочинения-эссе в эпистолярном жанре.

Ключевые слова: эпистолярный жанр, лингвокультуроведческий анализ текста, адресат, адресант, композиция, языковые средства, фоновый план текста, Ф. И. Шалапин, М. Горький, Октябрьская революция, гражданская война.

The article is devoted to the education of seniors of the epistolary genre on the basis of cultural and linguistic analysis of the text; given the script of the lesson on the essays preparation in an epistolary genre.

Keywords: epistolary genre, linguoculturological analysis of the text, addressee, addresser, composition, language tools, background text plan, Chalyapin, Gorky and the Russian revolution, the civil war.

Владеть языком как средством общения – это значит владеть культурой речи (культурой общения, речевого поведения) в разных ситуациях и сферах общения. Одной из сфер общения (общественное окружение, среда) является эпистолярный жанр (послание, письмо) – вид бытовой письменной речи, отличающийся многообразием тем и стилей, лёгкостью перехода от одного предмета к другому, сочетанием серьёзности и незначительности в предмете разговора. В переписке, как правило, высказываются и обсуждаются актуальные идеи времени, происходящие события в мире и стране, новые веяния в области науки, искусства, литературы, социальные проблемы и бытовые вопросы, касающиеся семейных взаимоотношений. Широта вопросов, поднимаемых в письме (переписке) позволяет отнести его к культуроведческому тексту, отражающему историко-культурные значимые события, ценности народа, его менталитет, образ жизни, отношение к окружающему миру. Все эти признаки характерны для предлагаемого ниже текста письма Ф.И. Шалапина жене от 22 сентября 1918 года.

Дата письма ориентирует читателя на восприятие историко-значимых событий, происходивших в России. Действительно, обращаясь к жене (Иоле Игнатьевне Торнаги), Шалапин подробно описывает революционную обстановку в Петрограде (Санкт-Петербурге), выражает своё отношение к революции, гражданской войне, большевикам, интеллигенции, к отдельным людям, даёт свои оценки и одновременно живо интересуется положением своей семьи в это трудное время, даёт советы, пишет о своих планах, то есть это наглядный образец эпистолярного жанра, который сегодня достаточно востребован в обществе и в образовательном пространстве сети Интернет, электронной переписке.

Однако в школьной практике этому виду письменной речи уделяется мало внимания, поэтому, как показывают наблюдения, часто электронная переписка бессодержательна, бедна языковыми выразительными средствами, изобилует разного рода клише, просторечием, жаргонизмами. На наш взгляд, необходимо обучать эпистолярному жанру посредством лингвокультуроведческого анализа текста, представляющего собой

образец для подражания как в плане содержания, структуры, так и выражения языковых средств.

Представим сценарий урока по подготовке к сочинению-эссе в эпистолярном жанре на основе лингвокультуроведческого анализа текста-образца.

Цели урока:

- подготовить учащихся к сочинению-эссе в эпистолярном жанре;
- познакомить школьников со спецификой культуроведческого текста в эпистолярном жанре, развить их интерес к данному виду деятельности;
- систематизировать, углубить знания учащихся о признаках текста, своеобразии его языковых средств, типе, стиле речи;
- расширить знания обучающихся об истории России, сформировать представления об определённом историческом событии (Октябрьская революция и гражданская война 1918-1922 гг.), его роли в судьбе автора;
- продолжить формировать у учащихся умения самостоятельно строить текст, формулировать выводы, обобщать отдельные факты, работать с основными терминами и понятиями;
- воспитывать бережное отношение к родному языку, уважение к отечественной культуре, к семейным ценностям.

Оборудование (культурный фон): интерактивная доска с презентацией фактов из биографии Ф.И. Шалапина и культурологических понятий, компьютер, видеопроектор, раздаточный материал для анализа.

Вступительное слово учителя.

Задача сегодняшнего урока – научиться писать сочинение-эссе в эпистолярном жанре, выяснить, что такое эпистолярный жанр.

Запускает презентацию в Power Point, где дано определение этого жанра и приводятся некоторые сведения об истории его развития:

Эпистолярный (послание, письмо) – исторически сложившаяся разновидность художественной речи, свойственная

определённым жанрам письменности. Эпистолярный стиль складывался в разных видах частной и государственной переписки и с течением времени развился в разновидность литературного повествования.

Письмо – вид бытовой письменной речи, давший жизнь таким литературным жанрам, как эпистолярный роман, манифест, фельетон, стихотворное послание. Письмо обязательно имеет не только автора, но и адресата. Его отличают многообразие тем и стилей, лёгкость перехода от одного предмета к другому, сочетание серьёзности и незначительности в предмете разговора. Эпистолярный жанр возник во времена античности. Известно послание Горация Флавия к братьям Пизонам о науке поэзии, сочинения Феофила Антиохийского. В средние века эта форма развивается как публицистический жанр, в переписке высказываются и обсуждаются актуальные идеи времени. Особенно любима форма письма в эпоху сентиментализма, поскольку позволяет раскрыть внутренний мир человека, его чувства.

Эпистолярный стиль был известен на Руси с древнейших времён. Грамотность была широко распространена. Берестяная грамота – подлинно всенародная корреспонденция. Здесь и частные письма с бытовыми и деловыми вопросами, и хозяйственные документы, и жалобы, адресованные правительству, и школьные записи, и шуточные тексты. Законов построения письма придерживались, например, «От Гостыты к Васильви» – в начальной формуле письма обозначены автор и адресат. Письмо Гостыты – первый образчик частного письма Древней Руси (XI в.). Широкую известность получила переписка Иоанна Грозного с А.М. Курбским в 1564 г., послания протопопа Аввакума в 17 веке.

Широкое распространение эпистолярный жанр получил в XVIII веке. В это время появляются сборники образцов эпистолярного стиля: «Приклады, како пишутся комплементы разные», «Письмовник» Н.Г. Курганова. Эпистолярным жанром пользовались Кантемир, Тредиаковский, Петров, Ломоносов, Костров, Фонвизин, Капнист, Рубан, Виноградов, Новиков, Державин. В 70 годах 18 в. наступает эпоха расцвета журналистики. В сатирических журналах появляется большое количество «писем с мест», корреспонденций, представляющих собой наблюдения над дурными нравами крепостничества и чиновников.

Наибольшее распространение эпистолярный жанр получает в XIX веке.

В наше время данный жанр письменной речи довольно популярен в сети Интернет, в электронной переписке, однако многие пользователи Интернета не могут правильно оформить письмо: не всегда уважительно называют адресата, не подписываются, письмо строят сумбурно, пересказывают с одной мысли на другую, не выделяют главного, не выражают интерес к адресату, его проблемам, не пишут о своих будущих планах, касающихся адресата и не проявляют интерес к планам адресата. Как видим, жанр письма заслуживает внимания и ему необходимо обучаться. С этой целью в качестве образца проведем лингвокультурологический анализ текста-письма Фёдора Ивановича Шаляпина своей жене Иоле Игнатьевне Торнаги, написанное 22 сентября 1918 года. Прежде выясним, что Вы знаете о Ф.И. Шаляпине и какие ассоциации вызывает у вас дата -1918 год?

(Фёдор Иванович Шаляпин – великий русский певец, обладал необыкновенно красивым, уникальным голосом, данным ему от природы. Искусство Шаляпина повлияло на развитие мирового оперного театра. 1918 год связан с гражданской войной, последовавшей после Октябрьской революции 1917 года).

Более подробные сведения о жизни и творчестве Ф.И. Шаляпина узнаем из информации, представленной на экране. Запускаем презентацию в Power Point:

Фёдор Иванович Шаляпин родился 1 февраля 1873 года в

Казани, в бедной семье Ивана Яковлевича Шаляпина, крестьянина из деревни Сырцово Вятской губернии. Мать, Евдокия (Авдотья) Михайловна (урождённая Прозорова). Уже в детском возрасте Фёдор обладал красивым голосом (дискант) и чисто подпевал матери, «подлаживая голоса». С девяти лет пел в церковных хорах, пытался научиться играть на скрипке, много читал, но вынужден был работать учеником сапожника, токаря, столяра, переплётчика, переписчика. В двенадцать лет участвовал в спектаклях гастролировавшей в Казани труппы в качестве статиста. Затем молодой певец перебрался в Тифлис, где брал бесплатные уроки пения у известного певца Д. Усатова, выступал в любительских и ученических концертах. В 1894 году пел в спектаклях, проходивших в петербургском загородном саду «Аркадия», театре. В 1896 году Шаляпин был приглашён С. Мамонтовым в Московскую частную оперу, где занял ведущее положение и во всей полноте раскрыл свой талант, создав за годы работы в этом театре целую галерею незабываемых образов в русских операх: Иван Грозный в «Псковитянке» Н. Римского-Корсакова (1896); Досифей в «Хованичине» М. Мусоргского (1898); Борис Годунов в одноименной опере М. Мусоргского (1898) и др. С 1899 года Шаляпин – ведущий солист Большого и одновременно Мариинского театров, с триумфальным успехом гастролировал за рубежом. После Октябрьской революции 1917 года Фёдор Иванович занимался творческим переустройством бывших императорских театров, был выборным членом дирекций Большого и Мариинского театров, руководил в 1918 году художественной частью последнего. В том же году был первым из деятелей искусства, удостоенных звания народного артиста Республики. Весной 1922 года Шаляпин не вернулся из зарубежных гастролей, хотя продолжал некоторое время считать своё невозвращение временным. Значительную роль в случившемся сыграло домашнее окружение. Забота о детях, страх оставить их без средств к существованию заставили Фёдора Ивановича соглашаться на бесконечные гастроли. В мае 1937 года врачи поставили ему диагноз – лейкемия. 12 апреля 1938 года в Париже великого певца не стало. До конца своей жизни Шаляпин оставался русским гражданином – он не принял иностранного подданства, мечтал быть похороненным на родине. Его желание исполнилось, прах певца был перевезён в Москву и 29 октября 1984 года захоронен на Новодевичьем кладбище.

– А теперь прочитаем текст письма. Запускаем презентацию в Power Point (или демонстрируем на экране и раздаём печатный материал):

22 сентября 1918.

Милая Иола!

Вот видишь, писал тебе письмо четырнадцатого, а продолжаю сегодня. Все время вожусь с разными арестованными, приходится ездить хлопотать то за того, то за другого. На днях арестовали Теляковского, и вот пришлось хлопотать об его освобождении – слава богу, выпустили, и вчера я его видел у себя. Вообще жизнь очень тяжёлая, но я не унываю и в сущности не обвиняю никого. Революция – революция и есть! Конечно, есть масса невежества, но идеи мне кажутся светлыми и прекрасными, и если их будут со временем осуществлять хорошим и здоровым способом, то можно думать, что все человечество заживет когда-нибудь действительно прекрасной жизнью. Дай бог! При всех нелепостях, которые сейчас творятся, я все-таки отдаю должное большевикам. У них есть какая-то живая сила и масса энергии. Если бы массы были более облагорожены, то дело пошло бы, конечно, и лучше и целесообразнее. Беда, что интеллигентное правительство задавило совсем душу народа, и теперь, конечно, пожинается то, что посеяно за несколько сотен лет.

Так что вы, пожалуйста, не очень огорчайтесь тому, что происходит, и памятуя, что бог не без милости, во-первых, а во-вторых, что самое главное в жизни человека это здоровье,

ни дома, ни золото, ни бриллианты не стоят ровно ничего в сравнении с здоровьем, а потому плюньте на все и берегите здоровье. – Я, по крайней мере, делаю так. – Одно, конечно, беспокоит меня – это дети. Им нужно учиться, а учиться теперь очень трудно, но надо употребить все силы к тому, чтобы они во что бы то ни стало все же учились.

На днях я был в Смольном институте и познакомился с Зиновьевым – он лично произвел на меня очень хорошее впечатление. Довольно часто бываю у Алексея Максимовича. Он все хворает. Но сейчас приободрился и начинает работать по изданиям книг и вообще литературы вместе с Советской властью. Если б ты знала, сколько народа через его просьбы сейчас освобождено от тюрьмы. Хороший он человек. Я видел, как он принимал у себя и разговаривал с людьми, которые раньше были попросту его врагами. Разные князья и графы и графини, а он так сердечно к ним ко всем относится – это очень хорошо и приятно видеть. Милая Иола, как вы там живете в Москве? Как насчет продовольствия? Я слышу, что в Москве сейчас так же плохо, как здесь, в Питере, а может быть, даже и еще хуже!.. Напишите мне.

Я очень жалею, что по беспамьятству забыл о дне рождения Лидуси. Поцелуй ее за меня и поздравь, а также скажи, что за мной ей есть подарок. Я не знаю, когда я приеду в Москву, но думаю, что в конце октября или в начале ноября сумею вырваться и приеду.

Особенных каких-нибудь новостей нет, а потому я кончаю мои писания.

Целую тебя крепко и прошу перецеловать всех моих дорогих ненаглядных детишек.

Меня все приглашают поехать петь в Швецию, в Норвегию, в Данию и особенно в Германию, но мне отчего-то не хочется никуда двигаться. С семьей проехать страшно затруднительно, а одному противно – как можно сейчас уезжать куда-нибудь далеко – нет! уж лучше останусь здесь.

До свидания! Еще раз целую.

Твой Фёдор.

Привет всем от меня сердечный.

504 слова

Источник: Сообщение К.Н. Кириленко и Н.А. Коробовой. Сборник материалов ЦГАЛИ СССР. Встречи с прошлым. Выпуск 7. Москва, «Советская Россия», 1990 (материал взят с сайта <http://www.lib.ru>).

Культуроведческая справка:

Владимир Аркадьевич Теляковский – театральный деятель, мемуарист.

Октябрьская революция 1917 года

Большевик – член левого (революционного) крыла РСДРП после раскола партии на большевиков и меньшевиков. В дальнейшем большевики выделились в отдельную партию РСДРП(б). Слово «большевик» отражает тот факт, что сторонники Ленина оказались в большинстве на выборах руководящих органов на втором съезде партии в 1903 году, позднее, в советской государственной пропаганде, оно стало синонимом слов «марксист», «революционер», «ленинец», «коммунист».

Смольный институт – здание в Петербурге, памятник истории и архитектуры, резиденция губернатора Петербурга и музеев. Здание возведено в 1806 году по проекту архитектора Джакомо Кваренги. В XIX – начале XX века в здании размещался Смольный институт благородных девиц. Известен своей ролью в событиях Октябрьской революции 1917 года, после которой в здании размещался Ленинградский городской Совет депутатов трудящихся и городской комитет ВКП (б)/ КПСС (вплоть до 1991). Затем резиденция мэра и, с 1996, губернатора города. Имеется ряд музейных экспозиций, отражающих всю историю здания.

Григорий Евсеевич Зиновьев – советский политический и государственный деятель, революционер.

Максим Горький (при рождении Алексей Максимович

Пешков) – российский и советский писатель, большой друг Ф.И. Шаляпина.

Иола (Игнатъевна) Торнаги – первая жена Ф.И. Шаляпина.

Лидуся – младшая дочь Ф.И. Шаляпина от брака с Иолой Торнаги.

– Итак, мы с вами познакомились с автором текста и убедились, что текст оформлен в виде письма – то есть в эпистолярном жанре, который имеет свои особенности построения (композиции). Рассмотрим, в чём специфика композиции письма.

– Какие композиционные приёмы использованы в тексте-письме? Имеет ли текст заголовок? (*Нет, в роли заголовка выступает датировка письма («22 сентября 1918») и обращение к жене («Милая Иола»).*

– Какова композиция письма? В чём своеобразие зачина? (Зачин представляет собой своеобразное обращение к адресату («Вот видишь, писал тебе письмо четырнадцатого, а продолжаю сегодня»), после чего адресант переходит непосредственно к предмету речи – основной части («Все время вожусь с разными арестованными...»), далее идёт краткое изложение событий, интересующих автора письма, центральным образом является образ самого рассказчика, остальные образы (Зиновьев, Алексей Максимович, Теляковский) не противопоставляются друг другу, как это бывает в художественных текстах. Они усиливают переживания пишущего и несут информативную нагрузку. Затем Шаляпин обращается к жене с вопросами, что характерно для письма («Милая Иола, как вы там живёте в Москве? Как насчёт продовольствия? Я слышу, что в Москве сейчас так же плохо, как здесь, в Питере, а может быть, даже и ещё хуже!.. напишите мне») и переходит к одной из традиционных формул-прощаний («Целую тебя крепко и прошу перецеловать всех моих дорогих ненаглядных детишек»). После прощания отдельным абзацем выделяется часть, которую можно отнести к post scriptum, хотя автор стандартными символами P.S. её не маркирует («Меня всё приглашают поехать в Швецию, в Норвегию, в Данию и особенно в Германию, но мне отчего-то не хочется никуда двигаться. С семьей поехать страшно затруднительно, а одному – противно – как можно сейчас уезжать куда-нибудь далеко – нет! уже лучше остаться здесь») За этой частью следует ещё одно прощание Шаляпина с женой и подпись («До свидания! Ещё раз целую. Твой Фёдор. Привет всем от меня сердечный»).

– Как видим, в структуре текста соблюдаются традиционные клише, характерные для эпистолярного жанра. Композиция текста линейная, трёхчастная (вступление, основная часть, концовка).

– Что является основным содержанием письма? Что волнует Шаляпина?

– Основная мысль письма Шаляпина выражена в интимных переживаниях, в размышлениях адресанта об Октябрьской революции 1917 года и гражданской войне в России. («Революция – революция и есть! Конечно, есть масса невежества, но идеи мне кажутся светлыми и прекрасными, и если их будут осуществлять хорошим и здоровым способом, то можно думать, что все человечество заживет когда-нибудь действительно прекрасной жизнью. Дай бог! При всех нелепостях, которые сейчас творятся, я все-таки отдаю должное большевикам. У них есть какая-то живая сила и масса энергии. Если бы массы были более облагоустроены, то дело пошло бы, конечно, и лучше и целесообразнее. Беда, что интеллигентное правительство задавило совсем душу народа, и теперь, конечно, пожинается то, что посеяно за несколько сотен лет.»).

Какую информацию содержит фоновый план, сопутствующий развёртыванию содержания письма? (Фоновый план составляет отсылки к историческим персоналиям и влия-

чения на тему семьи («Все время вожусь с разными арестованными, приходится ездить хлопотать то за того, то за другого. На днях арестовали Теляковского, и вот пришлось хлопотать об его освобождении – слава богу, выпустили, и вчера я его видел у себя»).

– А теперь рассмотрим, какие языковые средства и речевые приёмы использует автор письма, чтобы придать своей речи больше убедительности, доверительности, душевности? Проанализируем языковые средства на разных уровнях.

– На фонетическом уровне преобладают восклицательные интонации («революция – революция и есть!»), «Как можно сейчас уезжать куда-нибудь далеко – нет!»), вопросительные интонации («Милая Иола, как вы там живёте в Москве? Как насчет продовольствия?»), а также ряды однородных членов, связанных интонацией перечисления («Ни дома, ни золото, ни бриллианты не стоят ровно ничего в сравнении со здоровьем»). Ударение и произношение в данном тексте реализовано в пределах литературной нормы, но следует отметить постановку ударения в следующих словах: *памятуя*(на первом слоге), *хворает*(на втором слоге), *приободрился* (на последнем слоге). Также нужно обратить внимание на проклятики: *ни дома, ни золото, ни бриллианты* (частица *остаётся* безударной и примыкает к существительному).

Лексико-фразеологический уровень представлен устойчивыми сочетаниями слов («*пожинается то, что посеяно*», «*слава богу*», «*дай бог*»), эмоционально окрашенной лексикой («*хлопотать*», «*плюньте на все*», «*перечеловать*»), а также архаизмами («*памятуя*», «*хворает*»).

Наряду с нейтральной лексикой бытового характера (письмо, жизнь, идеи, дело, дом) встречаются топонимы (Москва, Питер, Швеция, Норвегия, Германия), стилистически окрашенные слова (хлопотать, облагорожены, интеллигентный), просторечия (вожусь, сумею вырваться). Такой выбор лексики обусловлен сферой применения языка и разговорным характером речи.

На морфологическом уровне преобладают глаголы со значением речевой и мыслительной деятельности (писал, хлопотать, разговаривал, скажи), со значением восприятия (кажущся, слышу), со значением бытования (осуществлять, заживет, творятся). Прилагательные в большинстве своем выражают оценку качеств предмета, лица, идеи: интеллигентное, милая, противно, светлые, прекрасные. Это обусловлено рамками речевой ситуации.

На синтаксическом уровне встречаются как простые («Довольно часто бываю у Алексея Максимовича. Он все хворает. Хороший он человек»), так и сложные предложения, а также простые осложнённые предложения.

Среди сложных предложений выделяются сложносочинённые («Вообще жизнь очень тяжёлая, но я не унываю и в сущности не обвиняю никого») и сложноподчинённые («Им нужно учиться, а учиться теперь очень трудно, но надо употребить все силы к тому, чтобы они во что бы то ни стало все же учились»).

Простые предложения осложнены вводными словами («Я, по крайней мере, делаю так»), обращениями («Милая Иола, как вы там живёте в Москве?»), рядами однородных членов («У них есть какая-то живая сила и масса энергии»).

– Определите тип речи письма Шаляпина, обоснуйте свой ответ. (Тип данного текста – повествование с элементами рассуждения. Характерными для повествовательного типа чертами являются временные формы глаголов (в основном, прошедшего времени: *писал, арестовали, познакомился, приободрился, был*), посредством которых перечисляются действия в их временных связях, что обеспечивает соединение цепи событий. Наряду с повествованием о событиях, происходящих в России, Шаляпин размышляет о них, даёт оценку, проявляет заботу о благополучии каждого члена семьи, даёт советы, как

приспособиться к новому жизненному укладу («Так что вы, пожалуйста, не очень огорчайтесь тому, что происходит, и памятуя, что бог не без милости, во-первых, а во-вторых, что самое главное в жизни человека это здоровье, ни дома, ни золото, ни бриллианты не стоят ровно ничего в сравнении со здоровьем, а потому плюньте на все и берегите здоровье»)).

К какому стилю речи вы отнесёте текст письма Ф.И. Шаляпина? Аргументируйте свой ответ. (Данный текст по стилю является публицистическим. Ему присущи информативность («На днях я был в Смольном институте и познакомился с Зиновьевым»), экспрессивность («а потому плюньте на все и берегите здоровье»), оценочность («Беда, что интеллигентное правительство задавило совсем душу народа, и теперь, конечно, пожинается то, что посеяно за несколько сотен лет»), воздействие на адресата («прошу перечеловать всех моих дорогих ненаглядных детишек»). В данном тексте функция воздействия соединяется с функцией сообщения, затронуты вопросы весьма широкой тематики: экономические (проблемы с продовольствием в Москве), моральные (невозможность для Ф.И. Шаляпина двигаться куда-либо без своей семьи), философские (идейное содержание революции), вопросы культуры (творческая деятельность М. Горького), воспитания (проблемы обучения детей), повседневного быта.

– Согласна с Вами, ребята, однако добавлю: стиль данного текста неоднороден (некое сплетение черт публицистического стиля, официально-делового и разговорного. На сегодняшний день вопрос о стилистическом статусе эпистолярного жанра является спорным и пока неразрешённым. Эпистолярный стиль отличается точным обозначением адресата и адресанта, отражает сложное тонкое переплетение устной разговорной и книжно-письменной речи. Для эпистолярного стиля характерны как непринуждённая, так и официальная форма обращения. Используются этикетные формулы, клише, вопросительные и восклицательные предложения. В эпистолярном стиле проявляются авторское «я», многообразие и единство авторского образа, диалогизация речи).

– Как вы думаете, можно ли считать письмо Шаляпина жене культурно-значимым (культуроведческим) текстом? Докажите. (Да, это культуроведческий текст, поскольку автор письма отражает историко-культурное событие в России (Октябрьская революция 1917 года), констатирует культурные и исторические перемены, которые произошли после революции, высказывает своё отношение к происходящему, свои взгляды на воспитание детей и необходимость образования, своё понимание ценности семьи, семейных отношений; Шаляпин в письме называет конкретные фамилии людей, с которыми общается, характеризует их. Данный текст формирует базовые представления о знаковом историческом событии в русской культуре, о достойном поведении человека в сложной жизненной ситуации, даёт верные представления о моральных принципах, о нравственности, о духовных ценностях).

– Какие слова, на ваш взгляд, в данном тексте являются культурно значимыми (культуроносными), что они обозначают, какую информацию несут? (Эти слова обозначают духовные и материальные ценности народа, они несут социальную информацию, которая сохраняется и накапливается в обществе, о менталитете, национальном характере героя, об исторических событиях, библейских сюжетах, о традициях, праздниках, обрядах, религиозных ритуалах, выдающихся деятелях науки, искусства, литературы, политики, о символах и объектах национальной культуры. В своём письме Ф.И. Шаляпин употребляет многие культурно значимые слова и выражения: *душа, Бог, слава Богу, дай Бог, жизнь, не унываю, пожинается то, что посеяно, сила, беда, бог не без милости, здоровье, золото, Смольный институт, Алексей Максимович Горький, советская власть, народ, князь, графы*

и графини, Москва, Питер, – которые передают дух того времени, характеризуют эпоху.)

Домашнее задание: написать сочинение-эссе в эпистолярном жанре любому человеку (члену семьи, другу, знакомому,

известной личности) нашего времени или воображаемому деятелю любой эпохи из истории нашей страны, при этом выразить своё отношение, свои мысли по поводу происходящего в стране или происходивших ранее значимых событий.

Библиографический список

1. Кириленко К.Н. и Н.А. Коробова. Судьба архива Ф.И. Шалапина. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/s/shaljapin_f_i/text_0020.shtml (дата обращения 07.12.2017) . – Загл. с экрана.
2. Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка: Монография; М-во образования Моск. обл., Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования Моск. пед. гос. ун-т., 2014.

References

1. Kirilenko K.N. and N.A. Korobov. The fate of the archive F.I. Chaliapin. [Electronic resource]. – Mode of access: http://az.lib.ru/s/shaljapin_f_i/text_0020.shtml (Date of the application: 07.12.2017). – The title from the screen.
 2. Khodiakova L.A. Cultural studies approach to the teaching of the Russian language. Monograph. Moscow Pedagogical University. Moscow. 2014.
-
-

ШАЛЕВА Л.Б.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ludmila_shaleva@mail.ru

SHAIEVA L.B.

Department of theory and methodology of elementary general and musical education, Orel State University

E-mail: ludmila_shaleva@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА – УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ORGANIZATION AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PREPARATION OF A HOLDER OF A MASTER'S DEGREE AND AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия подготовки и реализации компетентностного подхода в процессе проектирования и освоения образовательной программы магистра направления 44.04.01 Педагогическое образование. Раскрываются целевые, содержательные и технологические аспекты разработки и реализации профессиональной программы по профилю Теория и методика начального образования. Особое внимание уделяется вопросам практико-ориентированного обучения магистров – учителей начальных классов. Статья адресована всем, кто заинтересован и участвует в профессиональной подготовке учителей в условиях двухуровневого обучения.

Ключевые слова: педагогическое образование, компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональный стандарт педагога, подготовка программы магистратуры, образовательная программа.

The article considers some points of the organization and pedagogical conditions of the preparations and realization of the content approach in the process of the projecting and realization of the educational programme in the part 44.04.01 "Pedagogical education". Purpose, content and technological aspects of the working out and realization of the professional programme in the sphere "The theory and methods of primary education" are exposed. Special attention is paid to the solution of the problems of the practice oriented character of the preparation of holders of a master's degree. The article is aimed to all who are interested and take part in the professional preparation of teachers of primary education in the conditions of two-level education.

Keywords: pedagogical education, competency-based approach, competence, professional standard of a teacher, programme preparation of master's degree, educational programme.

Образовательная программа подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» (профиль Теория и методика начального образования), разработана и реализуется в институте педагогики и психологии Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева. Освоению этой программы предшествует подготовка бакалавров педагогического образования (профили Начальное образование, Начальное образование и математика, Начальное образование и русский язык, дошкольное воспитание). Цель образовательной программы: обеспечить подготовку магистров - учителей, способных проектировать образовательный процесс и осуществлять педагогическую деятельность в образовательных организациях в соответствии с требованиями ФГОС ВО [4] для федеральных и региональных нужд. Рассматриваемая программа полностью соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [4] и профессионального стандарта 01.001 Педагог (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (Воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544 [5].

Опыт приема в магистратуру по профилям, связанным с подготовкой учителей начальных классов, показывает, что среди поступающих редко встречаются случайные люди. Основная

масса будущих магистрантов и магистров – это выпускники университета, имеющие специальное педагогическое образование (учителя начальных классов, средней школы, школьные психологи), ориентированные на совершенствование профессиональной подготовки. Большинство поступающих на вторую ступень высшего образования – это выпускники, закончившие бакалавриат по направлению Педагогическое образование, профиль: Начальное образование.

Среди поступающих в магистратуру примерно четверть не имеет базового педагогического образования. Среди них есть работники сферы образования, испытывающие необходимость в профессиональной педагогической подготовке и повышении профессионального статуса (несмотря на то, что среди них был студент – преподаватель, имеющий ученую степень кандидата наук и ученое звание). Двухуровневая система получения высшего педагогического образования привлекает выпускников всех вузов города, повышает степень профессиональной мобильности выпускников – учителей начальных классов, специалистов-практиков (логопеды и школьные психологи считают необходимым в своей профессиональной деятельности иметь второе специальное образование). Оно делает их более конкурентоспособными, а, следовательно, и более социально защищенными.

Образовательная программа ориентирована на выполнение комплекса требований к современному педагогу, его

* Статья публикуется по итогам работы Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, 18-20 октября 2017 года.

личности и профессиональной компетентности [4]. Процесс подготовки педагога, отвечающего требованиям школы, родителей, общества в целом, является длительным, целостным, динамичным и непрерывным. Результат – сформированность личностных качеств, профессиональных компетенций, готовность к непрерывному самообразованию и совершенствованию на протяжении всей профессиональной жизни [6].

Содержание образовательной программы подготовки магистра представлено учебным планом, основные структурные элементы которого изложены далее. При составлении учебного плана, рабочих программ учебных дисциплин, кроме вышеперечисленных условий реализации образовательной программы, нами были учтены следующие проблемы подготовки современного учителя [1], решение которых необходимо для образовательной деятельности на уровне начального общего образования в том числе. Укажем некоторые: неполное соответствие профессиональных компетенций выпускников большинства педагогических программ требованиям профессионального стандарта педагога и задачам ФГОС НОО; недостаточный уровень практической подготовки выпускников; репродуктивный (в основном) характер технологий подготовки будущих педагогов; недостаточная связь научно-исследовательской работы студентов с практикой в образовательных организациях; неотлаженность системы независимой оценки качества подготовки будущих магистров. Компетентностный подход может стать методологическим основанием решения этих сложных проблем.

Психолого-педагогическая составляющая подготовки магистрантов реализуется на базе Института педагогики и психологии. Предметная подготовка будущих педагогов осуществляется на базе профильных кафедр института, располагающих для этого необходимым научным, образовательным, кадровым потенциалом и материально-техническими ресурсами. Практическая подготовка магистрантов осуществляется на базе выпускающих кафедр и базовых школ г. Орла и г. Мценска через реальное школьно-университетское партнерство. Это дает возможность усилить практико-ориентированность подготовки будущих магистров-педагогов.

При составлении образовательной программы мы предвидели, что основная часть потенциальных магистрантов будут иметь базовую подготовку в виде специалитета по педагогическим специальностям или бакалавриата (Педагогическое образование) [3]. В обоих вариантах общая и/или специальная теоретико-методические подготовки достаточны для будущего учителя начальных классов. Однако уверенное владение учебным предметом является необходимой составляющей профессионального мастерства, сформированности профессиональных и специальных компетенций будущего учителя начальных классов. Это положение во многом определило подбор специальных дисциплин, представленных в учебном плане, усиливающих теоретическую и предметно-методическую подготовку магистранта. Кроме того, нами были учтены основные проблемы в работе учителя начальных классов, связанные с особенностями современных образовательных организаций, требованиями ФГОС НОО [2] и др.

Компетентностная модель подготовки учителя начальных классов [7] предполагает выстраивание определенной системы компетенций: (общекультурных, коммуникативных, информационных, диагностических), общепредметных (общепрофессиональных, методических, инновационных, рефлексивных), специальных и предметных.

Первая группа компетенций ключевых – является базовой, предполагающей освоение и развитие общечеловеческих ценностных понятий, формирование профессиональной культуры обучающегося, способность к профессиональной деятельности в соответствии с потребностями и культурой общества в целом.

Формирование коммуникативной компетенции предпола-

гает готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности

Группа информационных компетенций связана со способностью формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах и способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности

Диагностическая компетенция предполагает готовность выпускника к использованию знаний о разработке и приемах реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса использования контрольно-измерительных материалов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Общепрофессиональные компетенции направлены на формирование готовности выпускника к решению образовательных и профессиональных задач с учетом достижений современной науки и образования; овладение способами и навыками взаимодействия с участниками образовательного процесса и социальными партнерами; навыками руководства коллективом, способностью толерантно воспринимать социальные, этноконфессиональные и культурные различия; навыками профессионального и личностного самообразования для проектирования образовательного маршрута и профессионального роста

Методические компетенции предполагают умение выпускников анализировать **содержание** учебных дисциплин, технологии, методики обучения и их проектирование; отбирать содержание учебных дисциплин, соответствующие технологии и методики; **владение** способами проектирования учебного содержания, образовательных технологий и конкретных методик обучения. **Эти компетенции предполагают сформированность умений разрабатывать и реализовывать** методические модели, методики, технологии, приемы обучения и анализировать результаты их использования в образовательных заведениях различных типов с учетом накопленного отечественного и зарубежного опыта. Изучение новых подходов к обучению, освоение инновационных подходов, компьютерных технологий формирует *инновационные компетенции* у выпускника магистратуры.

Группа *рефлексивных компетенций* обеспечивает подготовку выпускников к владению современными методами сбора, обработки и систематизации, обобщения педагогического опыта; приемами внедрения и распространения передового педагогического опыта; навыками обобщения и распространения передового методического и научно-педагогического опыта ведущих зарубежных и российских педагогов. Предполагает формирование умения обобщать педагогический опыт; представлять результаты аналитической и исследовательской работы в различных формах; систематизировать накопленный методический опыт и применять его в профессиональной деятельности. Эта группа компетенций дает возможность учителю самому осмыслить необходимость педагогических действий, определить те, которые ведут к достижению цели, поставленной как учителем, так и учащимися.

Теоретическая подготовка магистрантов в учебном плане представлена базовыми дисциплинами:

- Современные проблемы науки и образования.
- Методология и методы научного исследования
- Инновационные процессы в образовании.
- Информационные технологии в профессиональной деятельности.
- Деловой иностранный язык.

Эта группа дисциплин формирует следующие компетенции: ОК-1; ОК-2; ОК-3; ОК-4; ОК-5; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ПК-1; ПК-5; ПК-6.

Модуль обязательных дисциплин вариативной части представлен следующими предметами:

Компетентностный подход в образовании, Современные технологии и методики обучения в начальной школе, Состояние и проблемы современного начального языкового образования, Состояние и проблемы начального математического образования, Теория и методика обучения русскому языку младших школьников, Теория и методика обучения математике младших школьников, Литературное чтение в начальной школе, Предмет «Окружающий мир» в начальной школе. Эта группа дисциплин формирует у обучающихся следующие компетенции: ОК-1; ОК-4; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-4; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8; ПК-9; ПК-10; ПК-11; ПК-12.

Специальные (предметные) компетенции формируются дисциплинами по выбору:

Оценка качества результатов начального образования/ Организация контроля и оценки достижений младших школьников (ПК-1; ПК-4; ПК-9; ПК-11);

Технология проблемно-диалогового обучения младших школьников/ Технология учебно-творческой деятельности младших школьников при изучении дисциплин филологического цикла (ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-4);

Организация учебной деятельности школьников в адаптационный период (Адаптационная специализированная дисциплина) (ПК-7);

Развитие связной речи школьников на основе текстового подхода к обучению /Теория и практика работы по развитию речи младших школьников на основе текстового подхода (ПК-1; ПК-2; ПК-12);

Моделирование и схематизация в школьном курсе математики/ Формирование навыков моделирования и схематизации при изучении математики (ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-6);

Работа с данными. Математические и статистические методы обработки данных /Элементы теории вероятностей и математической статистики в психолого-педагогических исследованиях (ПК-1; ПК-4; ПК-5);

Художественно-творческие технологии в начальном образовании / Основные направления художественно-творческого образования младших школьников (ОПК-3; ПК-4; ПК-7; ПК-12);

Художественно-эстетическое образование младших школьников / Основные направления художественно-эстетического образования младших школьников (ОПК-3; ПК-4; ПК-10; ПК-12);

Административно / Правовые основы управления ОО (ПК-7; ПК-8);

Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР) представлены следующими видами:

Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (ОК-3; ПК-3; ПК-4; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8; ПК-9; ПК-10; ПК-11; ПК-12);

Научно-исследовательская работа (ОК-3; ОК-5; ОПК-4; ПК-5; ПК-6);

Педагогическая практика (ОК-2; ОПК-4; ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-4);

Преддипломная практика (ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-4; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8; ПК-9; ПК-10; ПК-11; ПК-12);

Факультативный курс Научный дискурс в иноязычном поликультурном пространстве (ОПК-1).

Государственная итоговая аттестация (подготовка и защита выпускной квалификационной работы формирует и контролирует сформированность всех компетенций у выпускников образовательной программы. Отметим, что тематика выпускных квалификационных работ соответствует проблемам начальной школы в реализации ФГОС НОО: особенности работы с детьми в адаптационном периоде; изучение и оценка достижений младших школьников; средства активизации по-

знавательной деятельности учеников; формирование универсальных учебных действий у обучающихся и др.

По всем дисциплинам учебного плана разработаны рабочие учебные программы, в каждой из которых конечные результаты обучения представлены в соответствии с требованиями ФГОС ВО и тесной связи с осваиваемыми знаниями, умениями, приобретаемыми навыками и компетенциями.

Реализации компетентностного подхода в учебном процессе способствуют активные и интерактивные формы проведения занятий в контакте со студентами и в сочетании с самостоятельной работой. Для стимулирования активной самостоятельной деятельности магистрантов используются проблемные вопросы, проблемные ситуации, учебные занятия на основе "кейс-метода", учебные занятия проблемного характера, игровые технологии, ролевые игры и др.

Все учебные дисциплины предполагают использование интерактивных форм. В качестве примера можно указать:

- дискуссии по проблемам начального образования (обучение решению текстовых задач, формирование навыков устного счета, развитие речи ребенка средствами изучаемого предмета, развитие логического мышления школьников, работа с детьми, требующими поддержки);

- разработку, презентацию и защиту учебных проектов (числовые линии в действующих учебно-методических комплектах по математике);

- "мозговой штурм" по решению методических задач (определение целей изучения темы "Работа над сюжетной задачей", "Формирование метапредметных и предметных результатов у младших школьников при решении текстовых задач, их зависимость от способа решения задачи") и др.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО при подготовке магистров большое внимание уделяется различным видам самостоятельной работы студентов:

- самостоятельная работа, которая проходит под руководством преподавателя;

- внеаудиторная самостоятельная работа (научно-исследовательская работа);

- самостоятельная работа студентов в период прохождения производственных практик.

Эти виды самостоятельной работы предполагают выполнение анализа материалов ФГОС НОО, анализа компонентов различных учебно-методических комплектов по школьным дисциплинам, анализа учебных программ, в том числе и сравнительного, разработку образовательных программ, разработку рабочих учебных программ и технологических карт уроков по изучаемым темам, подготовку дополнительного материала и дополнительных заданий для учащихся (с различными целями), анализ готовых цифровых образовательных ресурсов по содержательно-методическим линиям, анализ готовых контрольно-измерительных материалов по учебным дисциплинам и разработку контрольно-измерительных материалов для промежуточного и итогового контроля достижений школьников.

Результаты самостоятельной работы магистрантов в период производственной практики представляются в виде реферативных сообщений по проблеме исследования (в том числе по проблеме магистерского исследования), терминологического словаря, защиты подготовленного документа (рабочей программы, плана проведения методического совещания, модели урока и т.д.), рукописи тезисов выступления на научно-практической конференции, рукописи статьи для печати.

Предложенная система самостоятельной работы способствует включению магистрантов в активную самостоятельную деятельность, формирует потребность в самообразовании и творческом подходе к будущей профессиональной деятельности.

Результатом учебной работы в целом являются знания

студентов, проверка и оценка которых происходит на этапах промежуточного контроля (текущий или рубежный в виде зачета/экзамена) и итоговой государственной аттестации, включающей защиту выпускной квалификационной работы.

Выпускники магистратуры, успешно освоившие основную образовательную программу, получают компетенции, достаточные для работы высококвалифицированным учителем начальных классов, учителем средней школы руководителем методического объединения учителей начальных классов, завучем, курирующим начальную школу (а в случае обучения в

двухпрофильном бакалавриате возможно курирование цикла естественно-математических и филологических дисциплин). Важно отметить, что при выборе программы магистерской подготовки нами была учтена потребность региона в учителях начальных классов и средней школы. Выпускник – магистр, успешно освоивший образовательную программу и защитивший выпускную квалификационную работу, может вести учебно-исследовательскую деятельность в школе и продолжить образование в аспирантуре по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования в РФ. МГППУ, НИУ ВШЭ, Москва, 2015. <http://педагогическое.образование.рф/news/show/105>.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.: [Электронный ресурс].- Режим доступа:<http://www.standart.edu.ru>-Дата доступа: 12.11.2017.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): [Электронный ресурс].- Режим доступа:http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf -Дата доступа: 14.11.2016.
4. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505»Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 N 35263). Документ предоставлен КонсультантПлюс www.consultant.ru Дата сохранения: 31.03.2017.
5. Профессиональный стандарт 01.001 Педагог (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (Воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544 н.
6. Савенков А.И., Львова А.С. Подготовка учителей начальной школы в бакалавриате и магистратуре // Начальная школа. 2014. № 8.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С.58-64.

References

1. Analytical report on the implementation of the modernization project pedagogical education in Russia. Education, NRU HSE, Moscow, 2015. <http://pedagogical.education.Russia/news/show/105>.
2. Federal state educational standard of primary General education.: [Electronic resource.]- Mode of access:<http://www.standart.edu.ru>-date of access: 12.11.2017.
3. Federal state educational standard of higher professional education on training direction 44.03.05 Pedagogical education (qualification (degree) «bachelor»): [Electronic resource.]- Mode of access: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf access date: 14.11.2015.
4. The Ministry of education of Russia dated 21.11.2014 No. 1505»On approval of Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.04.01 teacher education (graduate level)» (Registered in Ministry of justice of Russia on 19.12.2014 N 35263) Document provided by Konsultantplus.
5. Professional standard 01.001 crypto Teacher (Pedagogical activity in pre-school, primary General, basic General, secondary General education (Educator, teacher). Approved by the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation of 18 October 2013 N 544 n.
6. Savenkov A.I., Lvova A.S. Training of primary school teachers in the bachelor's and master // Elementary School. 2014. № 8.
7. Khutorskoy A.V. Key competences as a component of personality-oriented education paradigm // Narodnoeobrazovanie. 2003. No. 2. Pp. 58-64.

ШАМАРИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, общего и среднего образования Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: SAXA9999@mail.ru

SHAMARINA E.V.

Candidate of Pedagogical science, assistant professor of pedagogy and psychology of primary, general and secondary education of Orel State University
E-mail: SAXA9999@mail.ru

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г.Я. ТРОШИНА ОБ АНОМАЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF G.YA.TROSHIN ABOUT HETEROMORPHIC CHILDHOOD

В статье представлены основные направления деятельности известного русского невропатолога, психиатра, психолога и педагога, а также врача и крупного общественного деятеля России и Российского Зарубежья, который является основоположником науки об аномальных детях Григория Яковлевича Трошина. Дано значение его исследований для современной психодиагностики и коррекции отклоняющегося развития ребенка, выделена роль социального фактора в работе с такими детьми.

Ключевые слова: Григорий Яковлевич Трошин, аномальное детство, антрополого-гуманистическое направление.

The article presents principal directions in activities of the prominent Russian neuropathist, psychiatrist, psychologist and teacher, physician and major public person of Russia and the Russian expatriate community, the founder of the science about heteromorphic children – Gregory Yakovlevich Troshin. The article gives the value of his research for the modern psychodiagnostics and for the correction of deviant child development; it also highlights the role of social factor during the work with such children.

Keywords: Gregory Yakovlevich Troshin, heteromorphic childhood, anthropological and humanistical direction.

Григорий Яковлевич Трошин является одним из известных представителей антрополого-гуманистического направления русской психолого-педагогической мысли конца XIX – начала XX вв. Это основоположник отечественной науки об аномальном детстве. Но, к сожалению, его работы в области детской психопатологии, психиатрии, коррекционной педагогики, а также дифференциальной психодиагностики и социальной психологии все еще остаются малоизвестными [1].

Одним из основных трудов Г.Я. Трошина является «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915 г.), который был удостоен премии им. К.Д. Ушинского Российской академии наук. К сожалению, не получил известности из-за Первой мировой войны. В библиографии работ, освещающих жизнь и деятельность Г.Я. Трошина, можно выделить два пласта: 1) зарубежный; 2) российский. Зарубежный пласт рассматривает исследования психоаналитических воззрений (П.М. Бицилли, Д.Н. Вергун). Российский пласт рассматривает материалы о жизни и деятельности Григория Яковлевича.

Проявление внимания к личности и наследию Г.Я. Трошина связано с исследованиями проблем медицины, образования и педагогической мысли Российского Зарубежья в 90-х гг. Некоторые из фрагментов его работ были опубликованы в хрестоматии «Педагогика Российского Зарубежья» (1996 г.). Подчеркнем, что первым исследователем Г.Я. Трошина стал Е.Г. Осовский. Он произвел анализ биографии и характеристику научной деятельности Григория Яковлевича. Кроме того, профессор М.Б. Мирский проанализировал вклад Трошина в общественно-медицинское движение эмиграции, а также в разработку актуальных проблем психиатрии и невропатологии.

Сегодня, обсуждая идеи специальной психологии, принято полагать, что интегрированное обучение основано на Концепции нормализации, в основе которой лежит мысль о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть максимально приближены к условиям жизни

общества, среди которого они находятся (Н.Н. Малофеев). Отметим, что в СССР появление и укрепление понятия «дефектология» обуславливалось некоторыми событиями в истории педагогики. В России, к 1920 – 1930-м гг. начала стремительно развиваться педология: стали проводиться исследования детей различных возрастных категорий (Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Н.А. Рыбников). Кроме того, проводились исследования ВНД у детей (Н.И. Красногорский), изучали познавательные процессы, интересы и потребности детей (П.Л. Загоровский, А.С. Залужный, Н.М. Щелованов). Такие ученые как М.Я. Басов и А.П. Болтунов разработали методы педологических исследований. Были предприняты попытки теоретического осмысления полученных данных в целях разработки общей теории детского развития (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд). Из-за ориентации на активно развивающиеся естественные науки, педология сконцентрировала внимание на проблеме психофизиологических особенностей развития личности, тем самым, недостаточно уделяя внимание социальным и социокультурным проблемам человека как предмета воспитания. Через некоторое время, на первое место вышли именно психологические исследования. Со временем педология приобрела ярко выраженную психологическую направленность. Заслуга педологии состоит в том, что она внесла в педагогику системный подход к развитию личности ребенка. Таким образом, педология и дефектология взаимосвязаны не только концептуальной общностью, но и складывающейся тогда образовательной практикой, вниманием выдающихся ученых, которые внесли огромный вклад в развитие психологии, педологии, дефектологии своего времени (Л.С. Выготский).

Выделим факт того, что научный аппарат специальной психологии начал формироваться с 60-х гг. XX века и до настоящего времени нет единой терминологической основы, так как специальная психология как отдельно взятая наука имеет древние корни. Например, термин аномальные дети является англоязычным (abnormal children). На основе образовательного

стандарта 2001 основным становится термин: «дети с ограниченными возможностями здоровья» – это дети, которые имеют нарушения в физическом или (и) психическом развитии, которые нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения. Помимо него стали использоваться и многие другие определения: «дети со специфическими образовательными потребностями», «дети с нарушениями развития», «дети с отклонениями в развитии», «дети с минимальной мозговой дисфункцией мозга», «аномальные дети» и другие. Появляется интегративное понятие: «специальные образовательные условия» – это такие педагогические условия, находясь в которых ребенок может получить дошкольное или школьное образование, несмотря на данные отклонения в развитии. В этот период подготовку дефектологических кадров можно рассматривать как специальное направление работы, так и интеграцию с помощью определенных дисциплин медико-биологического цикла в педагогических вузах. Истоки осуществления подготовки специальных кадров для работы с детьми со специальными образовательными потребностями мы находим в работах отечественных психиатров Г.Я. Трошина, дефектологов Л.С. Выготского, В.В. Лебединского, клиницистов Э.Я. Пекелис, К.С. Лебединской, Е.М. Мастюковой, педагогов и методистов Н.А. Цыпной.

Подчеркнем, что больших достижений Григорий Яковлевич Трошин достиг путем изучения умственно отсталых детей. На протяжении многих лет он проводил экспериментальное изучение детей. Помимо него дело воспитания и обучения умственно отсталых в России также изучались И.П. Мержеевским, М.П. Лебедевой, М.П. Постовской, Е.К. Грачевой и др.

Итогом многолетних трудов Г.Я. Трошина стала разработка методических рекомендации к обучению чтению умственно отсталых младших школьников на основе использования техники «глобального чтения» для слабослышащих учащихся. Таким образом, Г.Я. Трошин делает вывод о том, что кака-либо причина болезненного характера, которая действует на ЦНС (центральная нервная система), приводит к ее нарушениям, отражаясь в конечном итоге на состоянии высших психических процессов. Важно указать, что проделанная Трошиным Г.Я. работа в области практической психологии положила начало новой отрасли знания – психологической диагностике аномального ребенка, впоследствии способствовала функционированию служб практической психологии.

В настоящее время развитие психологических наук обогащается не только за счет теоретических и эмпирических исследований, но также из-за обращения к неизученным историческим пластам.

«Г.Я. Трошин родился 30 сентября 1874 г. в Елабужском уезде Вятской губернии, в семье техника. В 1895 году окончил гимназию в Казани. Затем поступил на юридический факультет Казанского университета, но вскоре перешел на медицинский. Еще студентом он увлекался невропатологией и психиатрией, а также занимался эмпирическими исследованиями в области спинного и головного мозга, которые получили получившими высочайшую оценку. В 1900 году, после окончания университета, недолго работал уездным врачом, затем медицинским чиновником в Петербурге. С конца 1901 года начинается работа Трошина в петербургской больнице Св. Николая Чудотворца для душевнобольных» [1, С.7].

Уже в должности директора больницы, под руководством В.М. Бехтерева защитил диссертацию (доктора медицины) «О сочетательных системах больших полушарий» (1903 г.). В годы Первой мировой войны Трошин вел педагогическую деятельность в Петроградском университете. Григорий Яковлевич стал одним организаторов общественно-педагогического и медико-педагогического движения России в защиту аномального детства. В 1901 г. выступал на Всероссийских съездах русских врачей. В 1911 г. стал участником Русского

союза психиатров и невропатологов. Кроме того, участвовал в собраниях:

- по семейному воспитанию (1912 г.);
- народному образованию (1913 г.);
- педагогической психологии и экспериментальной педагогике (1906 г., 1909 г., 1910 г., 1913 г., 1916 г.) и др.

Им был поставлен ряд проблем аномального детства. К ним относятся:

- организационные;
- правовые;
- медико-педагогические;
- научно-теоретические.

Трошин являлся членом многих научных обществ – Общества экспериментальной педагогики, Русского общества нормальной и патологической психологии, Общества психиатров. Свои работы он опубликовал во многих российских журналах («Вопросы философии и психологии», «Психотерапия», «Русский врач», «Вопросы педагогической патологии в семье и школе» и многих других).

В 1906 году Григорий Яковлевич создал первую в России школу-лечебницу для аномальных детей (собственный проект), в которой были представлены научные, экспериментальные и педагогические разработки.

После октябрьской революции (1917 г.) Трошин вернулся в Казань, и создал первую в России детскую психиатрическую клинику, на базе которой и вел подготовку врачей. Вскоре его научно-педагогическая деятельность была прервана и в ноябре 1922 г. он был выслан за границу. Трошин стал активистом в общественно-педагогическом и -медицинском движении эмиграции, а также в создании русской высшей школы за границей. Отметим, что благодаря юридическому образованию, Трошин возглавил кафедру судебной медицины и психиатрии Русского юридического института. Участвовал в работе съездов Русских академических организаций в Праге и за границей, стал инициатором создания журнала «Русская школа». Долгое время возглавлял Общество русских врачей Чехословакии. Умер 13 марта 1939 года. Одной из причин стала душевная депрессия, угнетенное состояние из-за пребывания за границей.

Концепция Григория Яковлевича включает в себя идеи гуманизма, уважения личности аномального ребенка, органично вписывается в контекст российской истории специального образования, а также науки и культуры. Данная концепция актуальна для современной педагогики и психологии. Сама идея уважения личности умственно отсталых детей, учет индивидуальности, забота о развитии каждого явилась по существу интегративной, проходящей сквозь все творчество ученого. Суть позиции Трошина состоит в том, что только гуманный педагогический процесс благотворно влияет на развитие личности умственно отсталых детей, способствует реализации его природного потенциала. В частности, Трошин обращается к части антропологии, связанной с «развитием человеческого духа», которая раскрывает все стороны психической природы человека: ассоциации, суждения, абстракцию, индукцию, пространство, время, чувства, волю, внимание и творчество. Это было связано, на наш взгляд, с работой Г.Я. Трошина в петербургской больнице Св. Николая Чудотворца.

– Именно Трошин Г.Я. разделяет неполноценных детей на 3 группы:

- дети с психическим недоразвитием;
- дети с неврозами и психозами (данная группа представляется статичной, однообразной);
- дети симптоматической ненормальности.

Григорий Яковлевич четко отделял слабоумие от других состояний, благодаря чему углубленно изучалось интеллектуальное и эмоциональное развитие дементных детей.

Итак, ученый исследовал классификации слабоумия, а также систематизировал признаки, которыми в прошлом ха-

рактиковали стадии слабоумия детей. Трошин создал свою классификацию неполноценных. Она, по его мнению, должна преследовать практическую цель, а также помогать в диагностике детской неполноценности и дифференцировать помощь таким детям. На наш взгляд, представленная ученым классификация отражала не только прежний взгляд на природу аномального развития ребенка. Она позволяет отличить формы психического недоразвития от детских неврозов или психозов, а также от других форм, которые являются следствием соматической слабости детей или неблагоприятных условий жизни и воспитания. Сам Трошин Г.Я. показал лучший образец подобных исследований, обсуждавшихся в еще Москве на Первом съезде Русского союза психиатров и невропатологов с 4 по 11 сентября 1911 года (по старому стилю).

Кроме того, Трошин составил иерархию нарушений психики при поражениях головного мозга. Это создает некоторые отклонения, которые образуют представления атипичного развития и являются следствием перестройки всех сфер личности аномального ребенка. Например, при органическом поражении ЦНС для детей будет характерна умственная отсталость, которая сопровождается многими отклонениями интеллекта, психомоторики, речи и т.д. Все это легло в основу идеи Л.С. Выготского о первичных и вторичных недостатках психического развития. Таким образом, Трошин выделил общие закономерности психического развития детей с недостатками интеллектуальной деятельности, которые по отношению к закономерностям нормального психического развития являются специфическими. Л.С. Выготский поддержал и развил идеи Трошина, сформулировал фундаментальные закономерности многих типов недоразвития: умственно отсталые, слепые, глухие дети. Очень благополучным для дефектологии стало положение ученого о том, что следует изучать не заболевание, а самого человека, его природу.

Для того чтобы изменить природу аномального ребенка, преподаватель должен ее знать и законы, благодаря которым и происходят изменения. По словам Григория Яковлевича, обучение – это процесс, который включает в себя не только приобретение знаний в школе, но также и умение использовать психические процессы для достижения цели. Процесс формирования способностей важен не меньше, чем обучение чтению, письму, счету. Трошин является одним из важнейших российских ученых, который впервые в мировой практике в основу наук положил детскую патологию (психопатологию, патопсихологию, дефектологию, детскую психиатрию и психологию), целостный антропологический подход. Кроме того, он указал на важность взаимосвязи медико-психологических и педагогических аспектов. Проведенные им исследования в области специальной психологии и коррекционной педагогики осуществляются в тесной взаимосвязи.

Помимо этого, Трошин Г.Я. явился одним из первых отечественных исследователей, который считал ответственность перед душевно обездоленными детьми одним из достоинств человеческой личности. Он призывал к тому, чтобы разработали государственное законодательство о неполноценных детях и, впоследствии, осуществляли сбор статистических данных об этих детях. В 1909 г., в своем выступлении, на заседании Петроградского Педагогического общества Трошин ясно дал понять, что если бы неполноценных детей было в 10 или 100 раз меньше, тем не менее, они бы все равно нуждались и заслуживали внимания, так, как человек ценен как личность.

Таким образом, главной идеей всей психолого-педагогической концепции Григория Яковлевича Трошина является взгляд на неполноценного ребенка как на отклонение от естественного хода психического развития. Трошин явился противником фатального взгляда на умственную отсталость, доказывая возможность развития, восстановления и коррекции нарушенных психофизических функций.

В исследованиях проблем воспитания он использует

сравнительно-исторический и сопоставительный методы исследования психологии нормальных и аномальных детей.

На Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования, созданным по инициативе Петербургского общества грамотности, в период с 13 декабря по 3 января 1914 года, Трошин Г.Я., петербургский врач и психолог, организовал работу «врачебно-педагогической секции». Целью ее работы являлось: определение типа начальных школ России, разработка соответствующих учебных планов и программ обучения младших школьников и определение соответствующих путей подготовки учителей для начальных школ. Доклад доктора Г.Я. Трошина был посвящен методике проведения занятий во вспомогательной школе. Ученым предложен на проводившемся съезде подробный материал по этиологии, морфологии, клинике и психологии умственно отсталых. В резолюции, касающейся организации вспомогательных школ того времени, их состава, программ и методов обучения, внешкольного воспитания умственно отсталых детей и подготовки учителей для этих школ, по содержанию приняли образцовую. Она почти полностью показывает все недостатки воспитания и обучения умственно отсталых детей, олицетворяет наиболее прогрессивные стремления русских деятелей и ученых начала ушедшего столетия в олигофренопедагогике.

Трошин Г.Я., будучи же представителем антропологического направления, считал что необходимо рассмотреть все стороны психической жизни, начав с элементарных психических процессов, и заканчивая развитием ВПФ (высших психических функций) ребенка.

Трошин, в своих исследованиях, дал обоснование коррекционно-педагогическим основам диагностики, обучения и воспитания неполноценных детей, сделал анализ проблем теории и методик психодиагностики, а также рассмотрел формы, методы и средства коррекционно-развивающего обучения и воспитания аномальных детей.

При описании различных систем тестов он отметил, что выявить основной дефект психики может только систематическое и планомерное наблюдение в естественных условиях. Для данной работы должны проводиться многократные, пролонгированные, тщательно поставленные экспериментально-психологические исследования душевных способностей. Трошин, в своих исследованиях, критиковал методологическую несостоятельность чисто количественного подхода к изучению психики исключительно с помощью тестов. Он считал, что тесты не являются объективным показателем уровня психического развития, но он и не отрицал возможности их использования совместно с другими методами исследования детей. Таким образом, взгляд ученого на тестовые испытания соответствует тому, которого придерживаются в данное время отечественные психологи и дефектологи. Особую роль в своих исследованиях он уделял изучению неполноценных детей и их правильному отбору в специальные учреждения.

В психолого-педагогической диагностике, важную роль Трошин отдавал отличию умственной отсталости от похожих состояний. Трудности в распознавании могли возникнуть когда во вспомогательные школы вместе с интеллектуально неполноценными детьми попадали дети соматически ослабленные, педагогически и социально запущенные, а также дети с психическими отклонениями. Это было совсем недопустимо в условиях таких учреждений. В связи с этим, ученого заинтересовала проблема медико-педагогического понятийного аппарата. Так, как педагогика в те времена относилась к нормативным наукам, то понятия «норма», «психическое здоровье», «нормальное развитие личности» никак не остались без внимания Трошина.

Григорий Яковлевич рассматривал воспитание как двусторонний процесс, который затрагивает и ученика, и учителя. Это процесс, в котором педагог, руководствуется педагогическими принципами, воздействует на развитие личности ре-

бенка с помощью разных видов деятельности. Это процесс, который предполагает обоюдные сознательные усилия, направленные на изменение самого себя, а также на подготовку ребенка к предстоящей жизни в обществе. Ученым поставил вопрос о педагогически организованном детском микросоциуме, об организованной классной среде во вспомогательной школе, которая является важнейшим факторе социализации и воспитания неполноценного ребенка. С пониманием значения какой-либо деятельности, которая формирует личность аномальных детей, можно говорить о том, что такие виды деятельности, как игра, учеба и труд, играют наиболее важную роль для воспитания этой категории детей. Трошин предложил множество форм взаимодействия в педагогическом процессе. Он рекомендовал детальное психологическое обоснование и уточнение приемов и методов педагогического воздействия до степени «ультра» (например, ультранаглядный, ультра-трудо-вой, ультраигровой, ультраиндивидуальный). К важным средствам воспитания, обучения и коррекции личности аномального ребенка Григорий Яковлевич относит труд (прежде всего ручной). Он порекомендовал включить в учебный план материал по всем основным областям общественной и культурной жизни. Программа должна предусматривать законченный круг знаний: ни один предмет не должен вытеснять остальные.

Особое внимание желательно уделять творческой самостоятельности учащихся в процессе их обучения. В работе с неполноценными детьми руководящая роль должна принадлежать учителю.

Исходя из положения об равноправном обучении нормальных и аномальных детей, он подчеркнул отсутствие специальных методов, применимых только к умственно отсталым детям. В организации учебно-воспитательного процесса особое место занимает обеспечение тесной связи между всеми предметами. Это повышает интерес учащихся к усвоению знаний и придает им жизненный практический характер. Трошин провел специальные исследования по вопросам обучения чтению и письму. Он основал их на выявленных закономерностях усвоения грамоты и графики. Настолько же важным средством обучения, образования и развития детей с отклонениями он считал игру.

«По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, – говорит Трошин Г.Я., те и другие – люди, те и другие – дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способах развития» [2, С. 67]. Позже в работах Выготского Л.С. будет отмечено, что способы развития и воспитания у аномального ребенка другие, следовательно методика обучения ребенка с дефектом отличается глубоким своеобразием. В рамках концепции аномального детства Г.Я. Трошин обратился к проблеме отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Аналитическое осмысление детерминации девиантного поведения, стремление проникнуть в психологию несовершеннолетних правонарушителей, выявить внутренние и внешние

факторы, толкающие к противоправному поступку, объяснить механизм, структуру и динамику отклоняющегося поведения лиц с психической патологией позволили ученому разработать комплекс мер, направленных на выявление, предупреждение и исправление социальной патологии.

Основные положения:

- изучение медико-педагогического и психологического наследия Г.Я. Трошина, продолжившего традицию русской классической педагогики и отстаивавшего гуманистические идеи воспитания личности аномального ребенка, может иметь важное значение для развития теории и практики современной дефектологии, а также для совершенствования психодиагностики. Это дает целостное представление о разных направлениях русской психолого-педагогической мысли, а в частности об ее антрополого-гуманистическом направлении;

- сравнение исследований о закономерностях психического развития детей в норме и при патологии дало возможность Г.Я. Трошину утверждать что патологии в развитии не являются специфическим, а представляют собой лишь некий вариант нормального развития ребенка. Поэтому главная задача процесса воспитания – приближение к «норме развития» в условиях специального обучения;

- принципиальная позиция Трошина состоит в том, что «не зная нормы, нельзя понять патологии, и, наоборот, не зная патологии, полностью не познаешь нормы» [1, С. 13]. В связи с этим педагогика, которая связана с развитием и усвоением знаний, дает большой разброс типов успеваемости, а также предлагает богатый практический материал, который может использоваться для диагностики уровня умственного развития и определения готовности детей к школе, а также с целью определения адекватности того или иного вида обучения;

- идеи Трошина предвосхищают коррекционно-психологическую концепцию Л.С. Выготского, который признавал приоритет многих научных положений ученого. Г.Я. Трошин является одним из первых историков специального образования отечественной и зарубежной коррекционной психологии и педагогики, а также организации социально-педагогической помощи аномальным детям;

- Григорий Яковлевич уделил большое внимание разработке теоретических и экспериментально-практических вопросов, которые представляют формы и методы диагностического обследования ребенка. С их помощью можно получить адекватные задачи исследования решения экспериментальных психолого-педагогических проблем;

- концептуальные положения ученого и профессора Григория Яковлевича сыграют ведущую роль, но уже в 70-80 гг. ушедшего XX столетия. Именно в этот период начнут активно совершенствоваться логопедия, получит большое распространение дошкольная олигофренопедагогика с практической точки зрения, начнут функционировать ППМС-Центры, школьные психолого- медико- педагогические консилиумы и логопедические группы в дошкольных образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Беленкова Л.Ю. Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г.Я. Трошина (1874-1938): Автореф., дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / Беленкова Лариса Юрьевна. Н. Новгород, 2000. 24 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5 Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368с.
3. Дружиловская О.В. Современный подход к преподаванию дисциплин медико-биологического цикла на дефектологических факультетах педагогических вузов / О.В. Дружиловская. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 24 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
5. Осовский Е.Г., Беленкова Л.Ю. Педагогическая деятельность и научные труды Г.Я.Трошина (1874–1939) // Дефектология. 2000. №6. С.77-83
6. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. – Пг., 1915. С. XIII
7. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. Т. 1. Процессы умственной жизни. Петроград, 1915. С. IX.

References

1. *Belenkova L.Y.* Anthropological and humanistic conception of training and education of abnormal children in the scientific heritage Chapter G.Ya.Troshina (1874-1938): abstract., dis. ... kand. psychological Sciences: 19.00.10 /Belenkova Larisa Yurievna. N. Novgorod, 2000. 24 p.
 2. *Vigotskiy L.S.* Collected edition. Six book-set, vol.5. Basics of defectology / under the editorship of T.A. Vlasova. Moscow, Pepagogika, 1983. 368 p.
 3. *Druzhilovskaya O.V.* A modern approach to the teaching courses of medical and biological cycle on defectology faculties in pedagogical universities / O.V. Druzhilovskaya. Extended abstract of Cand. Ped. Sci. Dissertation. Moscow, 2003. 24 p.
 4. *Komenskiy Ya.A.* Selected pedagogical works. Moscow, Uchpedgiz, 1955. 651 p.
 5. Osovskiy E.G., Belenkova L.U. Teaching activities and scientific papers of G.Ya. Troshin (1874-1939) // Defectologiya, 2000, №6. P. 77-83.
 6. *Troshin G.Ya.* Anthropological basis of upbringing. Comparative psychology of normal and abnormal children / G.Ya. Troshin. Petrograd, 1915. P. XIII.
 7. *Troshin G.Ya.* Anthropological basics of upbringing. Comparative psychology of normal and abnormal children. Two-book set, vol. 1. The processes of the mental life. Petrograd, 1915. P. IX.
-

ШАТОХИНА Н.Н.

кандидат педагогических наук, Курский Свято-Троицкий
женский монастырь
E-mail: nadin.mar@yandex.ru

SHATOKHINA N.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Kursk Saint-Troitsk nunnery
E-mail: nadin.mar@yandex.ru

ЗАПОВЕДИ БЛАЖЕНСТВА КАК УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

THE BEATITUDES AS CONDITIONS OF SPIRITUAL-MORAL FORMATION OF PERSONALITY

В статье рассматриваются Заповеди Блаженства, которые выступают нравственным условием стяжания Царствия Небесного и критерием социального поведения людей в настоящей жизни. Указываются в Заповедях Блаженств духовные свойства, которые необходимы для достижения Царствия Божия. Показано, что перспективной целью процесса воспитания человека становится подготовка его не только для жизни земной, но и для жизни вечной. Великое учение о блаженстве Господа Иисуса Христа, является руководством к действию каждого православного человека, помогает понять истинный смысл нашего земного существования. Человек, осваивая Евангельское содержание, начинает жить в соответствии с христианскими ценностями, заповедями и восходит к источнику духовности. Таким идеалом в духовно-нравственном воспитании личности является Иисус Христос.

Ключевые слова: заповеди Блаженства, Евангелие, Священное Писание, совершенство, добродетель, благодать Духа Святого.

The article discusses the Beatitudes, which are the moral condition of acquiring the Kingdom of Heaven and the criterion of social behavior of people in real life. The Beatitudes present spiritual properties, which are necessary to achieve the Kingdom of God. It is shown that the prospective aim of the process of education of a person becomes a preparation not only for life on earth, but for eternal life. The great teaching on the Beatitude of the Lord Jesus Christ, is a guide to action for every believer, it helps us to understand the true meaning of our earthly existence. The man who learns the contents of the Gospel, begins to live in accordance with Christian values, commandments, and ascends to the source of spirituality. This ideal in the spiritual and moral education of the individual is Jesus Christ.

Keywords: the Beatitudes, the gospel, the Scriptures, the perfection, the virtue, the grace of the Holy spirit.

Российское государство веками строилось на основе духовных традиций. В православной традиции высший идеал человеческого совершенства выражен в личности Господа Иисуса Христа. Евангельское учение Господа нашего Иисуса Христа составляет базовый компонент христианской нравственности. Оно ориентирует нас на главную цель жизни, указывает нам правила и нормы поведения, помогает осознать смысл нашей жизни.

В Евангелие сокращенно представлена программа христианского совершенствования или святости. Это девять Заповедей Блаженства, данных Иисусом Христом в Нагорной проповеди, в которых называются основные добродетели христианина (Мф. 5, 3-12). Они являются основанием христианского вероучения.

Блаженство есть «высшее с точки зрения Православия состояние духовного и телесного бытия, достигаемое верующим на пути стяжания благодати Духа Святого, преодоления внутренней противоречивости, обретения единства с Богом, спасения и жизни вечной» [12].

Заповеди Блаженства показывают, какие душевные расположения нужно иметь, чтобы быть ближе к Богу и обрести высшую степень счастья (блаженство).

Евангельские Блаженства изъясняют нам святые отцы и духовные писатели Православной Церкви свт. Иоанн Златоуст, блж. Иероним Стридонский, преп. Симеон Новый Богослов, свт. Филарет (Дроздов), свт. Игнатий (Брянчанинов), Гладков Б. И., архим. Рафаил (Карелин), прот. Григорий Дьяченко, прот. Геннадий Нефедов и др. Согласно их высказываниям в заповедях Блаженств указан путь к идеальному совершенству, к небесному образу жизни. Господь, устанавливая условия получения блаженства вечной жизни, не нарушает ветхо-

ветный закон. Своими заповедями Он дополняет и разъясняет закон, учит нас, как перевоспитать себя, чтобы исполнить волю Божию.

О характерном отличии Заповедей Блаженств от десяти ветхозаветных заповедей пишет архиепископ Аверкий. «Там говорится преимущественно о внешних поступках человека и налагаются строгие запрещения в категорической форме. Здесь говорится преимущественно о внутренней настроенности человеческой души и излагаются не требования в категорической форме, а лишь условия, при соблюдении которых достижимо для человека вечное блаженство [1].

Изъясняя заповеди о блаженствах прот. Нектариевский отмечает, что нищета духа является первым законом и крепким основанием для других. Автор называет нищих духом, смиренных умом и сокрушенных сердцем не по необходимости обстоятельств, а по своему расположению. То есть те, которые добросовестно смиряют и унижают себя перед Богом и людьми. Такие люди создают сами недостаточность собственных сил для духовной жизни и прибегают к Богу, испрашивая благодати как нищие – милости.

Ведь только смиренные способны осознать слабость своего ума и неспособность к пониманию тайн Божиих. Они просто верят слову Божию и Бог подает им дары Духа Святого. Без смирения и одного шага нельзя сделать ко спасению, так как это добродетель исторгает гордость из души. Человек, осознающий нищету своей души и плачущий о своих грехах, приходит в тихое расположение духа (никого не раздражает, не гневается, не превозносится). Этот человек делается кротким и с покорностью повинует воле Бога. Господь особенно любит кротких и дает им блага (небо и землю). Кто приобрел кротость, тот возревнует о правде, которую жаждет его

душа. Дальнейший путь ко спасению идет через наше сердце. «Собственный труд наш в этом деле, труд нелегкий, состоит в том, чтобы постоянно, так сказать, в каждую минуту бодрствовать над своим сердцем; строго наблюдая, чтобы ничто нечистое, противное совести и закону христианскому, не прираилось к нему и при первой малейшей опасности, от него или от кого бы то ни было, для нашей нравственной чистоты, заключать накрепко все двери, ведущие к нашему сердцу» ... [10].

Много нужно претерпеть, чтобы сохранить мир в душе. Истинный мир состоит в примирении человека с Богом. Мир Божий распространяют своим примером миротворцы, сохраняя его с ближними, избегая всяких поводов к вражде. На пути стяжания этих добродетелей много нужно претерпеть, стараться быть внимательным и осторожным. Скорби и несчастья постигают на этом пути спасения, которые называются изгнанием [10].

Святитель Иоанн Златоуст отмечает, что последнюю заповедь Блаженств может исполнить человек, который приготовлен предыдущей заповедью. «Потому-то Христос сплел нам из этих заповедей золотую цепь, всегда пролагая путь от предыдущей заповеди к последующей. В самом деле, человек смиренный будет оплакивать и грехи свои; оплакивающий свои грехи будет и кротким и праведным и милостивым; милостивый, праведный и сокрушенный будет непременно и чистым по сердцу, а такой-то будет и миротворцем; а кто всего этого достигнет, тот будет готов к опасностям, не уstraшитса злоречия и бесчисленных бедствий» [7]. Достигшие такой духовной высоты должны быть готовы к тому, что греховный мир будет преследовать за преданность Господу Иисусу Христу.

В заповедях блаженств указываются духовные свойства, которые нужны не только для будущего века, но они являются и признаками истинной земной жизни. Спаситель учит нас духовно переродиться, чтобы создать здесь, на земле Царство Божие.

На отличительные особенности Евангельских изречений о блаженствах в нравственном богословии указывает Г.И. Шиманский:

1. В блаженствах представлен идеал нравственной жизни (нравственные правила) для совершенствования внутреннего духовного устройства человека. А внешняя жизнь и его профессиональная деятельность являются необходимым следствием внутренней перемены и обновления.

2. Нравственные требования есть суть самой нравственной природы человека, стремящегося к праведности духа и истины.

3. Человек полностью свободен в выполнении указанных требований в заповедях блаженства. Учение это предложено без повеления, поэтому каждое изречение блаженства следует рассматривать как заповедь или обещание награды. Но, как человек свободный, он и судим будет по закону свободы.

4. Все изречения начертывают путь постепенного восхождения к высшему нравственному совершенству [13].

В своей совокупности заповеди Блаженств могут быть рассмотрены как лестница восхождения в добродетели, начиная с нищеты духовной и кончая готовностью претерпеть за Христа все жизненные злоключения. На пути от одной заповеди к другой у человека появляются христианские добродетели, ведущие ко спасению.

Святитель Иоанн Златоуст очертил образ добродетели. Главой добродетели является смиреномудрие (блаженнии духом). Она есть мать премудрости, кто ее имеет, тот и все прочее будет иметь. Глаза добродетели очертаны скромностью и целомудрием (блаженни чисти сердцем, яко тии Бога узрят). Уста добродетели есть премудрость и разум, сердце есть человеколюбие и добродушие. Руки и ноги есть исполнение добрых дел, душа – благочестие, а грудь – мужество. Дух

же, находящийся в голове и сердце, есть любовь [6].

Анализируя заповеди Блаженства, можно выделить такие основные добродетели: смирение (способность принять Бога в сердце), страх Божий (сокрушение сердца), послушание (незлобие, долготерпение), смиреномудрие (рассудительность), милосердие (отзывчивость, сострадание), целомудрие (чистота помыслов и чувств), миротворчество (Богоуподобление), благоразумие (истинное благочестие, стойкость в правде), верность Христу до самопожертвования (радость от испытания в вере).

Возникает вопрос, как взаимодействуют в человеке различные добродетели и как им следовать? В авторитетном руководстве к духовной жизни, находим ответ, что «имеющий все добродетели по той познается и от той получает наименование, через которую наиболее сияет в нем благодать Духа» [3]. Через такую добродетель происходит духовное возрастание и восхождение к Богу. Понятно, что невозможно стяжать все благие качества, но приобрести хотя бы их части будет нам полезно.

Идущий на этом пути, не должен уклоняться ни на лево, ни на право. Святитель Григорий Нисский указывает, что добродетели находятся посередине, так как зло бывает или по недостатку, или по избытку добродетели. Так, например, мудрость занимает место между хитростью и простотой, а смелость между трусостью и дерзостью. «И лишь то, что свободно от одного и другого и равно удалено от лежащих по краям недостатков, и есть добродетель» [5].

Поэтому, необходимо знать и держать меру во всем, чтобы преуспеть в духовной жизни. Середину эту надо искать не теоретически, а практически, то есть опытом и делом. В процессе стремления к духовному совершенству, приобретаются добродетели, которые человек способен вместить.

Премудрый старец Макарий Египетский в своих беседах указывает пути достижения духовного совершенства. Так, нам необходимо понуждать себя на всякое доброе дело даже против воли сердца. Воспитывать в себе добродетели, «принудить себя ко всякому добродетельному подвигу, к доброму и прекрасному житию, ко всякому смиреномудрию, кротости, к тому, чтобы не превозноситься, не высокоумствовать, не надмеваться и не говорить ни о ком худо» [9].

Необходимо отметить, что не простое это дело – восхождение к высшему нравственному совершенствованию. Причем, в делании всякого добра никогда не надо полагаться только на самого себя, но всегда просить Бога о благодатной помощи. Постоянно бдить над самим собой, охраняя себя от плохих мыслей и желаний, сохраняя свою душу и сердце чистыми и украшая их добродетелями. И Бог, видя, что человек так старается и против воли своего сердца с усилием удерживает себя от зла, даст ему все это и исполнит его духовного плода. Постоянное желание и стремление к приобретению хорошего будет способствовать совершенствованию своей природы, излечению ее от нравственного недуга.

Существует общая причина нравственного недуга, который заключается в отрыве духа человеческого от Духа Божия. Протоиерей Иудин И.А. связывает лечение болезни души человека с выполнением заповедей Блаженства: обретение веры в Господа Иисуса Христа; осознание нищеты духа своего, потребности в благодати; покаяние и блаженный плач через понуждение себя на Богомыслие; врачевание кротостью, незлобием, терпением унижений, оскорблений; стремление жить по заповедям, возлюбив истину и правду; быть благодарным и милостивым; очищать сердце покаянием, постом, трезвением, молитвой, таинствами, скорбями [8].

Иисус Христос указывает нам путь в Царство Божие через исполнение Его заповедей, обещая вечное блаженство в будущей жизни.

Но современный мир в духовном своем устройстве слово «заповеди» воспринимает как «запреты», так как заповеди

канонизируют качества, противоположные представлению о нормальном человеке. Портрет человека блаженного – беден, плачет, жалок, не благополучен, не силен, неудачник в жизни. Идеал современного человека не соответствует данным качествам. В мире главенствует мечта об успешности, о материальном обеспечении, самоутверждении себя в земной жизни. Об этом пишет евангелист Лука в дополнении к повествованию евангелиста Матфея о блаженствах (Лк. 6, 24-26). Евангелист Лука приводит слова Иисуса, которые предостерегают людей, не думающего о спасении своей души и видящих свое счастье только в земных благах [4]. (см. табл. №1).

Мы видим, что в нагорной проповеди Господь говорит нам о том, что необходимо духовно переродиться, чтобы создать на земле Царство Божие (потерянный рай). Господь заповедал нам стать делателями добродетелей, прекрасным образцом для ближнего, иметь чистую совесть и блаженствовать, чтобы создать здесь, на земле, Царство Божие.

Внедрение Заповедей блаженств в современную жизнь рассматривает протоиерей Геннадий Нефедов, указывая, что они являются одновременно и плодами и признаками истинной жизни. «В них и через них уже в земной жизни человек предвкушает блаженство будущего века. Заповедями

Таблица №1.

Представления людей о счастье, которое связано с земными благами

№	Предостережения	Состояния человека, противоположные Заповедям Блаженств
1	Горе вам, богатые!	Противоположность нищим духом – гордые, стремящиеся мнимыми достоинствами выделиться из среды, стать выше других.
2	Горе вам, пресыщенные ныне! Ибо взалчете.	Под пресыщенными следует понимать тех, которые, в противоположность алчущим правды, вместо Бога ставят разум. Правда для них – это все что, способствует их благополучию, и не важно, каким путем достигнута.
3	Горе будет вам, смеющиеся ныне! Ибо восплачете и возрыдаете.	Под смеющимися понимаются люди в противоположность плачущим, которые легкомысленно и беспечно проводят свою жизнь. Они не думают о грехах, покаянии, самоисправлении.
4	Горе будет вам, когда все люди будут говорить о вас хорошо.	Здесь говорится о тех, которые потворствуют людским слабостям. О них мир будет говорить хорошо, хвалить их.

Таблица № 2.

Духовно-нравственные условия синергетических отношений Бога и человека

№	Блаженства	Пути обретения совершенства
1	<i>Блажени нищии духом, яко тех есть Царство Небесное</i>	Заповедь блаженства о нищете духа является основанием для остальных. Отсутствие нищеты духовной ведет к самомнению, при котором переоцениваются свои знания, опыт, способности и душевные качества.
2	<i>Блажени плачущи, яко тии утешатся</i>	Осознание своего несовершенства, недостаточности добрых дел, скудости своих духовных сил, возбуждает в человеке желание изменить себя. В этом состоянии «плача» человек ищет утешения, в Боге.
3	<i>Блажени кротцыи, яко тии наследят землю</i>	Кротость означает здоровье сердца, она начало спасительному смирению. Кротости надо долго и терпеливо учиться, все переносить, сохраняя внутренний мир и тщательно наблюдая за собой.
4	<i>Блажени алчущии и жаждущии правды, яко тии насытятся</i>	Счастье без правды не может быть. Алчущие и жаждущие правды находят ее только в Боге, соблюдая заповеди Божии, в каждом поступке отыскивая истинный смысл, живя по совести.
5	<i>Блажени милостивии, яко тии помилованы будут</i>	Дела милости весьма разнообразны и каждому доступны. Но в обыденной жизни мы боимся чем-то ограничить себя, пожертвовать своими удобствами для других. Ожесточенное сердце не способно к жалости и состраданию. Наибольшую пользу приносит «духовная» милостыня – подаяние ближнему нужного совета, научение истине и добру.
6	<i>Блажени чисти сердцем, яко тии Бога узрят</i>	Сердце источник жизни, познания Истины и красоты, из него исходит доброе и злое. Дух чистоты возникает в сердце постепенно, по мере духовного возрастания человека и действия благодати Божий.
7	<i>Блажени миротворцы, яко тии сынове Божии нарекутся</i>	Истинный мир бывает лишь у чистых сердцем. Человек призван творить свой внутренний мир, способствовать к достижению мира на земле, восстанавливать связь с другими на основе единства слова, духа и мысли.
8	<i>Блажени изгнани правды ради, яко тех есть Царствие Небесное</i>	Эта заповедь утверждает любовь к правде Христовой. Те, кто проповедует мир Божий, бывают гонимы. От христианина требуется мужество и твердая вера для свидетельства об Истине.
9	<i>Блажени есте, егда поносят вам, и ижденут, и рекут всяк зол глагол на вы лжуще Мене ради. Радуйтеся и веселитесь, яко мзда ваша много на небесех (Мф. 5: 3-15).</i>	В нашей земной жизни имеют место скорби, гонения, опасность. Если общепринятые позиции не соответствуют заповедям Божиим, необходимо отстаивать нравственные установки и быть готовым претерпевать непонимание, незаслуженные обвинения, моральные и физические унижения.

Блаженств Христос будит в человеке желание вступить на путь духовного обновления и духовного роста» [11].

В таблице №2 в свернутом виде соотнесено содержание девяти изречений блаженств из Евангелия с возможными путями обретения совершенства в наших современных условиях жизни.

В таблице условно обозначен социальный аспект и синергетические попытки призвания человека в контексте заповедей Блаженств. Новозаветные заповеди представляют собой в сокращенном виде как бы все Евангелие.

И. Гладков в толковании на Евангелие пишет, что Господь преподал удивительную программу самоисправления, перевоспитания человеком самого себя. В этой программе Господь изложил в строгой последовательности ее успешное прохождение так, что исполнение одной заповеди Христовой подготавливает почву для исполнения последующей. Главное решиться идти вперед, чтобы достигнуть цели своей земной жизни, а Господь будет постоянно укреплять наши силы и дух [4].

Из сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Учение о блаженствах является нравственным условием стяжания Царствия Небесного и критерием социального

поведения в настоящей жизни людей. Чтобы стать счастливым надо исполнить заповеди блаженств. В центре всех заповедей сам Христос, Он исполнил их. Наша задача – соединение с Ним и получение возможности обрести их. Здесь действие синергии призвания, связь Бога с преображенной человеческой природой.

2. Каждому следует утвердиться в надежде на получение блаженств с помощью Божией и присоединить к этому исполнение своего профессионального долга. Чтобы правильно построить свою личную и профессиональную жизнь, необходимо заповеди блаженств сделать руководством и ориентиром на духовное совершенство.

3. Жизнь по евангельским заповедям блаженств приводит человека к расцвету его духовных сил и полному использованию его дарований.

Добротельная жизнь ведет к совершенствованию, которое состоит в постоянном движении, которое никогда не имеет никакого предела (путь к Богу есть вечное движение). Оно доступно каждому, а кто останавливается в этом движении, тот начинает идти по пути зла. Учимся у апостола Павла «добродетель можно стяжать при условии веры в Бога и жизни по совести» (1 Тим. 1,19).

Библиографический список

1. *Аверкий, архиеп.* Четвероевангелие. Апостол: Руководство к изучению Священного Писания Нового Завета. М.: Изд-во Православного Свято-тихоновского Богословского ин-та, 2000. 782с.
2. *Варсонофий Великий, прп., Иоанн Пророк.* Руководство к духовной жизни в ответах на вопрошания учеников. М.: Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2011. 720с.
3. *Гладков Б. И.* Толкование Евангелия. Изд-во Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2014. 848с.
4. *Григорий Нисский, свт.* О жизни Моисея законодателя или о совершенстве в добродетели. М.: Изд-во прихода храма свв. Бессеребренников и чудотворцев Космы и Дамиана на Маросейке, 2009. 112с.
5. *Иоанн Златоуст, свт.* Собрание поучений: в 2 тт.: Т. 2. М.: Отчий дом, 2012. 736с.
6. *Иоанн Златоуст, свт.* Толкование на Евангелие от Матфея. Беседы 1-41. М., 2008. 925с.
7. *Иудин И.А., прот.* Нравственное богословие. Нижний Новгород: «Родное пепелище», 2014. 384с.
8. *Макарий Египетский, прп.* Духовные беседы, послания и слова, с присовокуплением сведений о жизни его и писаниях. М.: Отчий дом, 2013. 576с.
9. *Нектариевский, прот.* Изъяснение заповедей о блаженствах//сборник статей по истолковательному и надзидательному чтению Четвероевангелия / сост. М.В. Барсов: Т.1. М.: Лепта Книга, 2006. С.598-614
10. *Нефедов Геннадий, прот.* Основы христианской нравственности. М.: Паломник; Сибирская Благовонница, 2008. 288с.
11. Православие : Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. М.: «ДАРЪ», 2007. 960с.
12. *Шиманский Г.И.* Нравственное богословие. К.: Изд-во им. Святого Льва, папы Римского, 2007. 679с.

References

1. *Averky Archbishop.* The Four Gospels. The Apostle: A Guide to the Study of the Scriptures of the New Testament. M.: Publishing house of the Orthodox Holy Tikhonovsky Theological Institute, 2000. 782 p.
2. *Varsonofius the Great, St. John, the Prophet.* A guide to spiritual life in answering the questioning of students. Moscow: Publishing House of the Moscow Compound of the Holy Trinity Sergius Lavra, 2011. 720 p.
3. *Gladkov B.I.* Interpretation of the Gospel. Publishing House of the Holy Trinity St. Sergius Lavra, 2014. 848 p.
4. *Gregory of Nyssa, svt.* On the life of Moses the legislator or on perfection in virtue. M.: Publishing House of the Church of the Holy. Besserebrennikov and miracle workers Cosmas and Damian on Maroseyka, 2009. 112 p.
5. *John Chrysostom, St.* Collection of teachings: in 2 vols: T. 2. M.: Father's house, 2012. 736 p.
6. *John Chrysostom, St.* Interpretation of the Gospel according to Matthew. Conversations 1-41. Moscow, 2008. 925 p.
7. *Iudin, IA, prot.* Moral theology. Nizhny Novgorod: "Native Ashes", 2014. 384s.
8. *Macarius of Egypt, pr.* Spiritual conversations, messages and words, with the addition of information about his life and writings. M.: Father's house, 2013. 576 p.
9. *Nektarievsky, prot.* Exemption of the commandments of the bliss // collection of articles on the interpretive and instructive reading of the Fourth Gospel / comp. M.V. Barsov: T.1. M.: Lepta Kniga, 2006. P.598-614
10. *Nefedov Gennady, prot.* Fundamentals of Christian morality. M.: Pilgrim; Siberian Blagozvonitsa, 2008. 288p.
11. Orthodoxy: Dictionary-reference. Ed. 2 nd, corrected. M.: «DAR», 2007. 960 p.
12. *Shimansky G.I.* Moral theology. K.: Izd-vo to them. Saint Leo, the Pope of Rome, 2007. 679 p.

ЯРЕМКО Н.Н.

доктор педагогических наук, доцент, Профессор
кафедры «Математическое образование», Пензенский
государственный университет
E-mail yaremki@yandex.ru

YAREMKO N.N.

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Professor
of the Department of "Mathematical Education", Penza State
University
E-mail yaremki@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ПОНЯТИЯ «КОРРЕКТНОСТЬ»

TEACHING MATHEMATICS IN A UNIVERSITY ON THE BASIS OF THE CONCEPT OF «CORRECTNESS»

Обучение математике в вузе на основе метапонятия «корректность» соответствует современным требованиям и тенденциям высшего образования. В статье выполнен отбор математического содержания, на котором реализуется идея математической корректности.

Ключевые слова: математическая подготовка, понятие «корректность», критериально-корректностная компетентность.

Teaching mathematics in a university on the basis of the meta-concept «correctness» corresponds to the modern requirements and tendencies of higher education. The selection of mathematical content on which the idea of mathematical correctness is realized is carried out in the article.

Keywords: mathematical preparation, the notion of "correctness", criterial-correctness competence.

Актуальность проведенного исследования обусловлена рядом факторов:

- необходимостью обновления содержания математического образования в соответствии с современным уровнем развития математической науки, в котором одно из ведущих мест занимает теория обратных и некорректных задач;
- социальным заказом на подготовку профессионала, умеющего оперировать как корректными, так и некорректными объектами, владеющего действиями в условиях некорректности, освоившего приемы распознавания корректности / некорректности объектов, приемы преобразования некорректности в корректность;
- необходимостью реализации компетентностной образовательной парадигмы, закрепленной в различных версиях Стандартов ВО, поскольку основой для формирования специальных и общекультурных компетенций выступает понятие «корректность»;
- возрастанием роли интеграции в образовании, при реализации которой понятие «корректность» служит объединяющей основой;
- разночтениями в трактовках корректности основных элементов математического содержания, в частности, математической задачи.

Понятие «корректность» является универсальным критерием для оценки объектов реальной жизни и различных предметных областей. Будучи богатым по содержанию, этот критерий может характеризоваться с различных точек зрения и представляет собой многоаспектное явление. В своих исследованиях мы обосновали, что, с одной стороны, с точки зрения методики обучения математике – это метапонятие; с другой стороны, с позиций формальной логики – это межпредметная категория.

Как и любое понятие, оно характеризуется своими содержанием и объемом. Объем понятия «корректность» – не ограничен, поскольку под этот критерий попадает бесконечное число объектов самой разнообразной природы, а в содержании необходимо выделять две стороны: терминологическую и общеупотребительную. С общеупотребительной точки

зрения «корректность» – это правильность, вежливость, откорректированность [1], [2], [6]. Мы к этому добавляем, что «корректность – это правильность в данных условиях» [6]. Действительно, некоторый объект будет корректным в одних условиях, и тот же объект, помещенный в другие внешние условия, может стать некорректным. Так, например, поставленный вопрос, приведенные доказательства, решения будут корректными или нет в соответствии с теми внешними условиями, в которых они рассматриваются. С терминологической или номинальной точки зрения понятие «корректность» имеет семантику, определенную в соответствующей предметной области. Понятия: «корректная математическая задача», «корректное программное обеспечение», «корректная математическая модель», «корректность правил вывода в логике предикатов» и т.д., – определены в своих предметных областях, представляют собой термины, их произвольная, общеупотребительная трактовка недопустима.

Анализ деятельности с корректными и некорректными объектами [4], [10] позволил выделить ее инварианты:

- обоснование однозначной определенности;
- варьирование;
- корректировка;
- и приемы преодоления некорректности:
- варьирование свойств, как самого объекта, так и внешней среды;
- обобщение/ограничение/уточнение понятий;
- переход к новой предметной области/новой внешней среде;
- декомпозиция некорректного объекта на корректные составляющие;
- рассмотрение приближений, аппроксимирующих некорректный объект;
- запрос дополнительных, априорных данных о некорректном объекте.

На основании понятия «корректность» возможно формирование мировоззренческой, личностной и ценностной сфер человека, его отношения к окружающему миру, общекультурных и моральных ценностей, философского осмысления мате-

математических фактов, [4].

Ввиду несомненной дидактической значимости понятия «корректность» при обучении бакалавров и магистров мы выделяем линию критериально-корректностной математической подготовки. Идея математической корректности, как стержневая, пронизывает весь процесс обучения, обуславливает его целостность, реализует межпредметную и внутрипредметную интеграцию. Эта линия берет свое начало на первых курсах при обучении высшей математике, алгебре, математическому анализу, геометрии; затем реализуется в курсах по выбору (математическая физика, современные методы анализа, теория аналитических функций, численные методы и т.д.), истории математики и информатики; ее завершение осуществляется в выпускных квалификационных работах.

Ниже в статье мы приведем элементы математического содержания, реализующего идею корректности при обучении математике в вузе, а также проиллюстрируем приемы преодоления некорректности.

Фрагмент 1. Курс истории математики и информатики дает множественные примеры корректного обобщения понятий. Такие обобщения в математике называются регулярными. К сожалению, учебники и учебные пособия по названной дисциплине содержат, в большей степени, архаичные факты, древнюю историю и очень мало повествуют о математических идеях и понятиях XX-ого и XXI-ого веков, т.е. о современности. В полной мере это относится к понятию обобщенной функции. В классе обобщенных функций становится разрешимой задача нахождения производной функции, имеющей разрыв первого рода. Классическим примером из теории обобщенных функций является соотношение: $\Theta'(x) = \delta(x)$, $\Theta(x)$ – функция Хевисайда, $\delta(x)$ – обобщенная функция, δ – функция.

В рамках этого результата (в теории обобщенных функций) становится разрешимой следующая задача: найдите обобщенную производную функции:

$$f(x) = \begin{cases} \sin x, & x < 0, \\ 4 + x^2, & x > 0. \end{cases}$$

Преобразовав функцию к виду

$$f(x) = \sin x \theta(-x) + (x^2 + 4) \theta(x),$$

получим:

$$f'(x) = \cos x \theta(-x) + 2x \theta(x) - \sin x \delta(-x) + (x^2 + 4) \delta(x) = \cos x \theta(-x) + 2x \theta(x) + 4 \delta(x),$$

$$f'(x) = 4 \delta(x) + \begin{cases} \cos x, & x < 0, \\ 2x, & x > 0. \end{cases}$$

Разрешимость задачи нахождения производной разрывной функции, т.е. устранение некорректности, мы получили, обобщая понятия, переходом в новую предметную область.

Фрагмент 2. (Парадокс Бертрана) [3, с. 33–35]. Наудачу берется хорда в круге. Чему равна вероятность того, что ее длина превосходит длину стороны вписанного равностороннего треугольника?

В пособии приведены три различных решения. Получено, что вероятность $P(A)$ наступления события A , описанного в задаче, может быть равна $P_1(A) = \frac{1}{2}$, $P_2(A) = \frac{1}{3}$, $P_3(A) = \frac{1}{4}$.

Автор поясняет: «Происходит это из-за того, что в условии задачи не определено понятие проведения хорды наудачу», т.е. в наших терминах имеет место некорректная формулировка задачи. Устранить некорректность можно, доопределив соответствующее понятие.

Фрагмент 3. «Корректным считается тестовое задание, содержащее один предмет измерения и один правильный от-

вет», [6].

3.1. Используя нижеприведенную таблицу, ответьте на вопрос.

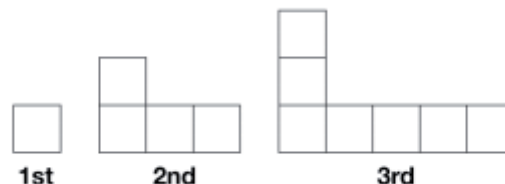
Неизвестное	3	4	5	6	...	n
Результат	10	13	16	19	...	?

Какую из перечисленных ниже формул нужно вписать в таблицу, чтобы

получился верный ответ?

A. $n+3$ B. $n+7$ C. $3(n-1)+4$ D. $3n+1$

3.2 Рассмотрите рисунок ниже. Каждый из шаблонов состоит из определенного количества квадратов:



Сколько квадратов будет расположено в шестом шаблоне?

Оба тестовые задания 3.1 и 3.2. некорректны, т.к. в первом – два правильных ответа (C и D), а во втором нельзя однозначно указать, каким образом будет создан 6-ой шаблон и в качестве правильного ответа выступает все многообразие обоснованных вариантов. Проверка таких тестовых заданий должна быть поручена экспертам, т.к. правильным ответом на них является многообразие всевозможных вариантов.

Фрагмент 4. Корректность вопроса и ответа. Некорректный вопрос среди своих посылок содержит неполное или неверное знание. При появлении некорректных вопросов следует помнить: 1) нельзя давать однозначный ответ на некорректно заданный вопрос; 2) не попадайте в ситуацию, когда на некорректный вопрос от Вас требуют однозначный ответ!!! Необходимо обосновать некорректность вопроса и далее:

- затребовать дополнительную информацию,
- описать все возможные варианты,
- использовать приближения,
- переформулировать вопрос и т.д.

Примеры некорректных вопросов:

1. Чему равно $1+1$?
2. Сколько дней между Новым Годом и Рождеством?
3. Это верно, что $17+23 = 16$?
4. Как вычислить площадь поверхности цилиндра?

Некорректность приведенных выше вопросов обусловлена неполнотой посылок. Устраняется некорректность доопределением соответствующих понятий.

Фрагмент 5. Убедитесь, что система линейных уравнений несовместна, и найдите ее квазирешение:

$$\begin{cases} x + 2y = 3 \\ 3x + y = 3 \\ x + 4y = 4 \end{cases}$$

$$\text{Ответ: } x = \frac{111}{150}, y = \frac{131}{150}$$

Некорректность задачи – отсутствие точного решения – устраняется расширением понятия решения системы линейных уравнений до квазирешения.

Фрагмент 6. Тематика выпускных квалификационных работ завершает линию критериально-корректностной математической подготовки: «Математические парадоксы и софизмы с точки зрения их корректности»; «Логическая корректность вопроса и ответа как одно из требований к составлению тестовых заданий»; «Корректное обобщение понятий

в курсе истории математики».

Выводы. Корректность – это универсальный критерий, оценочное понятие. В природе, реальной жизни, научной сфере существуют как корректные, так и некорректные объекты. Задача образования – научить студентов обращаться с ними. Специфика работы с некорректными объектами заклю-

чается в том, что требуется: 1) аргументированно обосновать некорректность, следуя инвариантам деятельности с корректными и некорректными объектами; 2) преобразовать ее в корректность, используя приемы преодоления некорректности. Приемы «преодоления некорректности» поставляют теория обратных и некорректных задач [5] и формальная логика [2].

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. <https://gufo.me/dict/bes>
2. Гетманова А. Д. Логика: учебник, словарь, практикум, Изд. 2-е., М., Академический проект, 2009. 712 с.
3. Гнеденко Б. В. Курс теории вероятностей. М.: Гос. изд-во техн.-теорет. л-ры. 1950. 388 с.
4. Селютин В.Д., Яремко Н.Н. Теоретические основы математической корректности: монография под ред. д-ра пед.наук, проф. Ф.С.Авдеева. Орёл: ОГУ, 2017. 114 с.
5. Ягола А.Г., Ван Янфей, Степанова И.Э., Титаренко В.Н. Обратные задачи и методы их решения. Приложения к геофизике. 2-е изд. М.:Бином, Лаборатория знаний, 2014. 216с.
6. Яремко Н.Н., Яремко О.Э. Математическая корректность:учеб. пособие, Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. 192с.
7. Yaremko O., Selutin V., Yaremko N. The Fourier Transform with piecewise trigonometric kernels and its Applications // Wseas Transactions on Mathematics. 2014. Vol. 13. P. 615–625. (SCOPUS).
8. Selutin V.D., E.V. Lebedeva Teaching Probability Theory and Forecasting-based Mathematical Statistics to Bachelors of Economics // Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities» (CILDIAH 2017) *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 97, P. 264-268.*
9. Yaremko N.N., M.A. Gavrilova, D.V. Dmitriyev. Formation of criteria-correctness mathematical competence // Mathematics Education Trends and Research. Volume 2016, No. 1 (2016), P. 31-36 <http://ispacs.com/journals/metr/2016/metr-00080/>
10. Yaremko O., N. Yaremko. Matrix Fourier Transforms for Consistent Mathematical Models// Chinese Journal of Mathematics, Volume 2016 (2016), Article ID 1975493, 10 pages <http://www.hindawi.com/journals/cjm/2016/1975493/>
11. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/1975493>

References

1. A large encyclopedic dictionary. <https://gufo.me/dict/bes>
2. Getmanova A.D. Logic: a textbook, a dictionary, a practical work, Izd. 2-e., M.:Academic Project, 2009. 712 p.
3. Gnedenko B. V. Course of the theory of probability. M.: Gos. Izd-Tehn.-teoret. Lit. 1950. 388 p.
4. Selutin V.D., Yaremko N.N. Theoretical foundations of mathematical correctness: monograph ed. Dr. ped. Sciences, prof. F.S. Avdeev. Orel: Orel St. Univ. 2017. 114 p.
5. Yagola A.G., Van Yanfey, Stepanova I.E., Titarenko V.N. Inverse problems and methods for their solution. Applications to geophysics. 2-nd ed. M.: Binom, Laboratory of Knowledge, 2014. 216 p.
6. Yaremko N.N., Yaremko O.E. Mathematical Correctness: Textbook. Penza: PSU, 2014. 192p.
7. Yaremko O., Selutin V., Yaremko N. The Fourier Transform with piecewise trigonometric kernels and its Applications // Wseas Transactions on Mathematics. 2014. Vol. 13. P. 615–625. (SCOPUS).
8. Selutin V.D., E.V. Lebedeva. Teaching Probability Theory and Forecasting-based Mathematical Statistics to Bachelors of Economics // Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities» (CILDIAH 2017) *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 97, P. 264-268.*
9. Yaremko N.N., M.A. Gavrilova, D.V. Dmitriyev. Formation of criteria-correctness mathematical competence // Mathematics Education Trends and Research. Volume 2016, No. 1 (2016), P. 31-36 <http://ispacs.com/journals/metr/2016/metr-00080/>
10. Yaremko O., N. Yaremko. Matrix Fourier Transforms for Consistent Mathematical Models// Chinese Journal of Mathematics, Volume 2016 (2016), Article ID 1975493, 10 pages <http://www.hindawi.com/journals/cjm/2016/1975493/>
11. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/1975493>

УДК316.647. (06)

UDC316.647. (06)

СЫСОВЕВА О.С.

преподаватель кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», ведущий специалист сектора воспитательной работы Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова.

E-mail: profkom@siurgtu.ru

ГРЕКОВ А.Д.

магистрант 1 курса ЮРГПУ (НПИ) имени М.И. Платова, направление «Строительство»

E-mail: profkom@siurgtu.ru

ЗАЛОМНОВ К.В.

студент 3 курса Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ(НПИ) им. М.И. Платова, направление «Электроэнергетика и электротехника»

E-mail: profkom@siurgtu.ru

SYSOEVA O.S.

teacher in the Department «Social and humanitarian disciplines», leading specialist in the educational work sector Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

GREKOV A.D.

1th year graduate student of South-Russia Polytechnic University named after M.I. Platov, Field of study "Building"

E-mail: profkom@siurgtu.ru

ZALOMNOV K.V.

3th year student of Shakhty institute (branch) of South-Russia Polytechnic university named after M.I. Platov, field of study "Electrical Power Engineering and Electrical Engineering"

E-mail: profkom@siurgtu.ru

ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ В ВУЗЕ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ

PREVENTIVE MEASURES IN THE UNIVERSITY AIMED AT DEVELOPING A TOLERANT CONSCIOUSNESS AMONG STUDENTS

Воспитание толерантного сознания у студентов рассматривается сегодня как неотъемлемая часть нравственного воспитания молодежи, сущностной характеристикой которого является единство целевого, содержательного, деятельностного и результативного компонентов. В процессе освоения и обучения азбуке толерантности всем необходимо запомнить одну простую, но ключевую мысль: толерантности не бывает много, ее бывает мало.

Ключевые слова: Толерантность, культура поведения, нравственно-этические принципы, нормы морали.

The development of tolerant consciousness among students is considered today as an integral part of the moral upbringing of youth, the essential characteristic of which is the unity of the target, content, activity and effectiveness components. In the process of mastering and learning the ABC of tolerance, everyone needs to remember one simple, but key thought: tolerance does not happen much, it happens a little.

Keywords: Tolerance, culture of behavior, moral and ethical principles, norms of morality.

Современная тенденция образовательной и внеучебной среды высшей школы в настоящее время ориентируется на формирование человека понимающего, чувствующего, сопереживающего. Для этого необходимо показывать, убеждать, разъяснять молодежи потребность обладания толерантным сознанием как способом мироощущения и мировосприятия современного мира.

Необходимо не только разъяснять студентам смысл толерантности и ее значение для жизни общества, но и подчеркивать потенциальную актуальность обладания толерантным сознанием в жизни каждого человека.

Наиболее подходящими для этих целей является, на наш взгляд, следующее:

1. Необходимо включать в учебный процесс общие и специальные курсы, направленные на формирование толерантного сознания и обучение межкультурному диалогу;

2. Внедрять элементы профилактики экстремизма через преподавание общепрофессиональных и специальных дисциплин;

3. Актуализировать проблемы воспитания толерантного сознания и профилактики экстремистских проявлений через регулярное размещение материалов профилактического характера на факультетских стендах, стендах институтской библиотеки и читального зала, на сайте института, в инсти-

тутских газетах и т. д.;

4. Проводить мониторинговые исследования (анкетирование, социологические опросы) с учетом разновозрастных категорий студентов по выявлению интолерантных настроений и прогнозированию неадекватного поведения со стороны отдельных личностей или групп);

5. Проводить внеучебные мероприятия по формированию у студентов толерантного сознания, по профилактике терроризма и снижению социально-психологической напряженности в молодежной среде;

6. Организовывать наставническую деятельность студентов старших курсов со студентами младших курсов;

7. Усилить работу кураторов в этом направлении.

Проблема развития толерантного сознания обучаемых нашего многонационального региона становится особенно актуальной на современном этапе, который отмечен обострением нетерпимости, проявлениями расового, этнического и религиозного терроризма, растущим неравенством. Преодоление этих явлений требует изменения традиционных форм обучения и воспитания в высшей школе.

В рамках специально разработанного плана по воспитанию толерантного сознания у студентов в нашем вузе был проведен ряд мероприятий, инициаторами и организаторами которых стали сектор воспитательной работы и студенческое

самоуправление.

Были проведены два круглых стола на тему: «Развитие толерантного сознания у студенческой молодежи» и «Противодействие терроризму и профилактика экстремизма в молодежной студенческой среде». Открывая встречу, директор Шахтинского института призвал воспитывать в нашей молодежи нетерпимость к любым проявлениям экстремизма и терроризма.

В работе круглых столов, кроме администрации, преподавателей и студентов вуза, приняли участие:

– священник собора Покрова Пресвятой Богородицы Иерей Иоанн Трофимов, который рассказал об экстремистских проявлениях в религиозной среде, продемонстрировав при этом подборку видеоматериала с сюжетами о массовых проявлениях экстремизма в России и за рубежом; призвал всех участников к любви к ближнему, терпимости, взаимопониманию;

– председатель главного духовного управления мусульман Ростовской области муфтий Ф.А. Арсланов в своем выступлении отметил, что оградить молодежь от воздействия негативных факторов ни общество, ни духовенство не в силах. По его мнению, корни экстремизма – в бездуховности, именно поэтому необходимо проводить беседы с молодыми людьми об истинных человеческих и нравственных ценностях, воспитывать молодое поколение на законах взаимопонимания, дружбы и равенства.

И в знак дружбы и сотрудничества вручил директору Шахтинского института священную книгу мусульман – Коран.

Кроме представителей религиозных конфессий, в работе круглых столов приняли участия представители диаспор г. Шахты.

Так, президент региональной общественной организации греческой диаспоры «Эленико-Дон» в г. Шахты К.Е. Пилокпасиди рассказал о воспитательной работе своей диаспоры в среде шахтинской молодежи по этому вопросу, призвал к объединению всех диаспор для мирной жизни и процветания города и области.

Затем участники мероприятий с интересом выслушали выступление советника по общим вопросам председателя армянского культурно-просветительского центра «Андраник» Я.Г. Бахтамяна, который рассказал об истории поселения армянского народа на Донской земле, о традиционных

национальных праздниках и обычаях, о необходимости работы с молодежью всех национальностей по столь актуальному в настоящее время вопросу толерантности.

Очень поучительным и интересным был доклад декана факультета гуманитарных наук, информатики и управления, заведующей кафедрой «Социально-гуманитарные дисциплины», профессора, доктора социологических наук О.В. Бондаренко, которая рассказала о понятии феномена толерантности и о результатах социологических опросов по данной тематике, проводимых в институте, городе и области.

В работе круглых столов также приняли участие представители правоохранительных органов: А.В. Болтенков, подполковник милиции, начальник общественной безопасности г. Шахты и О.А. Сергиенко, помощник прокурора г. Шахты, юрист II класса, которые рассказали о профилактической работе правоохранительных органов с молодежью, а также обратились к студентам с призывом вести пропаганду толерантности в среде своих сверстников и не нарушать законы Российской Федерации.

Начальник отдела по молодежной политике Администрации г. Шахты М.В. Медяников рассказал о проводимой работе с молодежью в плане воспитания толерантной личности, о мероприятиях и акциях в городе и области, направленных на развитие патриотических и антиэкстремистских настроений молодежи.

Встречи проходили в дружеской обстановке, студенты с пониманием отнеслись ко всем выступлениям, активно задавали вопросы и эмоционально обсуждали выступления и ответы на вопросы, высказывали свои пожелания, замечания, предложения.

По итогам работы круглых столов участники выработали предложения по работе с молодежью в образовательных учреждениях города в этом направлении, определили основные направления профилактической работы в молодежной среде по противодействию терроризму, профилактике экстремизма и воспитанию толерантного сознания. Ведь помочь адаптироваться тем, кто отличается от других своей национальностью, вероисповеданием, языком, внешностью – задача актуальная, которую, по мнению участников круглых столов, оставлять без внимания нельзя. Но решая эту задачу, не стоит забывать о чувстве меры, о терпимости, прощении и любви, которые, объединяясь, и составляют толерантность.

Библиографический список

1. «Патриотическое воспитание и профилактика экстремизма в молодежной студенческой сфере». Сборник материалов Областной научно-практической конференции «Опыт деятельности профсоюзных организаций как ведущей формы студенческого самоуправления». Новочеркасск, 25 мая 2011г.
2. «Формирование толерантного сознания в молодежной студенческой среде как один из методов противодействия терроризму и экстремизму». IV Всероссийский форум студенческих общественных объединений «Мы строим свое будущее сами»: Материалы I Всероссийского форума с международным участием, Екатеринбург, 16-18 апреля 2012г./Урал.гос.пед.ун-т.-Екатеринбург, 2012.-184с.

References

1. «Patriotic education and prevention of extremism in the youth student sphere.» Proceedings of the Regional Scientific and Practical Conference «Experience of the activity of trade union organizations as the leading form of student self-government». Novocherkassk, May 25, 2011
2. «The formation of tolerant consciousness in the youth student environment as one of the methods of countering terrorism and extremism». The First All-Russian Forum of Students' Public Associations "We Build Our Future by Ourselves": Proceedings of the First All-Russian Forum with International Participation, Ekaterinburg, April 16-18, 2012 / Ural State Pedagogical University. Ekaterinburg, 2012.-184p.

УДК613.83 (06)

UDK 613.83 (06)

СЫСОЕВА О.С.

преподаватель кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», ведущий специалист сектора воспитательной работы Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова
E-mail: profkom@siurgtu.ru

СЕЛИНА Т.А.

студентка 3 курса Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова
E-mail: profkom@siurgtu.ru

ИСАЕВ И.Р.

студент 3 курса Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова
E-mail: profkom@siurgtu.ru

SYSOEVA O.S.

Teacher at the Department «Social and humanitarian disciplines», leading specialist in the educational work sector Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

SELINA T. A.

the 3rd year student Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

ISAEV I.R.

the 3rd year student Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

НАРКОМАНИЮ МОЖНО ПОБЕДИТЬ, НО ЛЕЧИТЬ НАДО И ОБЩЕСТВО

DRUG ADDICTION CAN BE OVERCOME, BUT THE SOCIETY SHOULD BE CURED

На сегодняшний день наркомания является одной из самых важных проблем современного общества. В статье рассмотрены причины возникновения наркотической зависимости у людей, а также методики лечения наркомании, способы, препятствующие ее возникновению.

Ключевые слова: наркомания, проблема, современное общество, методы лечения.

Today, addiction is one of the most important problems of the modern society. The article considers the causes of drug abuse among people, as well as methods of treatment of drug abuse, ways to prevent its occurrence.

Keywords: addiction, problem, modern society, methods of treatment.

У каждой болезни есть своя причина. У сердечно-сосудистых – стрессы, у онкологических заболеваний – плохая экология, у наркомании – бездуховность общества. Наркомания – крайняя форма духовного кризиса личности.

Это болезнь недолюбленных детей, тех, у кого шаткая психика, нет душевных ориентиров. Ребенка недолюбили, не оценили таким, каков он есть, и в душе поселяются страдание и боль. Наркотики становятся обезболивающим средством.

С каждым годом этот страшный недуг охватывает все больше людей, унося множество жизней. Наиболее подвержена наркомании молодежь, что представляет особую угрозу для общества. Корыстные интересы наркобизнеса также оказывают влияние на формирование – особенно в молодежных кругах – особой «наркотической» псевдокультуры. Незрелым людям навязываются стереотипы поведения, предлагающие употребление наркотиков в качестве «нормального» и даже неопровержимого атрибута общения.

Решение проблемы наркомании в целом сегодня становится одной из важных задач общества. И хотя сейчас уже используется немало медикаментозных программ избавления от наркотической зависимости, это не решает целого ряда проблем совсем не медицинского, а социального характера, актуальность которых возрастает с каждым днем.

Можно ли вылечить наркомана? Если рассматривать результаты лечения с позиции гриппа или ангины, то нет. Но это болезнь. Такая же, как и другие. Ее можно сравнить с сахарным диабетом. Большой диабетом – человек, который устроен не так, как все. Но он остается полноценным и здоровым, если не ест сладкого. Лечить наркоманию должна команда врачей-

наркологов, психиатров, психотерапевтов, психологов и социальных работников.

На сегодняшний день вопрос о злоупотреблении наркотическими средствами и психотропными веществами по-прежнему является актуальным, и его окончательное решение остается за законодателями, врачами и обществом.

Президент России В.В. Путин прямо обязал министра образования и науки РФ обратить особое внимание на профилактику наркомании среди учащейся молодежи.

Существуют разные методики лечения, но работают только духовно ориентированные программы. Речь идет не о том, чтобы ставить свечи в церкви, а о внутренней духовности человека. Это осознание и понимание целостности мира и своего места в нем, принятие себя и ответственности за свои поступки. Тогда проходит страх и приходит уверенность и радость жизни.

Актуальнейшая задача, стоящая перед всеми вузами, – это достижение массовой, а еще лучше всеобщей наркологической грамотности. Для достижения этой цели в читальном зале библиотеки Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова ежегодно проводятся различные лекции-беседы с врачами-наркологами, психологами (совместный проект здравпункта, библиотеки, сектора воспитательной работы и студенческого самоуправления).

В текущем году такие встречи-лекции проводились трижды для студентов разных курсов. Ребята прослушали лекции о проблемах наркомании с демонстрацией видеоматериалов, раздачей брошюр и памяток. Неподдельный интерес у слушателей доказывает то, что студенты эту информацию восприни-

мают и понимают серьезность последствий наркомании.

Ежегодно 1 марта, в День борьбы с наркоманией, студентив проводит флеш-моб акцию «Наркомания – бич цивилизации», во время которой раздают много интересного и познавательного материала, который предоставляется здравпунктом. Такие акции проводятся для того, чтобы студенты отчетливо понимали, что наркомания – это не развлечение и не вредная привычка, это именно коварная, страшная болезнь, которая уносит тысячи жизней.

Большое впечатление на студентов произвело выступление бывших наркоманов, которые во время проведения круглого стола на тему: «Мир безнаркотиков» подробно рассказали студентам, что с ними было, до какой черты их довела доза и как трудно, но можно выбраться из этого капкана. Такие встречи никого не оставляют равнодушными, студенты обычно задают вопросы об аудионаркотиках, мерах, предпринимаемых в борьбе с наркоманией в городе, области, о профи-

лактике наркомании среди молодежи.

Нужно, чтобы студенты знали и видели на телеэкранах, на плакатах, читали на страницах печатных изданий правду о наркотическом ужасе: как конвульсируют несчастные безумцы в наркотической «ломке», как разбавляют они наркотик своей кровью, как в темных притонах, в подвалах или в общественных туалетах дрожащими руками всаживают в свое тело шприц, и тоскливое отчаяние сменяется в их глазах «блаженным» идиотизмом. Как смерть накладывает на их лица ужасную гримасу, и как рыдают над ними безутешные родные...

Для борьбы с наркоманией должны объединиться все позитивные общественные силы: духовенство, государство, образование. Силовыми методами проблемы не решить, все должны работать не на процесс, а на результат. К сожалению, на данный момент не все отдают себе отчет в том, с какой скоростью развивается такая «болезнь», как наркомания.

Библиографический список

1. Баймухаметов С.Т. Сны Золотые. Исповеди наркоманов. Под ред. Петелин Ю.К. М: 1999г.;
2. <http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/narcologic/narcomania>[Электронный ресурс];
3. <http://www.neboleem.net/narkomaniya.php>[Электронный ресурс].

References

1. Baimuhametov S.T. A Golden Dream. Confessions of drug addicts. Under the editorship of Yu. K. Petelin M: 1999.
2. <http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/narcologic/narcomania> [Electronic resource];
3. <http://www.neboleem.net/narkomaniya.php> [Electronic resource].

ХВОРОСТОВ А. С.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
дизайна и декоративно-прикладного искусства, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева»
E-mail: askhvorostov40@mail.ru

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of chair of
design and decorative and applied arts, Orel State University
E-mail: askhvorostov40@mail.ru

НЕИЗВЕСТНЫЕ КОМПОЗИЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЖИВОПИСЦА

UNKNOWN COMPOSITION, HISTORICAL PAINTER

В статье анализируются сложные композиционные наборы из разных пород дерева, покрывающие плоскости знаменитого Павловского бюро. В результате анализа делается вывод – это неизвестные ранее композиции русского исторического живописца Антона Лосенко.

Ключевые слова: деревянный мозаичный набор, композиции и рисунки, художник Лосенко, известные картины, Екатерина II, Александр Македонский, мастер Веретенников.

The article analyzes complex composite datasets from different species of wood, covering of the plane by the famous Pavlovsky Bureau. In the analysis the conclusion is a previously unknown composition of Russian history painter Anton Losenko.

Keywords: wooden mosaic set, compositions and drawings, the painter Losenko, famous paintings, Catherine II, Alexander the great, the master Veretennikov.

Найти в наши дни неопубликованное литературное сочинение, к примеру, Дениса Ивановича Фонвизина или Александра Николаевича Радищева было бы значительным событием в культурной жизни страны.

А вот публикация статьи о находке неизвестных ранее композиций художника, соразмерного названным литературам и их современника, прошла совершенно незамеченной.

В историческом и художественном журнале «Мир музея», учреждённом министерством культуры Российской Федерации, в № 4(176) за 2000 год, на стр. 16 – 21 была опубликована иллюстрированная статья орловского автора под названием: «Неизвестные композиции Антона Лосенко. Почерк исторического живописца». Никакой реакции на данное событие не последовало. Ни положительной – по поводу неожиданного духовного приобретения, ни отрицательной – на смелость, если не наглость, провинциального выскочки.

Возможно, время было такое, что людей тогда ничем было не огорчить, не обрадовать, не удивить. Но перечитав недавно этот материал, его автор решил, что доводы в пользу находки неизвестных ранее композиций могучего исторического художника довольно убедительны, и что есть смысл вернуться к этой публикации в наше, более предсказуемое время.

*

Может быть «неизвестные ранее» – не совсем точная подача. Композиции эти были известны. Их публиковали, анализировали. Но приписывали не какому-нибудь художнику-станковисту, а мастеру мозаики, воплотившему их в дереве. Был такой, известный во второй половине XVIII века мозаичист Матвей Яковлевич Веретенников – крепостной мастер графа Александра Васильевича Салтыкова.

Попробуем во всём разобраться, повторив публикацию с небольшой авторской правкой.

*

В истории деревянного художественно набора (как сейчас говорят – в истории маркетри) немало случаев, когда композиции изображений разрабатывал художник-станковист, а сам деревянный набор исполнял специалист по мозаичному делу. Для западного искусства деревянного набора такое содруже-

ство было распространённым явлением. Известно, например, что к созданию сложных композиционных рисунков для деревянных мозаичных панно привлекались даже такие известные живописцы, как Боттичелли и Джорджоне. Но самим деревянным набором они не занимались, передавая готовые рисунки или картоны заказчику. А тот, уже в свою очередь, – специалистам мозаичного дела.

В русском деревянном наборе такие творческие союзы были достаточно редки. Чаще мозаичные мастера брали репродукции уже готовых произведений художников и переводили их в другой (деревянный) материал. Во второй половине XVIII века, которая нас интересует, такая судьба постигла, более всего гравюры художников М. Махаева и Н. Саблина, а также акварели С. Щедрина. Их пейзажные мотивы легко просматриваются в мозаичных наборах, покрывающих поверхности художественной мебели этого временного периода.

Автору данной статьи удалось обнаружить редкий случай, когда композиции были разработаны маститым художником специально для последующего исполнения из разных пород дерева в качестве декора конкретного дворцового изделия.

В Павловском дворце-музее под Санкт-Петербургом многие годы хранилось бюро-цилиндр русской работы с богатым мозаичным деревянным набором (Рис. 1). Его так и называли для краткости – Павловским бюро. В настоящее время оно сменило адрес, и переместилось в Гатчину. Но значения своего в истории отечественной культуры не потеряло. И всё, что было справедливо для Павловского бюро, осталось в силе и при перемене его местожительства.

На полуцилиндрической крышке и боковых плоскостях бюро изображены многофигурные композиции со сценами из жизни Александра Македонского (Рис. 2,3,4). Более мелкие наборы, рассыпанные по всем плоскостям предмета, передают виды различных городов, а также заполнены затейливой растительной орнаментацией. Все изображения выполнены из цветных натуральных пород дерева. Техника набора исключительно высока.



Рис. 1.



Рис. 2.



Рис. 3.



Рис. 4.

Мастером-исполнителем этих мозаик считают Матвея Яковлевича Веретенникова, крепостного «служителя» графа Александра Васильевича Салтыкова [1, с. 21].

Исследователи сосредотачивали своё внимание, главным образом, на фамилии мастера, набиравшего (или как тогда говорили, наклеивающего) эти мозаики, и как-то обходили стороной автора рисунков, по которым набор производился. И, если пейзажные и орнаментальные мотивы на мелких плоскостях этого бюро тайн не содержат, то многофигурные композиции вызывают несомненный интерес. О них известно пока только то, что «...отдельные группы заимствованы из гравюр» [2, с. 24].

На наш взгляд эти деревянные картины (а иначе их не назовёшь) заслуживают большего внимания.

Это не плоскостные условные декоративные панно, а именно картины – с пространственным решением композиций, с различными планами, свободными ракурсами и движениями фигур, с передачей объёма и глубины.

Обращают на себя внимание высокие профессиональные навыки их автора, как композитора-сочинителя, так и рисовальщика. Композиции отличаются цельностью, и в то же время каждый из персонажей индивидуален и активно участвует в общем действии. Достигнуть такой согласованности и убедительности очень непросто. Это доступно только профессионально подготовленному и опытному мастеру. Об этом говорит многое – умение вписать композиции в заданные простые форматы, расположение отдельных фигур и целых групп, пропорции человеческих фигур, передача движения и мимики персонажей и многое, многое другое. Так что здесь не просто «...заимствованы отдельные группы...», а специально разработанные, продуманные, сбалансированные серьёзные творческие многофигурные композиции.

Художник не только свободно владеет приёмами сочинения картин, но и чувствует себя совершенно уверенно в пластической анатомии. Все позы и движения фигур естественны. Он свободно справляется с самыми сложными складками одежд, покрывающих фигуры, в каких бы ракурсах они ни были представлены. Прекрасно нарисованы стопы ног и кисти рук. Мало того, через мимику лиц художнику удалось передать даже сложность и правдивость душевных переживаний персонажей (Рис. 6 б, 10 д, е).

Художник знает и активно использует в композициях античную одежду, воинские доспехи, вооружение, соответствующие определённой эпохе!

И, наконец, он владеет навыками перспективного построения архитектуры.

Всё это и многое другое позволяет сделать вывод – к разработке многофигурных композиций рассматриваемого бюро был привлечён крупный исторический художник второй половины XVIII века.

Напомним, что такая практика была характерна для искусства деревянного набора европейских стран.



Рис. 5 а, б.



Рис. 6 а, б.

В результате анализа композиций, их персонажей, поиска аналогий в творчестве отечественных и зарубежных мастеров XVIII мы высказываем предположение, что композиции и рабочие рисунки к данным наборам могли быть выполнены известным историческим живописцем и рисовальщиком Антоном Павловичем Лосенко. Он известен любителям изобразительного искусства, главным образом, по таким произведениям, как «Владимир и Рогнеда» и «Прощание Гектора с Андромахой» (оба – в Государственной Третьяковской галерее). Мы считаем, что художник, работая над рисунками для деревянных наборов, трансформировал хорошо знакомые ему образы и группы действующих лиц из своих картин, скомпоновав их в новые форматы и сюжеты.

Чтобы подтвердить это предположение попробуем применить приём идентификации и постараемся установить тождественные образы в картинах Лосенко и в мозаичных наборах данного бюро.

Вот несколько наиболее бросающихся в глаза совпадений.

Сравним центральную часть набора на левой боковой стороне бюро и эскиз к картине А. Лосенко «Владимир перед Рогнедой» (Рис. 5). И тут и там в центре композиции мужская и женская фигуры. И там и тут более активна и выразительна мужская фигура. Причём обе мужские фигуры, и переданная в рисунке и набранная из древесных пластинок идентичны, хотя и предстают по отношению друг к другу в зеркальном положении. А портретные черты Александра Македонского в рассматриваемом наборе весьма близки образу Владимира из названного эскиза (Рис. 7).



Рис. 7 а, б.

При анализе этих фигур и портретов можно обнаружить немало признаков сходства. Тот же энергичный наклон корпу-

са. Идентичны овалы лиц, формы носов, близки очертания подбородков. Те же треугольники обнажённой шеи. Те же разрезы глаз. И там и тут одинаково скорбно опущены уголки губ. Не могут быть случайными, на наш взгляд, и выражения лиц обоих персонажей. Это неуловимое внутреннее состояние непросто описать, а тем более – передать в рисунке и, особенно, в дереве. Здесь и внимание, и сострадание, и мольба. У обоих героев тот же ракурс наклоненного на брови шлема.

Что касается зеркальности расположения рассматриваемых фигур, то технологии деревянного набора в ходе фанерования свойственна зеркальная переклейка набираемых изображений. Кроме того самому Лосенко зеркальное решение изображений, как композиционный приём, достаточно свойственно. Например, в собрании Государственного русского музея хранится карандашный эскиз – набросок, где все персонажи центральной группы по сравнению с окончательным решением изображены в зеркальном варианте.

Удивительное сходство наблюдается и при сравнении других действующих лиц. Так в картине Лосенко «Владимир перед Рогнедой» за спиной у Владимира изображены два бородатых воина (Рис. 6а). На мозаичной композиции в правом углу мы тоже видим двух бородачей (Рис. 6б). И, хотя последние даны зеркально и в несколько иных ракурсах (причём, оба без головных уборов), и композиционное расположение и портретное сходство с живописными персонажами несомненно: те же целеустремлённые, заинтересованные, живые взгляды, тот же разлёт бровей, те же очертания носов – один прямой, другой – с горбинкой.

За спинами пожилых воинов в мозаичном наборе есть и третья фигура – фигура молодого человека (Рис. 3). Но третья фигура в правой части картины «Владимир перед Рогнедой» художником тоже планировалась. Об этом сам Лосенко писал в так называемом «Изъяснении», где раскрывал содержание своего произведения, ещё только на стадии замысла. Напомним, о чём гласит один из пунктов этого документа:

«3. Позади Владимира **трое** (выделено мною – А. Х.) воинов его вооружённых, смотрящих с внимательным видом на их действия...» [3, Д. 46, л. 2-3].

Искусствоведы считают, что «Лосенко в третьем пункте своего описания ошибочно называет трёх воинов, стоящих в дверях» [4, с. 268]. Однако, трудно представить себе, что художник, столь основательно продумавший содержание и композицию картины, не мог отличить двоих воинов от трёх.

Мы считаем, что никакой ошибки не было. Спину Владимира, действительно, должны были прикрывать трое («троица»!) воинов. Но в изобразительном решении главные фигуры оказались несколько увеличенными, и третья фигура за спиной Владимира просто не уместилась в неудобном, «тесном» вертикальном формате картины. А в мозаичном варианте, где формат оказался продольным, и места было достаточно, Лосенко вернулся к первоначальному замыслу – в правом углу композиции расположил трёх воинов.

В рассматриваемых композициях, набранных из цветных пород дерева, некоторые из персонажей идентичны действующим лицам из картины «Прощание Гектора с Андромахой». Так группа воинов в левой части живописной картины, дважды повторена в наборах, естественно, с некоторыми изменениями, диктуемыми иными задачами, другим художественным материалом и иной технологией исполнения (Рис. 8, 10).

Обращает на себя внимание тот факт, что в картине «Прощание Гектора...» все воины рассматриваемой группы изображены в шлемах (Рис. 8 а), а в группе воинов на деревянном изображении (правая сторона бюро) сидящая мужская фигура на переднем плане без головного убора (Рис. 8 б). Но в творческом наследии Лосенко есть «Два воина» – подготовительный рисунок к этой картине, где сидящий на переднем плане персонаж в той же позе и тоже без головного убора (Рис. 9). Его-то и использовал Лосенко для одной из «деревянных

ных» композиций. То-есть, у живописца было из чего выбрать, готовя композиции для мозаичных наборов.



Рис. 8 а, б.



Рис. 9.

Кстати, в группе воинов на левой боковой стенке бюро (см. Рис. 3) мужская фигура на переднем плане склонилась в скорбной позе. Вспомним, что скорбящая фигура – характерный персонаж в картинах Лосенко. Например, в картине «Владимир перед Рогнедой». Только в картине скорбит женская фигура, а в мозаичном наборе – мужская. Но колено-преклоненная женская фигура есть и в одном из деревянных наборов на бюро (Рис. 4). Она идентична подобному же персонажу из картины Лосенко «Зевс и Фетида».

Как мы видим, персонажи из живописных произведений перенесены в мозаичные композиции не механически (что мог бы проделать достаточно опытный копиист), а творчески переработаны и введены в новые сюжетные группы и ситуации. У живописных персонажей при переводе в деревянные мозаичные панно несколько меняются позы, повороты, движения. Художник перегруппировывает их по-новому, во вновь задуманных сюжетах, где они взаимосвязаны в цельной классической композиции с выделением центра и подчинением ему периферийных персонажей. Но все они – родные братья и сёстры лосенковским живописным действующим лицам.



Илл. 10 а, б, в, г, д, е.

Без сомнения, так свободно мог чувствовать себя в рисунке только художник, который уже много поработал над образами, продумал все малейшие детали их первичного исполнения. А, работая над композициями к мозаичным наборам, он свободно пользовался наработанным багажом.

Такая профессиональная свобода не под силу даже опытному копиисту, не говоря уже о крепостном мастере деревянного набора. Здесь без сомнения работа большого исторического живописца, уверенно чувствующего себя в композиции и свободно владеющего рисунком, в том числе и рисунком человеческой фигуры.

Художники знают, как трудно в картине найти место рукам. Как трудно рисовать кисти – выразительно и убедительно. Здесь у всех персонажей мозаичных композиций руки (в том числе, и кисти) переданы в самых различных ракурсах и движениях. Они удивляют верностью пропорций, пластикой, знанием анатомии в умелом владении ею. Рисовальным владением, если можно так выразиться.

Столь свободное владение сложной экспрессией человеческих рук, какое имеет место в рассматриваемых деревянных картинах, в XVIII веке искусствоведы отмечают только у А. Лосенко и Д. Левицкого: «В XVIII столетии только Д. Г. Левицкий мог соперничать с Лосенко в умении передать

сложную экспрессию человеческой руки» [4, с. 160].

Но Левицкий портретист, и над многофигурными композициями не работал. Значит, опять наше внимание занимает Лосенко.

Ещё один пример идентичных решений – действие в правой боковой композиции бюро происходит на фоне изогнутой полукругом колоннады (Рис. 4). На фоне аналогичной колоннады изображена сцена прощания Гектора с Андромахой в картине А. Лосенко (Рис. 11). Причём, и в наборе, и в картине колоннада вполне определённого – дорического ордера.

Колоннада служит фоном и в центральной мозаичной композиции, выполненной на полукруглой крышке дворцового бюро. Но активное использование архитектурного фона в XVIII веке было характерно именно для творчества Лосенко, что тоже говорит в пользу нашей версии.

Случайно могут совпасть один – два образа. Но когда столько совпадений! Это уже не случайность, а закономерность, когда сами собой напрашиваются выводы. Проведенные параллели достаточно убедительно показывают, что к созданию рассматриваемых композиций деревянных наборов мог быть причастен именно этот исторический живописец. Даже неизбежные искажения при переводе подготовительного рисунка в мозаичное дерево не могли ликвидировать очевидное



Рис. 11.

Но и без этой находки проведенные сравнения и параллели объективно раскрывают неизвестную ранее страницу творчества выдающегося исторического живописца и выявляют новый аспект в истории русского деревянного набора.

Не исключено, что к данной творческой работе А.П. Лосенко мог быть привлечён самой Екатериной II, которая восхищалась личностью Александра Македонского. Недаром, своего любимого внука, будущего императора Александра I, она назвала именно этим именем.

Екатерина II была неравнодушна к различным видам творчества. Ценила она и изобразительное искусство.

Интересовали её и деревянные мозаичные наборы. Известно, что в Эрмитаже, в собрании редкостей находилась и коллекция экзотических пород древесины. Недаром, именно в царствование Екатерины II деревянный художественный набор в России достиг своего расцвета.

Естественно предположить, что Екатерине, воспитанной на европейской культуре, были известны факты привлечения крупных европейских художников к разработке мозаичных композиций для декора дворцовой мебели и настенных деревянных панно. Знала русская императрица и работы художника Лосенко. Известно, например, что летом 1770 года императрица посетила мастерскую художника [4, с. 169]. Сохранилось её письмо к скульптору Фальконе, датированное августом 1770 года, в котором она даёт высокую оценку творчеству художника [5, с. 122].

Её визит в мастерскую Лосенко так торжественно обставился, что не мог не иметь последующего практического продолжения в виде монаршего заказа. Несмотря на отсутствие документальных материалов о таком факте, нам он представляется абсолютно неизбежным. Просто так, любопытствовать и покинуть мастерскую выдающегося отечественного художника, императрица не могла. Цари из простого любопытства мастерские художников не посещают.

Правда, можно сразу же услышать возражение, что период жизни А. П. Лосенко ограничивается 1773 годом, а создание павловского бюро относят к 90-м годам XVIII века. Но, во-первых, датирование этого предмета дворцовой мебели 90-ми годами весьма условно, и основано лишь на наличии на внутренних створках бюро мозаичного голштинского герба, столь дорогого сердцу Павла I.

Почему бы не предположить, например, что это бюро Екатерина II готовила в подарок сыну Павлу к его 20 – летию, которое выпадает на 1774 год. В этом случае совпадают все даты и оправдано и посещение императрицей мастерской известного живописца, и наличие среди внутренних наборов голштинского герба.

Во-вторых, не исключён и такой вариант: художник выполнил композиции, сдал работу заказчику, а воплотить их в дерево могли и в более поздние строки. Можно выбирать любой из вариантов.

Есть у нас и ещё одна версия. Нам представляется, что сам Лосенко мог создать композиции двух боковых наборов. Начал работать над центральным сюжетом (на полукруглой крышке), но не успел его завершить. И эту композицию, скорее всего, заканчивал его ученик И.А. Акимов.

Но это уже тема другой публикации.

Исследование неизвестных композиций исторического живописца для автора статьи не случайны. Он долгое время занимается изучением творчества русских художников. В частности можно обратиться к его ранее вышедшим статьям [6, с. 80-84], [7, с. 80-89], [8, с. 349-352].

Библиографический список

1. Русское наборное дерево восемнадцатого века. Автор-составитель Ю. В. Фомин. М.: Советская Россия, 1989, 184 с.
2. Кучумов А.М. Русское декоративно-прикладное искусство в собрании Павловского дворца-музея. Л.: Искусство, 1981, 380 с.
3. Российская национальная библиотека (Санкт-Петербург) Отдел рукописей. Архив Академии художеств, Д. 46, л. 2-3.
4. Каганович А. Л. Антон Лосенко и русское искусство середины XVIII столетия. М.: Изд-во Академии художеств СССР, 1963, 438 с.
5. Сборник Императорского Русского Исторического Общества. СПб., 1876. Т. 17, 415 с.
6. Хворостов А.С. Брёвна, попавшие в историю // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия: гуманитарные и социальные науки. №3 (72). 2016. С. 80-84.
7. Хворостов А.С. Курьёзы «механического труда» И. Н. Крамского // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия: гуманитарные и социальные науки. №4 (73). 2016. С. 80-89.
8. Хворостов А.С. История отечественного искусства: таинственный «Водоём» в одноимённой картине Борисова-Мусатова // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия: гуманитарные и социальные науки. №4 (77). 2017. С. 349-352.

References

1. Russian wood of the eighteenth century. The author Y. V. Fomin. Moscow: Soviet Russia, 1989, 184 p.
 2. *Kuchumov A. M.* Russian decorative arts in the collection of the Pavlovsk Palace Museum. L.: 1981, 380 p.
 3. Russian national library (St. Petersburg), manuscript Department. The archive of the Academy of fine arts, d. 46, l. 2-3.
 4. *Kaganovich A. L.*, Anton Losenko and Russian art of the mid-eighteenth century. M.: Publishing house of the USSR Academy of arts, 1963, Pp. 438.
 5. The Collection Of The Imperial Russian Historical Society. SPb., 1876. Vol. 17, Pp. 415.
 6. *Khvorostov A.S.* Logs, went down in history // scientific notes of Orel state University. The scientific journal. Series: Humanities and social Sciences. №3 (72). 2016. Pp. 80-84.
 7. *Khvorostov A.S.* Curiosities «mechanical work» // Scientific notes of Orel State University. The scientific journal. Series: Humanities and social Sciences. №4 (73). 2016. Pp. 80-89.
 8. *Khvorostov A.S.* The history of domestic art: the mysterious «body of water» in the painting of Borisov-Musatov // Scientific notes of Orel State University. The scientific journal. Series: Humanities and social Sciences. №4 (77). 2017. Pp. 349-352.
-
-

ЧЕРТЫКОВЦЕВА Е.А.

кандидат искусствоведения, доцент, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: venedy53@mail.ru

CHERTYKOVTSOVA E.A.

Candidate of art criticism, associate professor, Oryol State
University
E-mail: venedy53@mail.ru

Н.П.УЛЬЯНОВ НА ВЫСТАВКАХ ОБЩЕСТВА «4 ИСКУССТВА»

N.P. ULYANOV AT EXHIBITIONS OF SOCIETY «4 ARTS»

Н.П. Ульянов, русский-советский художник, мастер живописи и графики, художник театра. Его произведения 1910-1920-х годов в экспозициях выставок общества художников «4 искусства».

Ключевые слова: живопись, выставки, символизм, «4 искусства», художники, графика.

N.P. Ulyanov, the Russian-Soviet artist, the master of painting and graphics, the artist of theater, his work of the 1910-1920th years in expositions of exhibitions of society of artists «4 arts».

Keywords: painting, exhibitions, symbolism, “4 arts”, artists, graphics.

Н.П. Ульянов – художник яркий и многоплановый. Активно ищущий живописец, тонкий график, вдумчивый художник театра, работавший с крупнейшими режиссерами своего времени, он как-то не попал на страницы учебников, нет и полноценного исследования его творчества.

Творчество Н.П. Ульянова стоит особняком и среди мастеров «серебряного века» и тем более в советском искусстве 1920-30-х гг.

Любимый ученик В.А. Серова, он учится в МУЖВЗ в 1889-1900 годы, именно тогда, когда здесь проходят обучение будущие голуборозовцы – П. Кузнецов, К. Петров-Водкин, М. Сарьян. Однако сближение с ними происходит позднее.

В начале же 1900-х годов он увлекается творчеством художников «Мира искусства», символизмом, кубизмом, футуризмом и даже абстракционизмом, вместе с тем он восхищался античностью и классическим искусством. Эта разносторонность и активный поиск способствовали созданию собственного стиля в живописи и рисунке, отмеченного необычайным разнообразием художественных приемов.

Всё это и привело его в середине 1920-х годов в Общество «4 искусства», одним из учредителей которого он стал в 1925 году.

Общество «4 искусства» от многочисленных организация художников 1920-х гг. отличало разнообразие стилевых поисков. В него вошли мастера, принадлежавшие до революции к различным творческим объединениям – от бывших голуборозовцев и мирискусников, до таких основоположников русского авангарда как Л. Лисицкий, И. Клыон, К. Малевич, И. Пуни и др. Это было содружество больших и ярких индивидуальностей, общность которых сказывалась не столько в технических приемах и творческих манерах, сколько в самом отношении к искусству. В основе его лежало не идейно-социальные проблемы, но эмоционально-живописные, художественно-пластические, духовно-нравственные аспекты творчества.

Вхождение Н.П. Ульянова в «Четыре искусства» было очень органичным. Как указывает в своей работе один из первых исследователей творчества художника П. Муратов, наиболее тесными контактами с мастерами «Голубой розы» Н. Сапуновым, Н. Судейкиным, М. Сарьяном, П. Кузнецовым, Н. Феофилактовым приходится на 1906-1908 годы. В мастерской Ульянова в Крестовоздвиженском переулке в это время

бывают люди самые различные: « Ученики и ученицы, которых за десять лет целые сотни прошли мимо него [...] Вечером новые друзья «декаденты», поэты, чудаки, романтики всех видов [...] Царит Бальмонт, навещает С.И. Мамонтов, появляется и читает свои стихи А.А. Белый в студенческом сюртуке, Мейерхольд кажет свою спиритуалистическую маску» [3, с. 24]. То есть Ульянов вращается в среде художественной интеллигенции, символического толка. Кстати сказать, через мастерскую Ульянова прошел и один из членов «Четыре искусства» – П. Львов, которого художник готовил к поступлению в МУЖВЗ [6, с. 179].

На первую выставку Общества Н.П. Ульянов представил работы, написанные в разное время и демонстрирующие всю многогранность его творческих исканий – портреты, пейзажи, композиции на античную тему и др. Здесь экспонировалось его произведение «Фабричные женщины» (1908, частное собрание). Бытовая жанровая сцена решена художником в более обобщенном ключе как тема голода и нищеты вообще. Его увлечение античностью после поездки в 1907 году в Италию, показывает написанная в 1923 году картина «Пояс Венеры» (1923, местонахождение неизвестно). Это одна из тех композиций, к которой на протяжении нескольких лет неоднократно возвращается художник, что характерно для Н. Ульянова. Так существует три варианта портрета В. Иванова, несколько «Автопортретов с парикмахером», три работы на тему «Качели» и др. Представленная на выставке картина «Пояс Венеры» выполнена в технике масляной живописи. Ей предшествовали рисунки, эскизы маслом, фотографии, всего около семи вариантов, созданных в основном в 1920-м году. В основу замысла положено наблюдение игры солнечного «зайчика» на обнаженном женском теле. Луч падает таким образом, что образовывается как бы радужный пояс на талии богини. Художник реалистически конкретно изображает детали интерьера – драпировки на ложе, подсвечник, шкатулку с драгоценностями. В эскизах и рисунках, как и во многих других работах на темы античности, мастер изображает женщину скорее XX века, чем греческую богиню. Но перенесенный на язык живописи этот мотив получает совсем иное звучание. В нем появляется та «классичность», которой порой не хватало в некоторых работах и этого цикла. На смену легкой игривости сюжета приходит строгая простота композиции, благородная гармония колорита и «... та

открытость впечатления, которая определяет затаенное существо живописи» [3, с. 95]. В 1910-е годы параллельно с работами на античную тему Н. Ульянов обращается к городскому пейзажу. В большинстве своем это произведения созданные художником как отклик на все убыстряющийся ритм жизни, сутолоку большого города. Рядом с проникнутыми гармонией и покоем работами «Нарцисс и эхо» (1921, ГТГ), «Элезиум» (1922, ГТГ) и др. в творчестве одного и того же мастера появляются произведения, казалось бы, совершенно противоположные – «Парижская витрина» (1910-1911, ГТГ), «Город» (1920, ГТГ), «Оркестр» (1924, ГТГ) и др. Последние два из них были показаны на первой выставке «Четыре искусства». Тема современного города получила довольно широкое распространение в творчестве художников начала XX века. Но в отличие, например, от пейзажей М. Добужинского с пустынными дворами и улицами, где так неуютно и одиноко чувствует себя изредка появляющаяся фигурка прохожего, Н. Ульянов стремится передать динамику движения, весь хаос уличной суеты, порой умноженный зеркалами витрин. Призрачный, обманчивый мир «Зазеркалья» притягивает художника, повторяется в ряде его работ. Своеобразное воплощение это находит в «Автопортрете с парикмахером» (1919, ГТГ). Н. Ульянов часто обращается к жанру автопортрета. Обычно это рисунки, выполненные в той или иной технике, где мастер изображает лицо в фас или трехчетвертном повороте, проницательно вглядывающимся в зрителя. А может быть в свое отражение в зеркале? Первые обращения к этой теме относятся к 1913 году. Н. Ульянов вспоминает: «Летом 1913 года я жил в Тарусе, ходил к убогому парикмахеру, в чьем лице сквозила сладостная тревога» [3, с. 95]. Первый набросок изображал именно «сияющее» лицо парикмахера и сидящего спиной к зрителю клиента. И только в 1918-1919 году этот замысел находит окончательное решение. Главное место здесь занимает уже не он, а сам художник. Крепко сцепив руки, прямо в упор смотрит он на зрителя. Выражение лица жестко, губы сжаты, взгляд исподлобья, весь он напрягся как будто в ожидании опасности, которую решил, во что бы то ни стало преодолеть. Его фигура находится почти в самом центре холста. Слева, множась в зеркалах и постепенно теряя конкретность черт, тает его отражение. Справа над художником висела совершенно ирреальная громадная и жуткая фигура, подчеркнуто диспропорциональная. Четкая конструктивность лепки автопортрета и почти бесплотное, деформированное изображение парикмахера, занесшего огромные ножницы над головой своего клиента, придают картине полуфантастическое зловещее звучание. Оно усиливается ритмичным повторением этого нечеловечески огромного лица в зеркалах. Портрет тревожен, необычен и явно имеет подтекст. Недаром в советской искусствоведческой литературе он не получил достаточного освещения. В исследованиях творчества Н. Ульянова это произведение или не упоминается вообще, или пишется через запятую с другими работами этого периода [5, 2, 1].

Явно тенденциозно оценивался до настоящего времени и «Портрет Вяч. Иванова» (1920-1923, ГТГ). Причем здесь это относится не к самому произведению, а больше к трактовке образа изображенного на нем человека. Известный поэт-символист, философ, Вяч. Иванов оказал в свое время большое влияние на художника. Их знакомство состоялось в 1914 году и способствовало увлечению Н. Ульянова античностью [3, с. 30].

Художник вновь сопоставляет два лица, изображение самого портретируемого композиционно смещено в правый угол холста, а в левой его части, сверху помещена маска А.С. Пушкина, застылость черт маски еще больше подчеркивает подвижность лица человека, именно эта динамичность придает портрету своеобразие. Художник как бы застает свою модель врасплох, когда она совершенно не собирается позировать. Как бы случайно лучом света выхвачены из темноты

руки и лицо. Вновь тот же прием – изображение рук, своим жестом дополняющих психологическую характеристику героя. Негативное отношение к произведениям Вяч. Иванова, утвердившееся в советском литературоведении, замалчивание его творчества наложило и соответствующий отпечаток на искусствоведческую трактовку его портрета. Так, О. Лаврова считает его беспощадным обличительным документом: «[...] лживая двойственная улыбка, колючий взгляд непроницаемых глаз, жест рук, как бы потирающих одна другую, предсказывают будущего эмигранта и ватиканского прислужника» [1, с. 24]. Анализируя этот портрет, В.А. Лянина в своей публикации находит черты сходства в лицах Вяч. Иванова и А.С. Пушкина. Это трагическое сходство «двойников», гениев добра и зла» – пишет автор, естественно подразумевая под «злом» героя портрета [2]. Заканчивая разговор об этом произведении, он приводит цитату из монографии О. Лавровой, где утверждается, что для мастера этот портрет является «последним осуждающим взглядом на общество еще недавно окружавшее художника» [2]. С подобной трактовкой невозможно согласиться, слишком уж тут много натяжек, не подтвержденных фактами, однако утверждение В.А. Лянина, что в этом портрете Н. Ульянов как никогда близок к своему учителю В.А. Серову несомненно. И близок именно своей многоплановостью в трактовке образа героя. Говоря об этом, необходимо вспомнить, что он был задуман в 1920-м году, в темной, холодной и голодной Москве. Когда ради тепла сжигались в буржуйках и антикварная мебель, и книги, обменивались на хлеб старинные картины и фамильные драгоценности. То есть тогда, когда изменилась мера ценностей. Важно стало не то, что питало душу, но то, что давало жизнь плоти. И как на эти события мог реагировать тонкий ценитель прекрасного, философ и поэт Вячеслав Иванов? На темном фоне стены, ссутулившись и сжавшись, изображен человек, зябким жестом потирающий руки. Фигура его изображена в профиль, в то время как голова повернута к зрителю. Такое впечатление, что он неожиданно оглянулся на свет. Близорукость глаза его под тонкими очками, сползшими на кончик носа, кажутся несколько растерянными, и вместе с тем сдержанно-холодными, тонкие губы улыбаются робкой, но чуть ироничной улыбкой. Маленький человек, затерянный в некогда большой, хорошей, а теперь пустой и холодной квартире, никому не нужный в это смутное время со своими стихами и литературными трудами. Н. Ульянов, конечно, хорошо знал своего героя, именно поэтому он смог передать в портрете слабость и силу этого выдающегося представителя «серебряного века».

Мастера «Четыре искусства» были, прежде всего, талантливыми художниками, а не рвущимися к власти чиновниками. Им были чужды конъюктурность ахрровцев и молодой задор ОСТ, так же как и убежденность в необходимости политизации и идеологизации искусства. Поэтому естественно, что та жанровая живопись, на которой так настаивало партийное руководство, дидактически воспевающая счастливый труд в свободной стране не могла появиться на выставках «Четыре искусства». Его мастеров интересовала не столько социальная значимость их произведений, сколько живописно-пластические задачи, направленные на раскрытие эмоциональной основы искусства. В этом плане необходимо отметить то большое значение, которое играл пейзаж и натюрморт в экспозиции выставки «Четыре искусства». Почти никто из участников не обошел вниманием этих жанров. И особенно пейзаж, поскольку именно здесь главным становится духовное переживание автора. Кроме того, он давал возможность для лабораторных исканий в области формы, позволял решать собственные художественные проблемы.

Этот жанр был широко представлен на первой выставке Общества, однако, второе выступление «Четыре искусства» продемонстрировало более разноплановое и широкое его решение в творчестве различных мастеров. Так, Н. Ульянов, по-

казавший в 1925 году свои городские пейзажи, здесь наряду с портретами и рисунками выставляет сельские виды. В них исчезает тот динамизм, который отличал работы урбанистического характера. Это особенно чувствовалось на данной выставке, где рядом с такими картинами, как «Деревья» (1920-е, Местонахождение неизвестно), «У избы» (1920-е. ГТГ) демонстрировались его «Качели» (1921. ГТГ), принесшие автору признание итальянских футуристов. На смену движущимся, грохочущим, фантазмагорическим композициям, изображающим зеркальные витрины, едущие экипажи, приходят полные гармонии и тишины изображения русской природы. Часто они населены людьми, и человек в них – частица единого природного целого, устойчивого постоянного мироздания.

Середина и вторая половина 1920-х годов творчески сложный период для мастера. Практически все это время он почти не пишет живописных произведений, кроме сельских пейзажей, частично представленных на предыдущей выставке «Четыре искусства». Однако в эти годы художник создает ряд карандашных портретов деятелей культуры – А.М. Эфроса, Н.Г. Машковцева, В.В. Вересаева и др. В 1926 и 1929 годах проходят его персональные выставки, где художник показыва-

ет рисунки и акварели прошлых лет и последние свои работы. Кроме того, интересно отметить, что именно в конце 1920-х годов появляются его первые работы к пушкинской серии – карандашный рисунок «Пушкин с женой перед зеркалом» (1927, ГТГ). Большое место в его творчестве занимает работа в театре. Видимо в результате всего этого Н. Ульянов остался несколько в стороне от нападков со стороны критики пролеткультовского толка. В журнале «Искусство в массы» по поводу его персональной выставки лишь нейтрально замечалось: «Большое композиционное чутье, необычная архитектура городских мотивов обнаруживают сдержанность, медленность его художественных поисков к нашей бурной эпохе, эпохе строительства новой жизни, художник подходит с раздумьями и как бы настороженно» [4, с. 41].

Н.П. Ульянов оставался членом общества «4 искусства» вплоть до его самоликвидации 1931 году. Именно на выставках этого содружества художников были представлены зрителю лучшие его дореволюционные произведения и работы 1920-х годов – эпохи, которая по праву считается периодом расцвета творчества мастера.

Библиографический список

1. Лаврова О. Николай Павлович Ульянов. М.: Искусство, 1953.
2. Леньшин В.А. Николай Павлович Ульянов. Л.: Художник РСФСР, 1976.
3. Муратов П., Грифцов Б. Николай Павлович Ульянов. М.-Л.: Госиздат, 1925.
4. По выставкам // Искусство в массы. 1929. №1-2.
5. Ройтенберг О. Николай Павлович Ульянов. М.: Советский художник, 1953.
6. Советские художники Т.1: Живописцы и графики. М., 1937.
7. Ульянов Николай. Люди эпохи сумерек. Серия: «Символы времени». М.: Аграф, 2004.
8. Ульянов Н.П. Мои встречи. М.: Издательство Академии художеств СССР, 1959.

References

1. Lavrova O. Nikolay Pavlovich Ulyanov. M.: Art, 1953.
2. Lenyashin V.A. Nikolay Pavlovich Ulyanov. L.: Artist of RSFSR, 1976.
3. Muratov P., Griftsov B. Nikolay Pavlovich Ulyanov. M.-L.: State publishing house, 1925.
4. On exhibitions//Art in masses. 1929. No. 1-2.
5. Roytenberg O. Nikolay Pavlovich Ulyanov. - M.: Soviet artist, 1953.
6. Soviet artists T.1: Painters and schedules. M., 1937.
7. Ulyanov, Nikolay. People of an era of twilight. Series: «Time symbols». M.: Agraфfe, 2004.
8. Ulyanov N.P. My meetings. M.: Publishing house of Academy of Arts of the USSR, 1959.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ХОВАНСКАЯ Е.А. (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения научных публикаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЛЕКСАНДРОВА А.П. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЙЗЕНШТАТ М.П. – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АРЗАКАНЯН М.Ц. – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

АРСЕНТЬЕВА Н.Н. – доктор филологических наук, профессор, Гранадский университет (Испания);

БЕДНАРСКАЯ Л.Д. – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ВИДМАРОВИЧ Н.П. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, руководитель НИИ филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

ЛЬБОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

МАЙМЕСКУЛОВА А.Л. – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

МИХАЛЬЧЕНКО С.И. – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

МИХЕИЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОЛАЕВ В.А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШЕМЧУК Ю.М. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досия, г. Киото (Япония).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал без переносов. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется на русском и английском языках. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

Порядок составления списка: а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка даётся на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In») и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

Адрес учредителя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru

Адрес редакции:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95, каб. 237
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.

Перевод: Александрова А.П.

Компьютерная верстка: Корявкина О.С.

Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 20.03.2018 г.

Дата выхода в свет 26.03.2018 г.

Формат 60x84 1/8 Объем 45,87 усл. п. л.

Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 17

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, г. Орел ул. Комсомольская, 95
Тел./факс (4862) 74-09-30