

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



ОРЛОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени И.С. Тургенева



Орловского государственного университета
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ



№ 2 (83)
2019

№ 2(83)
2019



Научный журнал
Издаётся с 1940 года
Выходит 4 раза в год
№ 2 (83) 2019
Апрель – июнь

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Учредитель – федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»

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.Т. д-р наук, экстраорд. 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, 2019

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аронов Д.В., Коновалова М.А. ГОСУДАРСТВЕННОЕ УСТРОЙСТВО РОССИИ В ПРОЕКТЕ КОНСТИТУЦИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ АЛЕКСАНДРА ИВАНОВИЧА ГУЧКОВА	7
Бурдина Е.Н. ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕСТЬЯН ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ДИСКУРСАХ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ СОВЕТСКОГО И ПОСТСОВЕТСКОГО ВРЕМЕНИ	12
Гелла Т.Н., Казакова О.Ю. РОССИЯ И ЕВРОПА В «БОЛЬШОМ XIX ВЕКЕ»: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЖИЗНЬ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЯХ	16
Гончарова И.В. РОССИЯ И ЕВРОПА В «БОЛЬШОМ XIX ВЕКЕ»: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЖИЗНЬ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЯХ	16
Гончарова И.В. ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕСТЬЯН ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ДИСКУРСАХ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ СОВЕТСКОГО И ПОСТСОВЕТСКОГО ВРЕМЕНИ	12
Картелев И.Л. ПУБЛИЦИСТЫ «РУССКОГО БОГАТСТВА» О МЕСТЕ И РОЛИ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В РЕВОЛЮЦИОННОМ ДВИЖЕНИИ РОССИИ В КОНЦЕ XIX–НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ	28
Рогожина А.С. БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ Л.Н. ТОЛСТОГО И ГОЛОД 1891-1892 ГГ.	34
Руднева Л.Е., Панищев А.Л. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ В КУЛЬТУРЕ ИУДАИЗМА	37
Свечникова С.В., Алейников С.С. ОБРАЗ СОВЕТСКОГО ВРАГА В НЕМЕЦКОЙ КАРИКАТУРЕ В ОТРАЖЕНИИ СОБЫТИЙ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ИСПАНИИ 1936-1939 ГГ.	41
Степанов В.П. ЭТНОГРАФСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ЭТАП ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ (90-Е – НАЧАЛО 2000-х гг.)	46
Чувардин Г.С. КОМАНДИРЫ Л.-ГВ. КАЗАЧЬЕГО ПОЛКА, КАК ПРЕДСТАВИТЕЛИ «ОСОБОГО СЕГМЕНТА» ВОЕННОЙ ЭЛИТЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ 1894-1914 ГГ. В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИСТОРИИ	56
Шатохина Н.Н. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НАСЛЕДИЯ СВЯТЫХ РАВНОАПОСТОЛЬНЫХ КИРИЛЛА И МЕФОДИЯ В РОССИИ	61

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Антонова М.В. СПЕЦИФИКА СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННОГО СТРОЕНИЯ «ЖИТИЯ АВРААМИЯ СМОЛЕНСКОГО»	68
Антонова М.В., Залогина Ю.М. ВИДЕНИЯ (СНОВИДЕНИЯ) В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ЖИВЫЕ МОЩИ» В АГНОГРАФИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ	72
Бурмистрова Ю.Д. О РОЛИ ЦИКЛИЗАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ И. С. ТУРГЕНЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ «ЗАПИСОК ОХОТНИКА» И «СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ»)	77
Головина Л.Г. ОБРАЗ РЕБЕНКА В ТВОРЧЕСТВЕ Н.Д. ГОРОДЕЦКОЙ	81
Григорян Г.А. ЭПИСТОЛЯРНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ЧЕХОВА О ТУРГЕНЕВЕ В СВЕТЕ ПИСАТЕЛЬСКОЙ КРИТИКИ	85
Желтикова И.В. МЕСТО ЖЕНСКОЙ УТОПИИ В ДИНАМИКЕ ЖАНРА УТОПИИ	90
Жилыева А.И. ОРИДЖИНАЛ И ФАНФИК: КРИТЕРИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ	97
Ивашина В.В. ПРИНЦИПЫ ЛИРИЗАЦИИ В БАЛЛАДЕ М.А. ЛОХВИЦКОЙ «ЛИЛИТ»	103
Ковалева Т.В., Петина В.А. ТУРГЕНЕВСКИЙ ТЕКСТ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ	107
Королькова А.В. АФОРИСТИКА И.С. ТУРГЕНЕВА	113
Кузнецова Н.И. НАРОДНАЯ ДЕМОНОЛОГИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ О.М. СОМОВА	117
Кургузова Н.В. ТРАДИЦИИ РУССКОГО ЭПОСА В ИСТОРИКО-ЛЕГЕНДАРНЫХ ПОВЕСТЯХ XVII ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ «СКАЗАНИЯ О КИЕВСКИХ БОГАТЫРЯХ» И «ПОВЕСТИ О СУХАНЕ»)	122
Кургузова Н.В., Лазарева А.С. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ПРИРОДЫ В СБОРНИКЕ Е. НОСОВА «НА РЫБАЧЬЕЙ ТРОПЕ»	126

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» (входит в Перечень ВАК) список ВАК от 28.12.2018 г.: 07.00.02 – Отечественная история (исторические науки), 07.00.03 – Всеобщая история (соответствующего периода)(исторические науки), 10.01.01 – Русская литература (филологические науки), 10.01.03 – Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы) (филологические науки), 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

Любарский Р.В. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ФУНКЦИЙ БОГА ОРЛА ИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ К. КАСТАНЕДЫ В РОМАНАХ В. ПЕЛЕВИНА «БЭТМАН АПОЛЛО» И «SNUFF»	130
Михеичева Е.А., Лазутина М.С. ОСОБЕННОСТИ ХРОНОТОПА В ТВОРЧЕСТВЕ ЭЛИСМАНО	135
Петина В.А. «МОРСКОЙ КОМПЛЕКС» В ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ТУРГЕНЕВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПОЭЗИЮ 1880-1890-х ГОДОВ	139
Пименова Н.И. СПЕЦИФИКА СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННОГО СТРОЕНИЯ ЖИТИЙ «ПАРНЫХ» СВЯТЫХ (НА ПРИМЕРЕ СОЧИНЕНИЙ БОРИСО-ГЛЕБСКОГО ЦИКЛА)	143
Попова А.Р. ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОБРАЗЫ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ И В ТВОРЧЕСТВЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА	146
Резаков Я.О. КОНЦЕПЦИЯ АУТСАЙДЕРСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МИРАХ ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА И С. ДОВЛАТОВА	151
Федорчук М.А. КРИТЕРИИ ИСТИННОСТИ В ФАНФИКШН (НА МАТЕРИАЛЕ ФАНДОМОВ «ШЕРЛОК», «МЕРЛИН» И «СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ»)	156
Хомяков В.И. НРАВСТВЕННО-ФИЛОСОФСКАЯ МОДЕЛЬ «ДЕРЕВЕНСКОЙ ПРОЗЫ» СЕРЕДИНЫ 1950-х ГОДОВ	160
Цзоу Л. РЕЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСТВА А.А. АХМАТОВОЙ И ПЕРЕВОДЫ ЕЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В КИТАЕ (1920-80-е гг.)	164
Чэнь Яньсю «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» И.С. ТУРГЕНЕВА И «СЕМЬЯ» БА ЦЗИНЯ: СЮЖЕТНО-ОБРАЗНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ	167
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Абдулкадер А.Л., Дашук К.В. РЕАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	170
Александрова Е.В., Польшикова Н.В. МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ОДНО ИЗ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОСТИ	174
Андреев В.А., Бубнова С.Ю. ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	178
Беднарская Л.Д., Бубнов С.А., Киселева Н.И. СИСТЕМНОСТЬ – ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	181
Бессонова А.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	188
Валуйкова В.Е. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	195
Воронкова Л.В., Алейников С.С. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ 50-80-х ГОДОВ XX ВЕКА)	199
Вылиток С.В. КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	202
Гряданова Е.Н., Савин Л.А., Токмаков Н.В. РЕОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В РОССИИ	208
Дорофеева В.И., Симанева Т.А., Булгакова М.С., Булгаков В.В. МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ	212
Есипова Ю.И., Черникова С.М. СОВРЕМЕННЫЕ МАТЕРИАЛЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	215
Калашикова Н.Г., Горин А.В., Токмакова М.А., Токмаков Н.В. ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ БАЗОВОЙ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	218
Карева Н.В., Андреева Л.А. РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	225
Карякина С.Н., Бубнова С.Ю. КЛИЕНТООРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	230
Козачок А.И., Пантелеева О.Н., Пантелеев Р.Г. ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	234
Карпушина Ю.А., Иванова О.Ю. О ПРОБЛЕМЕ ФОРМУЛИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФГОС ВО (3++) (УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТА)	239
Кокорев А.В., Одинокоев А.С., Сучкова Е.Е., Корчевая О.Н. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ	243
Коломыцева О.Н., Тюпченко Н.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ	248
Королёва Л.Ю., Макеева И.Ю. ВНЕДРЕНИЕ ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ В КУРСЕ ПРОПЕДЕВТИКИ ВНУТРЕННИХ БОЛЕЗНЕЙ	251
Король В.В., Пашкова В.А., Данышина Н.А., Самойленко О.Б. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ БЕЗОПАСНОСТИ В СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ	254
Кулаченко М.П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	260
Курганова Е.Н., Соломченко М.А. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В БАССЕЙНЕ	264
Лебедева Ю.И. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	268
Макарова В.Н., Ставцева Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В РАЗВИТИИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	271
Мальцева О.А., Мальцева В.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	279
Мартьянова Е.В. СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КОМПОНЕНТЫ СТРУКТУРЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ, ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	283
Митяева А.М., Аникеева О.А., Волжина О.Б. ОБРАЗОВАНИЕ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ: НОВЫЕ ЦЕЛИ, ФУНКЦИИ, ФОРМЫ	288
Объедкова С.И., Тяпкина А.П., Силаева Ж.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НА ПРИМЕРЕ «ОРЛОВСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА»	293

Павлова Т.А., Уварова М.Н. ПОДГОТОВКА К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ В МАЛЫХ ГРУППАХ	296
Попова И.Ю. СОЗДАНИЕ УЧЕБНИКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	301
Пузина Т.И., Макеева И.Ю. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ-БИОЛОГОВ (ПРОФИЛЬ БИОФИЗИКА)	304
Сергеева Н.И., Андреева Л.А. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ	306
Суганова М.И., Хмызова Н.Г., Правдюк В.Н. КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	310
Тамбовский О.М. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РАБОТНИКОВ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА. РОЛЬ ПРОФСОЮЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.	313
Тихаева В.В., Ионкина Е.Ю. ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ И ГЕРМАНИИ	317
Туревский И.М., Бородаенко В.Н., Бегун О.В., Парфенов А.С. ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЕДИНОБОРСТВАМИ, В АСПЕКТЕ ДИНАМИКИ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	322
Тюрикова Г.Н., Тюрикова Ю.Б., Гнездилова И.Ю. РОЛЬ ИНКЛЮЗИИ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	328
Хворостов Д.А., Кутузова А.А. 3D РЕКОНСТРУКЦИЯ ЖИВОПИСНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДИЗАЙНЕРА	333
Хмызова Н.Г. СОЗДАНИЕ НАУЧНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	336
Шамарина Е.В. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ПИСЬМУ	342
Шульдешиова Н.В. КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	346
Щеблыкин А.Д. ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СИСТЕМОЙ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ	349
Якушев М.В. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ.	355
Яшина И.А., Митяева А.М. СОДЕРЖАНИЕ КОНФИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	360
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	363
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	364

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, 2019

© OSU named after I.S. Turgenev, 2019

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Aronov D.V., Konovalova M.A. THE STATE STRUCTURE IN RUSSIA IN THE DRAFT CONSTITUTION OF THE RUSSIAN EMPIRE SET FORTH BY ALEXANDER IVANOVICH GUCHKOV	7
Burdina E.N. LAND USE OF PEASANTS IN WESTERN SIBERIA IN HISTORICAL SCIENCE DISCOURSES OF THE SOVIET AND POST-SOVIET TIMES	12
Gella T.N., Kazakova O.Y. RUSSIA AND EUROPE IN THE «GREAT XIX CENTURY»: THE INTELLECTUAL LIFE AT THE REGIONAL AND NATIONAL LEVELS	16
Goncharova I.V. OREL INDUSTRY AT THE BEGINNING OF THE NEW ECONOMIC POLICY OF THE BOLSHEVIKS: CONDITIONS OF RECOVERY AND LIMITS OF OPPORTUNITIES	24
Kartelyov I.L. THE PUBLICISTS OF THE «RUSSIAN WEALTH» ABOUT THE PLACE AND ROLE OF THE INTELLIGENTSIA IN THE REVOLUTION MOVEMENT IN RUSSIA AT THE END OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES	28
Rogozhina A.S. CHARITY OF L.N. TOLSTOY AND THE FAMINE OF 1891-1892	34
Rudneva L.E., Panishev A.L. THE CONCEPT OF HUMAN BEING UNDER JUDAISM	37
Svechnikova S.V., Aleinikov S.S. THE IMAGE OF THE SOVIET ENEMY IN A GERMAN CARICATURE IN THE REPERCUSSION OF THE EVENTS OF THE SPANISH CIVIL WAR 1936-1939	41
Stepanov V.P. ETHNIC CIVIL MOVEMENT IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: THE RETHINKING STAGE(90S - BEGINNING 2000S)	46
Chuvardin G.S. THE COMMANDERS OF THE COSSACK LIFE-GUARDS REGIMENT, AS REPRESENTATIVES OF THE «SPECIAL SEGMENT» OF THE MILITARY ELITE OF THE RUSSIAN EMPIRE, 1894-1914, IN THE CONTEXT OF SOCIAL HISTORY	56
Shatikhina N.N. CREATIVE HERITAGE DEVELOPMENT OF SAINTS CYRIL AND METHODIUS IN RUSSIA.	61

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Antonova M.V. THE SPECIFICS OF THE PLOT AND COMPOSITION STRUCTURE OF THE «LIFE OF ABRAHAM OF SMOLENSK»	68
Antonova M.V., Zalogina Yu.M. VISIONS (DREAMS) IN TURGENEV'S STORY «ZYVYJEMOSCHI» IN THE HAGIOGRAPHIC CONTEXT	72
Burmistrova Y.D. REGARDING CYCLIZATION ROLE IN TURGENEV'S WORKS (BASED ON «A SPORTSMAN'S SKETCHES» AND «POEMS IN PROSE»)	77
Golovina L.G. THE IMAGE OF THE CHILD IN THE CREATIVITY N.D. GORODETSKAYA	81
Grigorian G.A. CHEKHOV'S EPISTOLARY STATEMENTS ABOUT TURGENEV IN CONTEXT OF WRITERS' CRITICISM	85
Zheltikova I.V. THE PLACE OF FEMINIST UTOPIAS IN THE DYNAMICS OF THE UTOPIAN	90
Zhilyaeva A.I. ORIGINAL AND FANFICTION: DELIMITATION CRITERIA.	97
Ivashina V.V. PRINCIPLES OF LYRIZATION IN BALLAD OF M.A. LOKHVITSKAY «LILIT»	103
Kovaleva T.V., Petina V.A. TURGENEV'S TEXT: TO DEFINITION OF CONCEPT	107
Korolkova A.V. APHORISMS OF I. S. TURGENEV	113
Kuznetsova N. I. FOLK DEMONOLOGY IN THE WORKS OF O. M. SOMOV	117
Kurguzova N.V. THE TRADITIONS OF THE RUSSIAN EPIC IN THE HISTORICAL AND LEGENDARY STORIES OF THE XVII CENTURY (THE MATERIAL OF «TALES OF KIEV EPIC HEROES» AND «THE STORY ABOUT SUKHAN»)	122
Kurguzova N.V., Lazareva A.S. THE ARTISTIC WORLD OF NATURE IN THE COLLECTION OF E. NOSOV «ON THE FISHING TRAIL».	126
Lubarsky R.V. ARTISTIC EMBODIMENT OF THE FUNCTIONS OF THE EAGLE GOD FROM C.CASTANEDA'S WORKS IN V.PELEVIN'S BOOKS «BATMAN APOLLO» AND «SNUFF»	130

The journal is included in the list of reviewed scientific journals, which should publish the scientific results of dissertations for the doctor and candidate degree (included in the List of HAC) list of HAC of 28.12. 2018

07.00.02 – Domestic history (historical sciences), 07.00.03 – General history (of the corresponding period) (historical sciences), 10.01.01 – Russian literature (philological sciences), 10.01.03 – Literature of the peoples of foreign countries (with indication of specific literature) (philological sciences), 13.00.02 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 13.00.08 – Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)

Mikheicheva E.A., Lazutina M.S. FEATURES OF CHRONOTOPE IN CREATIVITY ALICEMUNRO.	135
Petina V.A. «SEA COMPLEX» IN I.S. TURGENEV'S CREATIVITY AND HIS INFLUENCE ON POETRY OF THE 1880S-1890S YEARS	139
Pimenova N.I. THE SPECIFICS OF THE PLOT AND COMPOSITION STRUCTURE OF THE LIVES OF "PAIRED" SAINTS (HAGIOGRAPHIC WORKS ABOUT BORIS AND GLEB)	143
Popova A.R. ART IMAGES IN CHILD'S LANGUAGE AND IN CREATIVITY OF EARLY AGE.	146
Rezakov Ya.O. THE CONCEPT OF THE OUTSIDING IN THE ART WORLDS BY J. SALINGER AND S. DOVLATOV	151
Fedorchuk M.A. CRITERIA OF TRUTH IN FANFICTION (BASED ON THE FANDOMS «SHERLOCK», «MERLIN» AND «SUPERNATURAL»).	156
Khomiaikov V.I. MORAL-PHILOSOPHICAL MODEL OF «VILLAGE PROSE» MID 1950-IES	160
Zou L. ACCEPTANCE EXTENT OF A.A. AKHMATOVA AND TRANSLATIONS OF HER WORKS IN CHINA (1920s-80s)	164
Chen Yanxiu I.S. TURGENEV'S "THE NOBLE NEST" AND BA JIN'S "FAMILY": PLOT-FIGURATIVE PARALLELS	167

13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

Abdulkader A.L., Dashuk Ch.V. THE REALITY OF TRAINING SOCIAL PROFESSIONALS	170
Aleksandrova E.V., Polshakova N.V. MODULAR TECHNOLOGY OF TRAINING IN AGRARIAN UNIVERSITY AS ONE OF THE REQUIREMENTS OF THE PRESENT	174
Andriesh V.A., Bubnova S.Yu. PREVENTION OF COMPUTER ADDICTION AMONG CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE MEANS GAME TRAINING.	178
Bednarskaya L.D., Bubnov S.A., Kiseleva N.I. CONSISTENCY IS THE BASIS OF MODERN EDUCATION	181
Bessonova A.V. EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS CADETS	188
Valuykova V.E. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE STUDENT ENVIRONMENT.	195
Voronkova L.V., Aleinikov S.S. FEATURES OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE SELECTION OF THE CONTENT OF HISTORICAL EDUCATION IN THE SOVIET PERIOD (FOR EXAMPLE, SCHOOL TEXTBOOKS 50-80-IES OF THE XX CENTURY).	199
Vylitok S.V. CRITERIA FOR DETERMINING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PERSONNEL	202
Gryadunova E.N., Savin L.A., Tokmakov N.V. REORGANIZATION OF STUDENTS EDUCATION TECHNICAL DIRECTIONS IN RUSSIA.	208
Dorofeyeva V.I., Simaneva T.A., Bulgakova M.S., Bulgakov V.V. DESIGN TECHNIQUE AND IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL WEB APPLICATION FOR INFORMATICS TRAINING.	212
Esipova J.I., Chernikova S.M. MODERN MATERIALS AND TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF TEACHING DECORATIVE-APPLIED ART	215
Kalashnirova N.G., Gorin A.V., Tokmakova M.A., Tokmakov N.V. INTEGRATIVE INTERDISCIPLINARY MODEL IMPROVING THE EFFICIENCY OF BASIC ENGINEERING AND GRAPHIC TRAINING OF STUDENTS.	218
Kareva N.V., Andreeva L.A. THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS AT THE PRESENT STAGE OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION	225
Karyakina S.N., Bubnova S.Yu. CLIENT ORIENTATION AS THE INTEGRATED COMPETENCE OF SPECIALISTS OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN.	230
Kozachok A.I., Panteleeva O.N., Pantelev R.G. THE CHARACTERISTIC STRUCTURE OF THE COMPONENTS OF THE TECHNOLOGY OF FORMING THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS	234
Karpushina Y.A., Ivanova O.Yu. ON THE ISSUE OF FORMULATION OF UNIVERSAL COMPETENCES OF FSES FOR THE HIGHER EDUCATION (3++) (THE LEVEL OF BACHELOR)	239
Kokorev A.V., Odinokov A.S., Suchkova E.E., Korchevaya O.N. IMPROVEMENT OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGES	243
Kolomytseva O.N., Tyupenko N.A. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL BASES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF SUBJECTIVE MODALITY.	248
Koroleva L.Yu., Makeeva I.Yu. THE IMPLEMENTATION OF THE PRACTICE OF USING ROLE-PLAYING GAMES AS AN INNOVATIVE FORM OF CONDUCTING CLASSES IN THE INTRODUCTORY COURSE OF INTERNAL DISEASES	251
Korol V.V., Pashkova V.A., Danshina N.A., Samojlenko O.B. MODERN ASPECTS OF STUDYING SECURITY TEENAGERS IN THE INTERNET	254
Kulachenko M.P. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEMPORARY CHILDREN'S ASSOCIATIONS AT THE STAGE OF ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF HEALTH-IMPROVING AND EDUCATIONAL ORGANIZATION	260
Kurganova E.N., Solomchenko M.A. HEALTH LEVEL INCREASING AND PHYSICAL PREPAREDNESS BESIDE STUDENT OF THE HIGH SCHOOL ON OCCUPATION ON PHYSICAL EDUCATION IN POOL.	264
Lebedeva Yu.I. ON THE DEVELOPMENT OF PROJECT COMPETENCE OF AN TEACHER OF INCLUSIVE EDUCATION.	268
Makarova V.N., Stavtseva E.A. THE USE OF MULTIMEDIA IN THE DEVELOPMENT OF NATURE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN	271
Maltseva O.A., Maltseva V.R. FORMATION OF PROFESSIONAL AND IMPORTANT QUALITIES OF THE PSYCHOLOGIST AS BASIS OF PROFESSIONAL EDUCATION.	279
Martynova E.V. SOCIAL PROJECT COMPETENCIES OF STUDENTS: DEFINITION, STRUCTURE COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF DEVELOPMENT, TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT	283
Mityaeva A.M., Anikeeva O.A., Volzhina O. B. EDUCATION OF THE SENIOR GENERATION: NEW OBJECTIVES, FUNCTIONS, FORMS	288
Obedkova S.I., Tyapkina A.P., Silaeva Z.G. THE USE OF ACTIVE FORMS OF TEACHING BIOLOGY IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION, FOR EXAMPLE «OREL MUSIC COLLEGE»	293
Pavlova T.A., Uvarova M.N. PREPARATION FOR THE MATH EXAM IN SMALL GROUPS	296

Popova I.Y. CREATION OF THE TEXTBOOK OF NEW GENERATION FOR NON LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF THE PARADIGM SHIFT OF HIGHER EDUCATION	301
Puzina T.I., Makeeva I.Yu. SOME ASPECTS OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES OF MASTERS-BIOLOGISTS (PROFILE OF BIOPHYSICS)	304
Sergeeva N.I., Andreeva L.A. APPLICATION OF THE CONTEXTUAL DRAMATIZATION METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL SPEECH	306
Suganova M. I., Khmyzova N. G., Pravdyuk V. N. COMPLEX OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION SCIENTIFIC AND ECONOMIC CULTURE OF FUTURE BACHELORS	310
Tambovsky O.M. ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF IMPROVING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EMPLOYEES AT THE OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV. THE ROLE OF THE TRADE UNION ORGANIZATION	313
Tikhhaeva V.V., Ionkina E.Yu. E-LEARNING IMPLEMENTATION IN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND GERMANY	317
Turevskiy I.M., Borodaenko V.N., Begun O.V., Parfenov A.S. PECULIARITIES OF SPECIAL TRAINING OF STUDENTS OF LEGAL STATIONS OF UNIVERSITY, UNDERGROUNDED BY UNIFORMATIONS, IN THE ASPECT OF DYNAMICS OF PSYCHOMOTOR ABILITIES	322
Tyurikova G.N., Tyurikova J. B., Gnezdilova I. Y. THE ROLE OF INCLUSION AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE INTEGRATION IN THE SOCIETY OF CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES	328
Khvorostov D.A., Kutuzova A.A. 3D RECONSTRUCTION OF A PAINTING IN THE THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF THE DESIGNER	333
Khmyzova N.G. CREATION OF SCIENTIFIC ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	336
Shamarina E.V. THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION WHILE TEACHING WRITING	342
Shuldeshova N.V. COMPETENCE IN MODERN EDUCATIONAL SPACE	346
Shcheblykin A.D. THE USE OF INTEGRATED METHODS OF INTENSIVE TRAINING IN PREPARING GOVERNING BODIES OF THE ORGANIZATIONAL AND TECHNICAL SYSTEM FOR SPECIAL PURPOSES	349
Yakushev M.V. METHODOLOGY AND THE EVALUATIONS METHODS OF THE RESULTS OF PROJECT ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	355
Yashina I.A., Mityaeva A.M. THE CONTENT OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN INSTITUTIONS OF SECONDARY PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION	360

УДК 94(470):342(470)(091)

UDC 94(470):342(470)(091)

АРОНОВ Д.В.

доктор исторических наук, профессор, заведующий
кафедрой истории правовых учений, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aronovdv@mail.ru

КОНОВАЛОВА М.А.

старший преподаватель, кафедра теории и истории
государства и права, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: marinysik-c@yandex.ru

ARONOV D.V.

Doctor of History, professor, Department of "The History of
Legal Doctrines", Orel State University
E-mail: aronovdv@mail.ru

KONVALOVA M.A.

Senior lecturer, Department of "Theory and History of State
and Law", Orel State University
E-mail: marinysik-c@yandex.ru

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УСТРОЙСТВО РОССИИ В ПРОЕКТЕ КОНСТИТУЦИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ АЛЕКСАНДРА ИВАНОВИЧА ГУЧКОВА

THE STATE STRUCTURE IN RUSSIA IN THE DRAFT CONSTITUTION OF THE RUSSIAN EMPIRE SET FORTH BY ALEXANDER IVANOVICH GUCHKOV

В статье рассматривается вариант государственного устройства России, содержащийся в проекте конституции, находящемся в фонде руководителя «Союза 17 октября» А.И. Гучкова. Данный проект редко не использовался для характеристики российского конституционализма начала XX в. Его изучение позволяет расширить эмпирическую базу либерального конституционного законодательства в начале XX в. В связи с дискуссией о принадлежности октябристов к либерализму, изучение их подходов к государственному устройству страны поможет определить степень истинности данной исследовательской гипотезы. В статье дается характеристика основных положений проекта, связанных с государственным устройством России, проводится их компаративистский анализ применительно к иным либеральным проектам Основного закона России начала XX в.

Ключевые слова: А.И. Гучков, либерализм, либеральный проект конституции России, Союз 17 октября.

The article deals with the option of the state structure in Russia, setting forth in the draft Constitution, which was in the Fund of the head of the "Union of 17 October" A.I. Guchkov. This project has rarely been used to characterize the Russian constitutionalism of the early twentieth century. Its analysis makes it possible to extend the empirical base of liberal constitutional lawmaking in the early twentieth century. In the context of discussion whether Octobrists were Liberals, the study of their approaches to the state structure of the country will help to determine the truth degree of this research hypothesis. The article describes the main provisions of the project related to the state structure of Russia, makes their comparative analysis with regard to other liberal projects of the Basic law of Russia in the early twentieth century.

Keywords: A.I. Guchkov, liberalism, the liberal draft constitution of Russia, the Union of 17 October.

Изучение конституционного наследия российско-го либерализма имеет в отечественной историографии давнюю и устойчивую традицию. Родившись как уникальное общественно-политическое явление в условиях стесненности любой общественной инициативы со стороны государства т.н. «полицейского» типа, он прошел свой путь от первых, еще по большому счету и не проектов Основного закона, а, скорее, их набросков через системное выражение в них либеральной модели реформирования страны к проектам эпохи эмиграции, ставшими, по своей сути, реквиемом российскому либерализму. Однако, несмотря на отмеченное выше известное исследовательское внимание, либеральный конституционализм постоянно показывает нам свои новые грани, демонстрируя, каким многогранным явлением он может выступать по части предмета научных изысканий.

Примером этого могут служить прошедшие 6-7 декабря 2019 г. в Санкт-Петербурге XII «Таврические чтения», традиционно выступающие мероприятием, которое ежегодно собирает ведущих специалистов в области изучения парламентской истории [6]. Одним из их главных научных направлений стало обсуждение наличия у российских либералов комплексной программы реформирования социально-политического устройства России. Среди многочисленных аспектов этого феномена обсуждалась и степень ее отраженности в либеральном, как в думском, так и в конституционном преддумском, законодательстве.

Не случайно в аннотации отмечен и такой аспект, связанный с изучением октябристского конституционализма, как идущий в настоящее время поиск аргументов в ответе на вопрос о принадлежности октябристов к ли-

берализму как к политическому течению. Основанием для определенных сомнений в данном вопросе выступает известная позиция октябристов к еврейскому равноправию. Хотя, с одной стороны, эта позиция не была представлена в Программных документах «Союза 17 октября», но в партии она высказывалась. Соответственно, правомерно сомнение в том, а насколько вообще оправдано относить к либералам тех, кто в той или иной форме отрицает такое базовое право личности, как равенство, в данном случае по признаку принадлежности к определенной нации. Однако это не исключает комплексного изучения партийной программы, которое, что весьма вероятно, покажет наличие в этом спектре российской политики известного количества оттенков мнений.

Более радикальным был бы ответ на вопрос о соответствии программы, причем не только октябристской, либеральному «символу веры», однако и с его формулировкой есть определенные проблемы. В стандартную двухэлементную конструкцию входит признание наличия у человека неотъемлемых прав и свобод и неприкосновенность частной собственности. Первый компонент выступает в качестве своеобразного эталона к оценке позитивного, указного права, правоприменительной и управленческой практики органов государственного управления. Второй, соответственно, выступает материальной основой формирования социального слоя, который именно в стабильности существующего положения видит одну из своих базовых социальных ценностей, реализуя через данный социальный институт (Аристотель семья + собственность) соответствующий комплекс юнговских архетипов. В совокупности они создают и основу пресловутого гражданского общества, но здесь необходимы в т.ч. и теоретические изыскания по вопросу о возможности гражданского общества в стране с незначительной прослойкой среднего класса, либо же при определенной политике верховной власти сам факт наличия среднего класса (доля в политически активной части населения не столь важна) дает мультипликативный эффект в политико-социальной сфере.

Однако формальный сравнительный анализ программы политических партий начала XX в. покажет, что очень большое количество программ (исключая совсем уж правых – правых) будет обладать указанными выше признаками. Вместе с тем и политическая практика, и дальнейшее эволюционирование партийных программ показало, что вряд ли можно относить к либеральному лагерю сторонников насильственного социального конструирования, хотя бы в их учениях и присутствуют какие-либо элементы либеральной теории. Данный подход вовсе не означает причисление либералов к неким травоядным непротивленцам. Речь идет не о «непротивлении злу» толстовского или иного толка, а об имманентном закладывании в модель развития общества элементов социального насилия. Впрочем, это предмет отдельной большой дискуссии, получившей импульс к развитию в июне 2018 г. в рамках круглого

стола, организованного фондом «Либеральная миссия» [18].

Таким образом, оснований к прекращению дискуссии о хронологических рамках данного явления, об идеологической и партийно-политической укорененности либерализма и его базовых постулатов в российском социуме на различных этапах его исторического развития [7, 8, 14, 16], а также об участии в этом процессе представителей российской общественности, чья принадлежность к либерализму не является на настоящий момент общепризнанной в данный момент не прослеживается [12, 13]. Соответственно, расширение корпуса источников, привлекаемых для изучения данного явления, вполне обосновано и отвечает сложившимся в ходе современного научного и общественного дискурса к изучению либерализма как явления, устоявшегося в российской политической практике. Возвращаясь от общетеоретического анализа истории российского либерализма к проблематике его конституционного законотворчества, следует отметить, что проект конституции, отложившийся в фонде А.И. Гучкова и получивший название «гучковской» конституции, стоит особняком от блока иных, получивших известное внимание в научной литературе либеральных проектов. Уже само название архивного дела, где используется формула «Проект конституции Российской империи», является в своем роде говорящим [4]. Нельзя сказать, что этот проект был полностью обойден вниманием отечественных исследователей, однако системно, вкупе с иными проектами Основного закона, он не рассматривался, не был до недавнего времени и предметом компаративного анализа. С предложением Т.А. Пучиной отнести «гучковский» проект к актам т.н. английского типа, в принципе, можно согласиться, но по содержанию проект представляет гораздо более интересным [17].

Если оценивать гучковский проект в целом, определяя его место в общем ряду либерального конституционного законотворчества начала XX в., то он из-за явной недоработанности, а, скорее, полного отсутствия структуры, которой не может не быть у материалов подобного рода, то он по всем признакам уступает «освобожденческому», «муромцевскому» и проекту МГД, будучи при этом гораздо более системным, особенно по языку двух первых разделов, чем проект екатеринославского земства.

Нет в проекте из фонда А.И. Гучкова и такого популярного у либералов сюжета, как реформирование судебной власти [9, 11], но проект буквально пронизан указаниями на ее место и роль в обеспечении основы либеральной теории начала века – института прав и свобод человека.

В области государственного устройства проект предполагал трансформацию страны от монархии абсолютной к одному из ее конституционных вариантов с сохранением как самой династии, так и института престолонаследования, равно как и иных атрибутов системы государственного управления. Пункт первый проекта следующим образом сформулировал его базово-

вый постулат: «Российская Империя есть наследственная конституционная монархия, в которой Император, как носитель верховной власти, ограничен постановлениями Основных Законов».

Основные законы империи в соответствии с проектом (п. 2). имманентно включали в себя нормы, «определяющие права и преимущества монарха, устройство, предмет ведомства, права и обязанности народного представительства, личные права граждан». Интересен уже сам порядок перечисления трех элементов, составляющих политическую конструкцию нового типа политического устройства в России. Возьмем на себя смелость утверждать, что трудно представить себе записного либерала, начинающего эту конструкцию с монарха, причем с норм, определяющих его «права и преимущества». Что же касается народного представительства, то тут мы видим классический подход, практически подходящий для любой эпохи. В части упоминания граждан интересно завершение ими отмеченного списка, в иных проектах (см. «муромцевский») этой проблематикой открываются соответствующие разделы, а в силу особенностей структуры и сами проекты либеральных основных законов.

Далее мы встречаем классическую схему либерального видения как верховенства закона, так и взаимоотношения исполнительной и представительной власти. Во-первых, решения власти исполнительной не могут выходить за законодательные рамки «Ни одно распоряжение правительственной власти от кого бы оно ни исходило, записано в пункте 3 проекта, — не должно противоречить постановлениям, изданным в законодательном порядке». Здесь практически стопроцентное смысловое совпадение с «муромцевским» проектом, где аналогичный принцип изложен в следующей редакции: «Нарушающее законы распоряжение правительствующего места или лица не имеет ни для кого обязательной силы. Не приемлется ссылка должностного лица на то, что действие его, нарушившее закон или право отдельных лиц, совершено им по приказанию начальства» (п. 14).

Законодательная власть в гучковском проекте Основного закона принадлежала народному представительству, суть видения которого находилась в формуле «У Государственной Думы — согласие, у императора утверждение». Этот принцип действовал по отношению ко всем законодательным актам независимо от процедуры их изменения (п. 4).

Народное представительство предполагалось организовать двухпалатным, что в целом соответствовало мнению большинства представителей либеральной юриспруденции (специалистов в политико-правовой проблематике) и политического бомонда. За Государственной Думой (нижней палатой) закреплялись преимущественные права по вопросам финансового законодательства, в чем, очевидно, вполне справедливо видеть влияние английского права, равно как и политической практики Объединенного королевства.

Принципиальным отличием проекта от иных ва-

риантов и от общелиберальной догмы было введение в избирательную систему ценза оседлости. Так, в соответствии с пунктом 6 соответствующего раздела проекта «члены Государственной Думы избираются полноправными гражданами, имеющими в данной местности местожительство в течение определенного законом времени». Предлагаемый проектом минимальный возраст предоставления активного избирательного права, определенный в 25 лет, совпадает с иными либеральными проектами. Подача голосов производилась путем равной, реальной и закрытой подачи голосов, однако это относилось лишь к городам, имеющим особое представительство в Думе. Что же касается выборов в остальных местностях, то они предполагались как двухстепенные.

В данном пункте хорошо замечен акцент октябристов на постепенность преобразований и создание (планирование) механизмов, как это стало принято говорить, «сдержек и противовесов». Элементы правовой системы, устройства органов управления (верхняя палата парламента), имеющие главной целью не допустить гибели демократических институтов государственного управления в стихии народного правосознания, не воспринимающего демократические ценности как значимые сущности, отнюдь не единичны. Однако в гучковском проекте это носит качественно иной характер. При этом не следует забывать о явной недоработанности текста проекта, однако общие тенденции прослеживаются, особенно в рамках одного раздела, имеющего выраженный авторский характер достаточно явно. Также в примечании к данному пункту, что соответствует, скорее, характеру декларации, чем Основному закону отмечено, что «по мере укрепления и развития политической жизни, выборы должны быть основаны на принципе пропорционального представительства, обеспечивающего интересы меньшинства».

Эта же тенденция заметна и в предлагаемой процедуре формирования верхней палаты Парламента - Государственного Совета, в котором до половины его членов входили в состав по назначению Императора. Вторая половина состояла из членов Госсвета «по избранию от органов местного самоуправления в каждой из губерний и областей Империи и от органов местного самоуправления в городах, имеющих особых представителей в Государственной Думе, по избранию от духовенства различных вероисповеданий, от учреждений промышленности и торговли и от высших учебных заведений» (п. 7). Здесь уже смешаны и территориальный и корпоративный принципы избрания без определения пропорциональности представительства, что не позволяет судить о точной цифре представительства от органов земского и городского самоуправления, но с учетом трех корпоративных категорий вряд ли оно могло значительно превышать четверть всего состава Госсвета. Этот механизм делал верхнюю палату в варианте предлагаемом проектом одним из наиболее консервативных примеров правотворчества в данной сфере.

Народное представительство, помимо имманентно

присущей ему законодательной власти (с правом законодательной инициативы) и активного участия (что отмечено выше) в бюджетных вопросах, по тексту проекта в «ежегодной государственной росписи доходов и расходов, в обсуждении вопросов, связанных с заключением государственных займов, наделялось контрольными функциями в отношении законности и целесообразности действий правительственных органов (п. 8).

Вообще отношениям парламента и правительства в проекте уделено наибольшее внимание. Помимо уже упомянутого пункта 8, системе их взаимоотношений, по большей части нормативного оформления прав народного представительства в отношении кабинета министров. Так, по пункту 9 парламент имел право запроса в отношении правительства. Там же содержалось и свойственное, скорее, декларациям политического свойства пожелание о том, что право запроса и рассмотрения бюджета имеют первостепенное значение с точки зрения необходимости «все большего проведения в политическую жизнь контроля над законностью и целесообразностью действия правительственных органов».

В пункте 10 формулировался принцип коллективной ответственности министров как перед Императором, так и перед народным представительством коллективно за принятые Советом министров меры, а также личной ответственности за персональные действия в области управления.

И, наконец, последний, одиннадцатый пункт раздела определял порядок привлечения министров к ответственности. Предполагалось, что «если министры своими действиями или упущениями нарушают закон и основные права граждан, нанесут ущерб независимости и целостности Империи, ее финансам, конституционным гарантиям, то против них, по решению одной из палат возбуждается судебное преследование». Символично и то, что порядок этого судопроизводства определялся в Основных Законах страны. Особо оговаривался порядок амнистии или помилования по делам подобного рода, основной смысл которого сводился к участию Государственной Думы. По смыслу текста проекта, министр не мог быть «амнистирован или помилован без согласия народного представительства».

Подводя некий итог небольшого эскизного наброска на тему конституционного творчества октябристов, представляется возможным говорить о том, что в части определения принципов государственного устройства страны мы имеем дело с проектом, вполне подпадаю-

щим под понимание общих принципов либерального символа веры и отражающим принадлежность его авторов к правой части либеральной общественности страны. Убедительное свидетельство тому и порядок формирования верхней палаты, носящий весьма консервативный характер, и наличие большого числа цензовых ограничений в области избирательного права. Впрочем, все эти моменты никогда не только не скрывались октябристами, но, напротив, они были своего рода квинтэссенцией эволюционности и постепенности принимаемых ими реформ. То, что тактическая установка в итоге стала доминирующей стратегической догмой и привела как к размыванию и без того не самой стабильной электоральной базы партии, так и ее «политической физиономии» в Думе, это уже беда данного течения в российской политике. Однако изначально, на момент разработки анализируемого текста проекта, здоровый консерватизм был для них явно существенным признаком.

История распорядилась так, что либеральные рецепты оказались невостребованными политической практикой нашей страны начала XX в. Причем это относится не только к кадетской модели реформирования социально-политического строя страны, которую при желании можно критиковать за известную долю политического романтизма, но и к проектам, подобным гучковскому, представлявших собой более чем скромную попытку выстроить новую политическую реальность, отвечающую положению дел, сложившемуся в стране. Однако и консерватизм, и постепенность, и перенос акцентов со взаимоотношений парламента и носителя верховной власти на отношения парламента и правительства не помогли даже весьма правому варианту реформирования страны. Либеральные сценарии вообще непопулярны в эпохи системных социальных кризисов, но тем значимее этот опыт на фоне истории нашей страны теперь уже прошлого, XX века.

Вместе с тем специфика структуры документа, присущий его языку не столько юридический, сколько политический характер, оставляют непреходящее ощущение промежуточного характера гучковского проекта, что подвигает на продолжение поисков иных свидетельств политического и правового, в т.ч. и конституционного творчества правого российского либерализма, который вместе с иными его течениями прошел стадию перевода своих теоретических воззрений в законодательство, а позднее и в думское законодательство.

Библиографический список

1. Записка, составленная советом из Ковалевского В.И., Ковалевского М.М., Милюкова П.Н., Гессена В.М., Головина Ф.А., Лазаревского Н.И. и Муромцева С.А., представленная государю по поводу выработанного Советом Министров проекта основного и избирательного закона // РГИА Ф. 1622 (Витте, гр. Сергей Юльевич (1849-1915), министр путей сообщения, министр финансов, председатель комитета министров, председатель совета министров). Оп. 1. (1845-1930 гг.). Д. 281 (Записка по поводу выработанного советом министров проекта основных государственных законов, составленная совещанием в составе Ковалевского В.И., Ковалевского М.М., Милюкова П.Н., Головина, Лазаревского Н.И., Муромцева С.А. и представленная имп. Николаю II 18 апреля 1906 г.).
2. Партия «Союз 17 октября». Протоколы съездов, конференций и заседаний ЦК. В 2-х т. Т. 1. Протоколы съездов и заседаний ЦК. 1905-1907 гг. М., 1996.
3. Программа «Союза 17-го октября» / Документы первого десятилетия XX в. Хронос [Электронный ресурс] // URL: http://www.hrono.ru/dokum/190_dok/1905prog14.php

4. Проект Конституции Российской Империи с разделами: Государств. устройство, Права граждан, Народное просвещение // ГАРФ Ф. 555 (Гучков А.И.). Оп. 1. Д. 5.
5. Проект Основного и Избирательного законов в редакции С.А. Муромцева // Сергей Андреевич Муромцев. М., 1911.
6. Аронов Д.В. Российский либеральный конституционный проект начала XX в. - опыт модельной реконструкции // Таврические чтения 2016. Актуальные проблемы парламентаризма: история и современность. Международная научная конференция, СПб., Таврический дворец, 8-9 декабря 2016 г. Сб. научных статей / Под ред. А.Б. Николаева. СПб.: Изд-во «ЭлекСис», 2017. Ч. I. С. 69-76.
7. Аронов Д.В. Конституционное наследие российской либеральной правовой мысли - проблемы и перспективы использования на современном этапе становления российского конституционализма // Современное общество и право. 2013. № 1. С. 18-25.
8. Аронов Д.В., Бухвостова Д.В. Перспективы исследования либерального конституционного законодательства в России // История государства и права. 2008. № 20. С. 7-9.
9. Аронов Д.В., Калугин П.А., Золотухина Е.К. Реформа местного суда в либеральном законодательстве начала XX века // История государства и права. 2014. № 9. С. 20-24
10. Вдовин С.Е. Деятельность партийно-политических групп гласных Московской Городской Думы 1904 – февраль 1917 г. Дисс. ... к.и.н. М., 2002.
11. Демичев А.А. О тенденциях в изучении судебной реформы 1864 г. // История государства и права. 2012. № 5. С. 2-5/
12. Карнишин В.Ю. Конституционализм М.П. Драгоманова в контексте общественно-политического развития Украины второй половины XIX в. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 4 (28). С. 51-58.
13. Карнишин В.Ю. Модернизация и российское общество в начале XX в. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 3. С. 3-8.
14. Мальшева О.Г. Развитие конституционных идей и зарождение парламентаризма в России. I и II Государственные думы. Дисс. ... к.и.н. М., 1994.
15. Медушевский А.Н. Конституционные проекты русского либерализма и его политическая стратегия // Вопросы истории. 1996. № 9. С. 3-23.
16. Пахоменко Н.Б. Из истории конституционных проектов в России. М., 2000.
17. Пучина Т.А. Вопросы государственного устройства и управления в программных документах и материалах политических партий России начала XX в. Дисс. ... к.и.н. М., 1995.
18. Российский либерализм: существует ли национальная модель. Круглый стол 28.05.2018 / Фонд Либеральная миссия [Электронный ресурс] // URL: <http://www.liberal.ru/articles/7247>
19. Шипов Д.Н. Воспоминания и думы о пережитом. М., 2007.
20. Шелохаев С.В. Д.Н. Шипов. Личность и общественно-политическая деятельность. М.: РОССПЭН, 2010.

References

1. A note drawn up by the Council of the Kovalevskiy V.I., Kovalevsky M.M., Milyukov P.N., Gessen V.M., Golovin, F.A., Lazarevsky N.I. and Muromtsev S. A., presented to the sovereign on the occasion made by the Council of Ministers of the draft guideline and the electoral act // RGIA F. 1622 (Witte, gr. Sergey Yulievich (1849-1915), Minister of Railways, Minister of Finance, Chairman of the Committee of Ministers, Chairman of the Council of Ministers). Op. 1. (1845-1930.). D. 281 (note on the draft of the basic state laws drawn up by the Council of Ministers, drawn up by the meeting of Kovalevsky V.I., Kovalevsky M. M., Milyukov P.N., Golovin, Lazarevsky N.I., Muromtsev S.A. and presented by imp. Nicholas II, April 18, 1906).
2. Party "Union of October 17". Minutes of congresses, conferences and meetings of the Central Committee. In 2 t. T. 1. Minutes of congresses and meetings of the Central Committee. 1905-1907, M., 1996.
3. The program "Union of October 17" / Documents of the first decade of the twentieth century. Chronos [Electronic resource] // URL: http://www.hrono.ru/dokum/190_dok/1905prog14.php
4. Draft Constitution of the Russian Empire with sections: States. the device, the Rights of citizens, Public education // GARF F. 555 (Guchkov AI). Op. 1. D. 5.
5. The draft guideline and the Electoral laws in the wording of S. A. Muromtsev // Sergey Andreevich Muromtsev. M., 1911.
6. Aronov D.V. Russian liberal constitutional project of the early twentieth century - the experience of the model reconstruction // Tauric readings in 2016. Actual problems of parliamentarism: history and modernity. International scientific conference, St. Petersburg., Tauride Palace, 8-9 December 2016 Sat. scientific articles / Ed. A. B. Nikolaev. SPb.: Publishing house "elixis", 2017. Part I. Pp. 69 To 76.
7. Aronov D.V. Constitutional heritage of the Russian liberal legal thought - problems and prospects of use at the present stage of formation of the Russian constitutionalism // Modern society and law. 2013. No. 1. Pp. 18-25.
8. Aronov D.V., Bukhvostova D.V. Prospects of research of liberal constitutional lawmaking in Russia // History of state and law. 2008. No. 20. Pp. 7-9.
9. Aronov D.V., Kalugin P.A., Zolotukhina E.K. Reform of the local court in the liberal lawmaking of the early twentieth century // History of state and law. 2014. № 9. Pp. 20-24
10. Vdovin S.E. Activities of party and political groups of vowels of the Moscow City Duma 1904 – February 1917 Diss. ... Ph. D., 2002.
11. Demichev A.A. On trends in the study of judicial reform in 1864 // History of state and law. 2012. № 5. Pp. 2-5.
12. Carnishin V.Y. Constitutionalism of M.P. Dragomanov in the context of socio-political development of Ukraine in the second half of the NINETEENTH century // news of higher educational institutions. Volga region. Humanities. 2013. № 4 (28). P. 51-58.
13. Modernization and Russian society in the early twentieth century. // proceedings of higher education. Volga region. Humanities. 2012. No. 3. Pp. 3-8.
14. Malysheva O.G. Development of constitutional ideas and the birth of parliamentarism in Russia. I and II State Duma. Diss. ... PhD, 1994.
15. Medushevsky A.N. Constitutional projects of Russian liberalism and its political strategy // Questions of history. 1996. No. 9. Pp. 3-23.
16. Pakhomenko N. B. From the history of constitutional projects in Russia. M., 2000.
17. Puchina T.A. Questions of the state structure and management in program documents and materials of political parties of Russia of the beginning of XX century Diss. ... Ph. D., 1995.
18. Russian liberalism: is there a national model? Round table 28.05.2018 / Liberal mission Foundation [Electronic resource] // URL: <http://www.liberal.ru/articles/7247>
19. Shipov D.N. Memories and thoughts about the experience. M., 2007.
20. Shelokhaev S.V. D.N. Shipov. Personality and socio-political activities. M.: ROSSPEN, 2010.

УДК 947(571)

UDC 947(571)

БУРДИНА Е.Н.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра «Правовые дисциплины», Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева
E-mail: sattarkaz@yandex.kz

BURDINA E.N.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of "Legal disciplines", North Kazakhstan State University named after M. Kozybayev
E-mail: sattarkaz@yandex.kz

ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕСТЬЯН ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ДИСКУРСАХ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ СОВЕТСКОГО И ПОСТСОВЕТСКОГО ВРЕМЕНИ

LAND USE OF PEASANTS IN WESTERN SIBERIA IN HISTORICAL SCIENCE DISCOURSES OF THE SOVIET AND POST-SOVIET TIMES

В статье представлены точки зрения о землепользовании западносибирского крестьянства в исторической науке в контексте общероссийских социально-экономических проблем. Показаны различные мнения в оценке направления развития крестьянского хозяйства, в которых центральным моментом спора учёных выступал вопрос о капитализме и степени фермеризации крестьянских хозяйств Западной Сибири.

Ключевые слова: крестьяне, учёные, капитализм, землепользование, фермеры, развитие.

The article presents the points of view on the land use of the West Siberian peasantry in historical science in the context of the all-Russian socio-economic problems. Various opinions are shown in the assessment of the direction of peasant economy development, in which the central point of the scientific debate was the issue of capitalism and the degree of farming of peasant households in Western Siberia.

Keywords: peasants, scientists, capitalism, land use, farmers, development.

Социально-экономическое развитие Западной Сибири, как одного из периферийных регионов Российской империи, испытывало влияние внешних и внутренних процессов, свойственных экономике и обществу страны в целом. В конце XIX – начале XX веков Россия втягивалась в формирующийся мировой экономический рынок с жёсткой конкуренцией за источники сырья и сбыта товаров промышленного и сельскохозяйственного производства. Капиталистическая система хозяйствования, получившая бурное развитие в некоторых странах (Германии, США, Англии, Франции), установилась к этому времени как ведущая в мире, обеспечивая отдельным государствам экономическое и политическое могущество и превосходство.

Данная тенденция мирового развития, как и реальное отставание страны чётко осознавалась администрацией Николая II, предпринимавшей попытки реформирования экономики с целью её индустриальной модернизации, и решения накопившихся социальных и экономических проблем. Это был типичный сценарий эволюции страны с догоняющей моделью индустриального развития, где государство выступало модератором всех преобразований.

Николай II и его правительство возлагали надежды на реформирование аграрного сектора экономики, создание условий для становления фермерского хозяйства, разрушения сельской общины и традиционных систем землепользования в России. Особая роль

отводилась Сибири – богатому и суровому краю, принимавшему сотни тысяч русских крестьян из перенаселённой европейской части страны. Сибирь, особенно Западная Сибирь, в которую стекалась основная часть крестьян-переселенцев, должна была не только решить старую проблему – малоземелье, но и стать со временем регионом индивидуальных крестьянских хозяйств с правами собственности и владения землёй. В ходе столыпинских преобразований людские потоки крестьян-переселенцев устремились за Урал, в Западную Сибирь и Степной край с намерениями построить новую жизнь, неся с собой трудовые привычки и навыки, образы коллективных действий, представлений о справедливости, правосудии, собственности на землю и отношение к людям иной этнической и религиозной принадлежности. За период 1906-1911 годов в Сибирь и Среднюю Азию переселилось свыше трёх миллионов человек [1].

Западная Сибирь – аграрный и сырьевой регион Российской империи с крайне слабым развитием промышленного производства. Удельный вес промышленной продукции составлял 1,5-1,7% от всей продукции, произведённой фабриками и заводами страны [2, с. 127]. Порядка 70% всех крестьянских хозяйств Сибири приходилось на Западную Сибирь [3, с. 10] (Тобольская и Томская губернии, Омский и Петропавловский уезды Акмолинской области). Значительная часть сельскохозяйственной продукции шла на экспорт и на внутренние рынки страны. В 1910-1913 годы из Западной Сибири

ежегодно вывозилось до 50 млн. пуд хлеба. К 1917 году производство зерна в этой части России составило 1/6 часть всего хлеба, произведенного в стране. Вывоз мяса достиг более 4 млн. пуд. в 1910-1911 годы. Высокая товарность, производимого в Сибири масла, позволяла экспортировать в другие страны – порядка 80-85% всего произведенного масла [4, с. 28, 29]. Производителями товарного хлеба, мяса, молочной продукции являлись крестьянские хозяйства (крупные помещичьи экономии в данной окраине Российской империи не сложились исторически).

В исторической науке сибирскому крестьянству, землепользованию, экономическим, социальным изменениям и направленности аграрного развития в дореволюционной России уделялось и уделяется немалое внимание. В советское время единственным методологическим подходом был марксистско-ленинский, в рамках которого исследователи изучали исторические факты, процессы и явления. Соответственно, господствующая в обществе и государстве идеология определяла видение исторического прошлого страны. Задача исследователей заключалась в поиске предпосылок социалистической революции, которая произошла в России как в преимущественно аграрной стране. Принципиальным было доказать развитие капитализма в сельском хозяйстве, наличие социальных противоречий в деревне, что давало обоснование неизбежности и необходимости социалистических преобразований. Изучая социально-экономическую действительность аграрной России с выделением региональной специфики, учёные сосредоточились на нескольких направлениях: показать степень развития капитализма и «пути» развития капитализма в сельском хозяйстве страны; доказать наличие полярных социальных групп (сельской буржуазии и сельского пролетариата) и противостояния между ними.

Признавая втягивание сельского хозяйства и крестьянства России в рыночные отношения, учёные разошлись во мнении о масштабах и степени развития капитализма. Это прослеживается в исследованиях, касающихся анализа аграрного развития, как отдельных регионов страны, так и России в целом. А.М. Анфимов был убеждён в доминировании докапиталистических, полукрепостнических порядков в европейской части страны [5, с. 121, 162]. Л.Г. Сухотина отрицала развитие капитализма в сельском хозяйстве Сибири [6, с. 83-97]. В одной из своих работ исследователь указала, что новые отношения занимали «очень незначительное место», «новый капиталистический способ производства еще не сложился в Сибири к началу XX в.» [6, с. 94]. К.Н. Тарновский, обращая внимание на главную характерную черту аграрного строя России – многоукладность (полукрепостнический, раннекапиталистический, торгово-ростовщический и аграрно-капиталистический уклады), не признал определяющей роли капиталистических отношений. Более того, учёный указал на устойчивость докапиталистических и раннекапиталистических укладов [7, с. 39]. По мнению М.Я. Geftera,

капиталистические элементы имелись в русской деревне, но доминирующими во всероссийском масштабе были крепостнические отношения [8, с. 91]. Таким образом, часть советских учёных считала аграрные отношения в России докапиталистическими.

Вторая точка зрения представлена С.М. Дубровским [9, с. 383], И.Д. Ковальченко, Л.В. Миловым [10, с. 365, 368] и др., полагавшими капиталистический уклад господствующим в сельском хозяйстве, что определяло направление аграрного развития России как буржуазно-капиталистическое. Выделялись типы аграрного капитализма: прусский, главным образом в европейской части страны [11, с. 74; 1] и американский – в Сибири [12, с. 86, 361; 2, с. 110; 13, с. 60; 14, с. 458, 462]. Л.М. Горюшкин, В.Г. Тюкавкин, подходя концептуально к анализу аграрных отношений, показали объективные возможности развития фермерского капитализма (наличие свободных земель и приток крестьян-переселенцев, отсутствие помещичьего землевладения, развитие товарно-денежных отношений, появление крупных центров торговли сельскохозяйственной продукции, социальное расслоение деревни и др.). Описывая сибирскую реальность, учёные фактически указали на колоссальное технологическое отставание сельского хозяйства, основанного на примитивном землепользовании и сохранении общинных отношений. Концептуальное противоречие между развитием фермерского (американского) капитализма в сельском хозяйстве и сохранением экстенсивного мелкотоварного крестьянского хозяйства осталось нерешённым. Однако данная точка зрения стала определяющей в исторической науке и получила отражение в пятитомном издании «История советского крестьянства» [15, с. 28].

Отдельно следует выделить исследования И.А. Асалханова и И.М. Супоницкой, которые были вне дискуссии учёных об аграрном капитализме. И.А. Асалханов, исследовав крестьянское хозяйство Сибири конца XIX – начала XX века, соглашался с применением крестьянами сельскохозяйственных машин (культиваторов, сеялок и проч.) и новых семян. Однако изучение крестьянского землепользования позволило исследователю сделать вывод о сохранении в Сибири традиционных способов возделывания земли – залежной, залежно-паровой, паровой двухпольной [16, с. 148]. Характеризуя крестьянское хозяйство Сибири, автор описывает его характерные черты: «отсталое средневековое землевладение и землепользование» [16, с. 102], примитивное скотоводство [16, с. 257] и хищническое отношение к природе [16, с. 169]. И.М. Супоницкая в сравнительно-историческом исследовании колонизации американского Запада и российской Сибири, давая оценку сельского хозяйства страны, указывает на его экстенсивный характер и кризисное состояние. Сибирское крестьянство определяется как близкое к крестьянству европейской части России с присущими ему трудовыми уравнительными взглядами на землю, сохранением общины и обычного права. Принципиальные отличия американских колонизаторов

автор видит в интенсивном освоении земель и создании коммерческого фермерского хозяйства, основанного на современных агрономических технологиях [17]. Тем самым учёные квалифицировали способы ведения хозяйства в сибирском регионе страны как традиционные докапиталистические.

В 1990-е – начале 2000-х годов в исторической науке осуществляется переоценка социально-экономического развития русского крестьянства. Взгляды учёных меняются: доминирующей тенденцией развития рассматривается не формирование фермерских хозяйств Сибири, а экстенсивное хозяйствование на основе семейного труда в целях экономического воспроизводства и обеспечения необходимых потребностей членов семьи. Не отрицая некоторых региональных особенностей, исследователи определяют основные изменения в крестьянстве и крестьянском хозяйстве под влиянием таких факторов, как Столыпинская реформа и массовое переселение крестьян других регионов страны в Сибирь, строительство Транссибирской магистрали, формирование единого национального рынка и Первая мировая война. В.А. Ильиных акцентирует внимание на переменах количественного характера: увеличение товарности крестьянских хозяйств и доли Сибири в производстве сельскохозяйственной продукции в стране, рост численности крестьянских хозяйств и удельного веса бедных хозяйств. Автор указывает на элементы фермеризации. «Капиталистическое раскрестьянивание» рассматривается как «одна и притом не самая главная ... тенденция» динамики социальной мобильности сибирской деревни [18]. С позиций структурного анализа и количественных методов исследования П.Ф. Никулин рассматривает экономический строй крестьянского хозяйства Западной Сибири начала XX века, его развитие в условиях модернизации, и подчёркивает сложность этого процесса [19, с. 283]. Учёный выделяет социально-экономические типы крестьянских хозяйств, и приходит к заключению, что крестьянское хозяйство сочетало в себе черты традиционности и предпринимательства. Как на одну из тенденций развития автор указывает формирование в среде зажиточного крестьянства предпринимательской системы хозяйствования [19, с. 165]. В качестве аргументов в пользу широкого распространения предпринимательства приводятся масштабы применения наёмной рабочей силы, снижение издержек физического труда, расширение применения сельскохозяйственного инвентаря и получение излишних доходов в форме прибыли [19, с. 205-206, 215, 216]. Такие хозяйства составляли 2-3% всех крестьянских хозяйств [19, с. 326]. Доминирующим направлением развития крестьянско-

го хозяйства, по мнению учёного, является воспроизводство «социокультурной и экономической природы» семейного трудового и мелкотоварного крестьянского хозяйства [19, с. 295]. Специфика модернизации, охватившей все социальные слои деревни, заключалась в сохранении в традиционной общинной культуре «социокультурной однородности западносибирской деревни» [19, с. 330].

А.А. Храмов указывает, что Сибирь нельзя отнести к районам крупного фермерства. Учёный оценивает крестьянские хозяйства Сибири в массе своей как традиционные, мелкотоварные и полунатуральные, с преобладающей формой землепользования – передельной общиной, отмечая «патриархальщину» отдалённых от путей сообщения крестьянских хозяйств [20, с. 20, 25, 31, 215]. Главная мотивация крестьянского производства – удовлетворение потребностей семьи. По мнению исследователя, традиционная ментальность сибирских крестьян не позволяла утвердиться буржуазному мировосприятию [20, с. 219].

На качественные изменения в жизни сибирского крестьянства иного характера обращает внимание М.В. Дорофеев. С конца XIX века преимущественно в Западной Сибири, земли которой были более заселены и освоены в ходе крестьянской колонизации, шёл процесс формирования и укрепления крестьянской поземельной передельной общины. Подворно-наследственное пользование землёй оставалось основной формой крестьянского землепользования. Признавая низкую агрономическую культуру крестьянского хозяйства, учёный практически указывает на кризис залежно-паровой системы в начале XX века [22, с. 91].

Историографический анализ показывает устойчивое доминирование представлений о крестьянском хозяйстве Западной Сибири, как традиционном, основанном на экстенсивных аграрных технологиях, общинном способе социальной организации и с незначительной степенью «капитализации» деревни.

Высокий уровень исследований в теоретическом и фактологическом плане как советского, так и постсоветского периодов в значительной степени обогатил историческую науку, и является основой новых научных изысканий, которые могут быть посвящены сравнительно-историческому анализу крестьянского землепользования и социо-культурной специфике крестьян Западной Сибири и европейской части страны, изучению мотивации сохранения традиционных систем крестьянского хозяйствования, освещению моделей поведения крестьян-переселенцев и старожильского населения западносибирского региона.

Библиографический список

1. Ковальченко И.Д. Столыпинская аграрная реформа (мифы и реальность) // История СССР. 1991. № 2. С.52-72. http://scepsis.net/library/id_2207.html
2. Горюшкин Л.М. Аграрные отношения в Сибири в период империализма (1900-1917 гг.). Отв. ред. член-корр. АН СССР И.Д. Ковальченко. Новосибирск: «Наука», 1976. 343 с.
3. Никулин П.Ф. Экономический строй крестьянского хозяйства Западной Сибири начала XX в. / Под ред. В.П. Зиновьева. – Томск: «ТМЛ-Пресс», 2009. 384 с.
4. Тюкавкин В.Г. Социально-экономическое развитие сибирской деревни в эпоху империализма. Автореф. дис. на соиск. уч. степ.

док. ист. наук. М., 1966.

5. *Анфимов А.М.* К вопросу об аграрном строе европейской России в начале XX в. // Исторические записки. 1959. М., Т. 65. С. 119-163.
6. *Сухотина Л.Г.* К вопросу о путях аграрного капиталистического развития Сибири в советской историографии // Вопросы истории Сибири. 1969. Вып 4. С. 83-97.
7. *Тарновский К.Н.* Проблема взаимодействия социально-экономических укладов империалистической России на современном этапе развития советской исторической науки // Вопросы истории капиталистической России: проблемы многоукладности. Свердловск: Уральский государственный университет, 1972. С. 14-46.
8. *Гейфтер М.Я.* Многоукладность – характеристика целого // Вопросы истории капиталистической России: проблемы многоукладности. Свердловск: Уральский государственный университет, 1972. С. 83-99.
9. *Дубровский С.М.* сельское хозяйство и крестьянство России в период империализма. М.: «Наука», 1975. 398 с.
10. *Ковальченко И.Д., Милов Л.В.* Всероссийский аграрный рынок XVIII – начала XX века. Опыт количественного анализа. М.: «Наука», 1974. 416 с.
11. *Ковальченко И.Д.* О буржуазном характере крестьянского хозяйства Европейской России в конце XIX – начале XX века // История СССР. 1983. С. 50-82.
12. *Горюшкин Л.М.* Сибирское крестьянство на рубеже веков (конец XIX – начало XX в.). Отв. ред. И.М. Разгон. Новосибирск: Изд-во «Наука», 1967. 412 с.
13. *Дулов В.И., Тюкавкин В.Г.* О путях развития капитализма в сельском хозяйстве Сибири // Вопросы истории. 1964. № 4. С. 45-61.
14. *Тюкавкин В.Г.* Сибирская деревня накануне Октября. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное изд-во, 1966. 471с.
15. История крестьянства СССР. История советского крестьянства. В пяти томах. Гл. ред. А.В. Шерстобитов. Т. 1. Крестьянство в первое десятилетие Советской власти. 1917-1921. М.: «Наука», 1986. 455 с.
16. *Асальханов И.А.* Сельское хозяйство Сибири конца XIX – начала XX в. Новосибирск: «Наука», 1975. 267 с.
17. *Супоницкая И.М.* Колонизация земель: Сибирь и американский Запад (вторая половина XIX в.) // Одиссей: Человек в истории. М.: Наука, 1989, С. 219-240.
18. *Ильиных В.А.* Крестьянское хозяйство в Сибири (конец 1890-х – начало 1940-х годов): тенденции и этапы развития. <http://www.history.nsc.ru/website/history-institute/var/custom/File/Iva/iva59c.pdf>
19. *Никулин П.Ф.* Экономический строй крестьянского хозяйства Западной Сибири начала XX в. / Под ред. В.П. Зиновьева. Томск: «ТМЛ-Пресс», 2009. 384 с.
20. *Храмков А.А.* Очерки истории крестьянства Сибири начала XX в. Барнаул: Изд-во Алт. Гос. университета, 2014. 328 с. <http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/806/read.7book?sequence=1&isAllowed=y>
21. *Дорощев М.В.* Развитие крестьянского землепользования в Западной Сибири во второй половине XIX века. Поземельные отношения на юге Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. По материалам Томской губернии: Дис. ... канд. ист. наук. Кемерово, 2005. 477 с. // <http://diss.rsl.ru/diss/05/0777/050777036.pdf>

References

1. *Kovalchenko I.D.* Stolypin's agrarian reform (myths and reality) // History of the USSR. 1991. N 2. P.52-72. http://scepsis.net/library/id_2207.html
2. *Goryushkin L.M.* Agrarian relations in Siberia during the period of imperialism (1900 – 1917). Ed. ed. correspondent member USSR Academy of Sciences I.D. Kovalchenko. Novosibirsk: «Science», 1976. 343 p.
3. *Nikulin P.F.* The economic structure of the peasant economy of Western Siberia in the early twentieth century. / Ed. V.P. Zinoviev. - Tomsk: TML-Press, 2009. 384c.
4. *Tyukavkin V.G.* The socio-economic development of the Siberian countryside in the era of imperialism. Author. dis. on the competition uch. step. doc ist sciences. M., 1966.
5. *Anfimov A.M.* On the issue of the agr structure of European Russia at the beginning of the 20th century // Historical notes. 1959. M., T. 65. P. 119-163.
6. *Sukhotina L.G.* On the question of the ways of the agrarian capitalist development of Siberia in Soviet historiography // Questions of the history of Siberia. 1969. Issue 4. S. 83-97.
7. *Tarnovsky K.N.* The problem of the interaction of socio-economic structures of imperialist Russia at the present stage of development of Soviet historical science // Questions of the history of capitalist Russia: the problems of multi-structuredness. Sverdlovsk: Ural State University, 1972. 372 p. Pp. 14-46.
8. *Gefter M.YA.* Multiple structure - a characteristic of the whole // Questions of the history of capitalist Russia: problems of multi-structure. Sverdlovsk: Ural State University, 1972. P. 83-99.
9. *Dubrovsky S.M.* agriculture and peasantry of Russia in the period of imperialism. M.: «Science», 1975. 398 p.
10. *Kovalchenko I.D., Milov L.V.* All-Russian agrarian market of the XVIII - beginning of the XX century. Experience quantitative analysis. M.: «Science», 1974. 416 p.
11. *Kovalchenko I.D.* On the bourgeois nature of the peasant economy of European Russia in the late XIX - early XX century // History of the USSR. 1983. pp. 50-82.
12. *Goryushkin L.M.* Siberian peasantry at the turn of the century (late XIX - early XX century). Ed. ed. THEM. Overclocking Novosibirsk: Publishing House «Science», 1967. 412 p.
13. *Dulov V.I., Tyukavkin V.G.* On the ways of development of capitalism in agriculture of Siberia // Questions of history. 1964. No. 4. Pp. 45-61.
14. *Tyukavkin V.G.* Siberian village on the eve of October. Irkutsk: East Siberian Book Publishing House, 1966. 471c.
15. The history of the peasantry of the USSR. The history of the Soviet peasantry. In five volumes. Ch. ed. A.V. Sherstobitov. T. 1. The peasantry in the first decade of Soviet power. 1917-1921. M.: «Science», 1986. 455 p.
16. *Asalkhanov I.A.* Agriculture of Siberia of the late XIX - early XX century. Novosibirsk: «Science», 1975. 267 p.
17. *Suponitskaya I.M.* Colonization of lands: Siberia and the American West (second half of the 19th century) // Odyssey: Man in history. M.: Science, 1989, p. 219-240.
18. *Ilinykh V.* Peasant economy in Siberia (late 1890s - early 1940s): trends and stages of development. <http://www.history.nsc.ru/website/history-institute/var/custom/File/Iva/iva59c.pdf>
19. *Nikulin P.F.* The economic structure of the peasant economy of Western Siberia in the early twentieth century. / Ed. V.P. Zinoviev. Tomsk: TML-Press, 2009. 384 p.
20. *Khramkov A.A.* Essays on the history of the peasantry of Siberia in the early twentieth century Barnaul: Publishing house Alt. State University, 2014. 328 p. <http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/806/read.7book?sequence=1&isAllowed=y>
21. *Dorofeev M.V.* The development of peasant land use in western Siberia in the second half of the XIX century. Land relations in the south of Western Siberia in the second half of the XIX - early XX centuries. According to the materials of the Tomsk province: Dis. ... Cand. ist sciences. Kemprovo, 2005. 477 p. // <http://diss.rsl.ru/diss/05/0777/050777036.pdf>

УДК 378

UDC 378

ГЕЛЛА Т.Н.

доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gellat@mail.ru

КАЗАКОВА О.Ю.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kazaolga@yandex.ru

GELLA T.N.

Doctor of Historical Sciences, Professor, department of Universal History and Regional Studies, Orel State University

E-mail: gellat@mail.ru

KAZAKOVA O.Y.

Candidate of History, associate professor, department of the of History of Russia, Orel State University

E-mail: kazaolga@yandex.ru

РОССИЯ И ЕВРОПА В «БОЛЬШОМ XIX ВЕКЕ»: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЖИЗНЬ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЯХ

(На основе материалов Всероссийского научно-практического colloquium с международным участием
«Социокультурная жизнь Европы и России глазами интеллектуалов XIX века» (29-30 октября 2018 г., Орел)

RUSSIA AND EUROPE IN THE «GREAT XIX CENTURY»: THE INTELLECTUAL LIFE AT THE REGIONAL AND NATIONAL LEVELS

(Based on the materials of the all-Russian scientific and practical Colloquium with the international participation “Socio-Cultural Life of Europe and Russia through the Eyes of Intellectuals of the XIX century” (29-30 October 2018, Orel)

В статье представлен анализ материалов научно-практического colloquium, посвященного проблемам интеллектуальной истории. В центре внимания авторов статьи находятся научно-методологические и историко-биографические исследования российских и французских ученых, предметом изучения которых стали различные аспекты интеллектуальной жизни российского и европейского обществ с конца XVIII до начала XX веков.

Ключевые слова: интеллектуальная история, интеллектуальная элита, Россия, Франция, Европа.

The article presents an analysis of the materials of scientific and practical Colloquium devoted to the problems of intellectual history. The scientific-methodological and historical-biographical studies of Russian and French scientists, the subject of the research of which were the different aspects of the intellectual life of the Russian and European societies since the late XVIII to the early XX centuries are in the focus of the authors of the article.

Keywords: intellectual history, intellectual elite, Russia, France, Europe.

Интеллектуальная история – одно из важнейших направлений современной исторической науки. Предметом исследования выступают деятельность и творчество интеллектуальной элиты прошлого, а также историческое развитие научного знания. Одна из ведущих исследователь интеллектуальной истории, член-корр. Л.П. Репина так охарактеризовала специфику этого интереснейшего направления: «Интеллектуальная история включила в свое исследовательское пространство изучение не только рождения идей, но и их распространения (как в синхронном, так и в диахронном измерении), охватив, таким образом, наряду с каноническими фигурами великих ученых и мыслителей, авторов второго и третьего плана, и еще более скромных медиаторов. Траектория же творческой жизни ученого – на разных ее отрезках – возвращает исследователя к необходимости последовательного сопоставления результатов его деятельности в разных интеллектуальных контекстах, включая предшествующее этой деятельно-

сти состояние науки, современность – с позиции героя биографии, актуальность – с точки зрения самого биографа, а также видение им перспектив дальнейшего развития науки» [1, с.10].

Современные методологические повороты в гуманитаристике, основанные на идеях междисциплинарного синтеза и поиске новых объектов исследования, ориентируются на человеческое измерение истории. Еще Декарт указывал на мышление как главное свойство человека. Благодаря просветительской идеологии уже в XIX веке интеллектуальный труд приобрел особый социально-профессиональный статус. Интеллектуальная элита в условиях формирования общественного мнения и зарождения массовой культуры играла огромную роль в социокультурной жизни, развитии национальной идентичности, диалоге культур как элементе международных отношений. В соответствии с трендами современной гуманитаристики, основными методологическими подходами к исследованию интеллектуаль-

ной жизни российского и европейского общества стали: кросс-культурные, компаративные, междисциплинарные и поли-дисциплинарные исследования.

29-30 октября 2018 г. на базе исторического факультета Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева в рамках Международной научной конференции «Тургенев и мировая литература», посвященной 200-летию юбилею писателя, был проведен Всероссийский научно-практический коллоквиум с международным участием «Социокультурная жизнь Европы и России глазами интеллектуалов XIX века». Коллоквиум был организован при поддержке и сотрудничестве Правительства Орловской области, Руанского университета (Нормандия, Франция), БУКОО «Орловский объединенный государственный литературный музей И.С. Тургенева» и Орловского отделения Российского общества интеллектуальной истории.

Хронологическими рамками коллоквиума явился «Большой XIX век» от Великой Французской революции 1789 года до начала Первой Мировой войны, а его территориальные рамки охватывали «Большую Европу», в которую входила Российская империя, развивавшаяся по цивилизационному вектору вестернизации, заданному Петром Великим, и имевшая европейски ориентированную интеллектуальную элиту.

В юбилейном году в рамках тургеневской конференции особое внимание в работе коллоквиума было уделено творческим и дружеским связям современников и друзей орловчанина Ивана Тургенева и руанца Густава Флобера, ярких представителей уникального по богатству имен и вкладу в мировую культуру поколения русских и французских интеллектуалов.

На пленарном заседании конференции были заслушаны и обсуждены доклады [2, с.3-12], посвященные теоретическим вопросам сопоставления России и европейских стран в XIX и начале XX вв. Так, член-корреспондент РАН, д.и.н., профессор Л.П. Репина (ИВИ, Москва) в своем выступлении «Концепция «общего прошлого» в историческом мировоззрении Т.Н. Грановского, его современников и представителей «*école russe*»» рассматривает взгляды и деятельность Т.Н.Грановского, уроженца Орловского края, историка-медиевиста, который заложил основы научной разработки западноевропейского Средневековья в России. Автор доклада акцентировала внимание на анализе концепции «общего прошлого» и ее преломлении в исторических взглядах Т.Н. Грановского и его современников.

Теоретические проблемы межкультурных коммуникаций нашли освещение в докладе д.и.н., профессора, ведущего научного сотрудника ИВИ РАН Т.Л. Лабутинной «Проблема этнических стереотипов в исторической имагологии». Автор подчеркнула сложность в определении понятия «этнический стереотип», его соотношения с реальностью – «проблемы истинности стереотипов, или наличия «зерна правды» в них». Довольно подробно Т.Л.Лабутина остановилась на уточнении роли «национального характера» в складывании этнического образа и анализе взглядов на эту проблему таких извест-

ных исследователей, как Н.А. Ерофеев, Л.З. Копелев и С.В. Оболенская. Вопросы положительных и негативных стереотипов также были затронуты докладчицей. В завершении своего выступления Т.Л. Лабутина подчеркнула, что, несмотря на значительную изученность многих проблем исторической имагологии (механизмы возникновения и формирования этнических стереотипов, национального характера, деления образов на Своих/Иных/Чужих), «...наименее разработанной в методологическом плане продолжают оставаться проблемы трансформации образа «чужого» в образ «врага», а также ксенофобии в межкультурных отношениях».

Проблема сопоставления России и европейских стран была представлена в докладах А.Б. Соколова, В.В. Ефремовой, С.Т. Минакова и А.В. Голубева. Д.и.н., профессор А.Б. Соколов (ЯГПУ, г. Ярославль) свой доклад «Мотив сравнения с Россией в сочинениях русских путешественников (первая половина XIX века)» посвятил анализу записок и воспоминаний российских путешественников, посетивших европейские страны, в том числе Англию. Как заявил сам автор, он подошел к анализу этих уже известных источников с иных позиций, т.е. постарался «интерпретировать русские травелоги первой половины XIX века как форму патриотического дискурса в век национализма, наступившего в эпоху Французской революции». Ссылаясь на воспоминания П. Свиньиной, Р. Ниберга, Н. Греча, М. Погодина, И.Симонова, А.С. Хомякова, автор проиллюстрировал интересные примеры условных типов патриотических высказываний в травелогах: «рациональные сравнения и бессознательные оговорки». А.Б.Соколов в результате своего исследования пришел к выводу, что «средствами конструирования патриотического нарратива становятся ностальгические ощущения путешественников, иногда бессознательного характера, личные воспоминания, вызванные ассоциацией с увиденным...».

В.В. Ефремова, директор Орловского объединенного государственного литературного музея И.С. Тургенева в своем выступлении «Франция в жизни и творчестве писателей-орловцев» остановилась на освещении французской составляющей в творческих биографиях писателей, уроженцев Орловского края. Творческие судьбы таких писателей, как И.С. Тургенев, А.А. Фет, М. А. Вилинская (Марко Вовчок), И.А. Бунин, Б.К. Зайцев, были связаны с Францией. В.В. Ефремова подчеркнула, что Орловский музей И.С. Тургенева поддерживает творческие отношения с Музеем Тургенева в Буживале, Бунинским обществом во Франции, потомками Б. Зайцева, живущими в Париже.

Проблеме формирования образа России и Европы был посвящен доклад д.и.н, профессора ОГУ им. И.С.Тургенева С.Т. Минакова «Образ России-Европы в осмыслении русской интеллигенции XIX века». Во-первых, автор останавливается на анализе понятия «интеллигенция», подчеркивая, что это «явление специфически российское и исторически уникальное». «Русская интеллигенция, – считает С.Т. Минаков, – объединяла людей вектором их духовного состояния:

потребностью бескорыстного «служения народу» и «спасающей» его функцией (подобной церковной), но «в мире земном», а не «небесном». Во-вторых, он рассматривает формирование образа «новой Европы» в русском обществе с момента Французской революции конца XVIII в. и выхода на политическую арену Н. Бонапарта и раскрывает восприятие этого образа на примере А.В. Суворова, А.С. Пушкина, П.Я. Чаадаева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого.

Роли карикатуры как части не только культурной, но политической или социальной истории, а также истории повседневности был посвящен доклад к.и.н., доцента, ведущего научного сотрудника, руководителя Центра по изучению отечественной культуры ИРИ РАН А.В. Голубева «*Мир в зеркале русской карикатуры в начале XX века*». В данном докладе подчеркивалось, что «карикатура в начале XX века (в отличие от более позднего периода) являлась частью элитарной культуры и не столько создавала визуальные образы мира, как в советское время, сколько комментировала те или иные явления и одновременно пыталась повлиять на формирование общественного мнения». Касаясь политической карикатуры, А.В. Голубев утверждает, что она «оставляя в стороне многие нюансы, формирует упрощенную картину реальности, опираясь при этом, однако, на уже существующие установки, представления, стереотипы».

Завершал пленарное заседание доклад профессора Руанского университета (Франция) Янника Марекка «*Научная и просветительская деятельность «Ассоциации друзей Г. Флобера и Ги де Мопассана»*». Как известно, интеллектуальная история выступает одной из ведущих сфер взаимодействия истории и литературоведения, а писатели являются признанными мыслителями своего времени, «властителями дум». Янник Марекк многие годы руководит «Ассоциацией друзей Г. Флобера и Ги де Мопассана». В своем выступлении и презентации он подробно рассказал о деятельности членов этой организации. Руанцы готовятся отметить в 2021 г. двухсотлетний юбилей выдающегося земляка. В 2017 г. вышла в свет «Энциклопедия Гюстава Флобера», раскрывающая творческую лабораторию писателя. Я. Марекк высказал надежду на долгосрочное сотрудничество между «Ассоциацией друзей Г. Флобера и Ги де Мопассана», Орловским музеем И.С. Тургенева и Орловским государственным университетом им. И.С. Тургенева.

Выступления участников были организованы по четырем секциям.

Так как colloquium являлся составной частью тургеневской конференции, посвященной юбилею знаменитого орловца и самого французского из русских писателей, закономерно проведение в рамках форума секции «Русско-французский интеллектуальный диалог XIX века» [2, с.12-19]. Она объединила в музее И.С. Тургенева исследователей из Москвы, Орла, Степанакерта (Нагорный Карабах) и Руана (Франция).

Социокультурное измерение интеллектуальной истории представлено в докладе «*Наполеон и наполео-*

новская армия глазами русских современников» к.и.н., старшего научного сотрудника Центра военной истории России ИРИ РАН Е.В. Мезенцева. Объектом его интереса стало русское образованное общество, размышлявшее о феномене Наполеона, а также механизмы формирования и развенчания его культа в России. Согласно автору, восприятие французской армии русскими интеллектуалами определялось их мировоззрением в большей мере, чем непосредственным опытом и эмоциями. Способность интеллектуальной элиты подниматься над общественной конъюнктурой патриотического подъема Отечественной войны 1812 г., переходить от конкретного человека/факта к феномену личности/народа в истории, абстрагироваться от пропагандистских штампов к поиску сложных исторических аналогий (Наполеон – «Робеспьер на коне», «новый Аттила», «французский Пугачев») – таковы типологические характеристики интеллектуалов нового времени, выявленные Е.В. Мезенцевым на конкретно-историческом примере русско-французских отношений начала XIX века.

Интеллектуальная история – это, прежде всего, история интеллектуалов, субъективное измерение истории идей. Выступление д.и.н., профессора Н.П. Таньшиной (РАНХиГС и МПГУ) «*Наши люди в Париже (по дневнику российского дипломата Виктора Балабина)*» было посвящено советнику российского посольства во Франции (1842-1851) в один из сложных периодов межгосударственных отношений – совпадения апогея реакционной политики Николая I с революционным процессом во Франции. На основе изучения дневника и внутрисемейного эпистолярия, лишь часть которого опубликована, Н.П. Таньшина диалектически раскрыла индивидуально-личностные, социально-профессиональные и этнокультурные особенности мировоззрения русского дипломата. Как подчеркнула автор, русофобские настроения, широко распространенные во французском обществе 1840-х гг., явились призмой восприятия и препятствием интеллектуального диалога двух стран. В то же время, Таньшина оспорила тезис французской историографии об антифранцузских настроениях и стереотипах восприятия самого Балабина. Она высоко оценила исторические портреты выдающихся французских интеллектуалов (Ф. Гизо, А. Тьера, А. Ламартина), созданные русским наблюдателем. По мнению исследовательницы, изучение эго-документов Балабина позволяет рассмотреть международные отношения в контексте интеллектуальных традиций двух стран: русофобии и русофилии – с одной стороны, франкофобии и франкофилии – с другой.

Д.и.н., профессор В.М. Аванесян (Арцахский университет, Нагорный Карабах) раскрыл тему «*Франция 1848 г. и Луи Эжен Кавеньяк в оценке Н.Г. Чернышевского*» как интеллектуальный диалог автора и «проницательного читателя» подцензурной печати накануне либеральной эпохи Александра II, а «эзопов язык» Чернышевского – как глоссарий поколения интел-

лектуалов середины XIX в. В.М. Аванесян максимально близко подошел к смежной с интеллектуальной историей истории идей, рассматривая и Чернышевского, и описанного им Кавеньяка, как представителей определенного образа мысли, носителей и выразителей идеологии – революционно-демократической и умеренно-республиканской соответственно. При таком подходе, естественно, что Чернышевский возлагал ответственность за ошибки и просчеты Кавеньяка на все республиканское крыло, «заблуждение целой партии». Революционность признанного «властителя дум» пореформенной эпохи выразилась в нарочитом внимании к Национальным мастерским и июньскому восстанию (1848). Чернышевский возложил ответственность за их трагический конец на «чистых республиканцев» и лично Кавеньяка. Так, благодаря расстановке публицистом акцентов, его, на первый взгляд, биографическая работа о французском политике стала средством консолидации и мобилизации радикальной идейно-интеллектуальной оппозиции России.

Диалоговая природа интеллектуальной истории, выходящей за национальные рамки в пространстве общей европейской культурной парадигмы, раскрыта в выступлениях Я. Марек и О.Ю. Казаковой. В соответствии с современным трендом интеллектуальной истории изучения взаимодействия между движением идей и их исторической средой (политическими, социальными и пр. контекстами), профессор Я. Марек (Руанский университет) в докладе *«Деньги во французском и русском обществе XIX века в представлении Г.Флобера (1821-1880) и И. Тургенева (1818-1883)»* раскрыл диалогичное осмысление ими развития капитализма, нашедшее отражение в их прозе, публицистике и переписке. Докладчик отметил парадоксальное отношение писателей к деньгам. Являясь богатыми наследниками, они презирали стяжательство и разоблачали его в своем творчестве. Истоки демонстративного пренебрежения к деньгам Я. Марек увидел в антибуржуазной моральной и эстетической позиции культурной элиты России и Франции.

К.и.н., доцент О.Ю. Казакова (ОГУ им. И.С. Тургенева) в докладе *«Всемирные выставки глазами русских и французских интеллектуалов XIX века»* раскрыла элитарный характер и типологические особенности мировоззрения интеллектуалов на примере осмысления ими Всемирных выставок, большая часть из которых прошла в Париже (1855, 1867, 1878, 1889, 1900), став, таким образом, местом и темой русско-французского интеллектуального диалога. Его ярким примером могут служить «обеда пяти» в Париже – регулярные встречи Флобера, Тургенева, Золя, Доде и Эдмона Гонкура – выдающихся интеллектуалов эпохи. Все они посетили Всемирные выставки, их впечатления раскрывают содержание и репертуар мнений европейской культурной элиты. О.Ю. Казакова подчеркнула, что за праздничным фасадом экспозиций интеллектуалы двух стран увидели принципиальные проблемы цивилизационного развития, ставшие лейтмотивом об-

щественной мысли XX века: пределы и цена технического прогресса, формирование общества потребления, утилитаризм и стандартизация производства и повседневной жизни, утрата ценностей и ресурсов элитарной культуры в угоду массовой, диалектика универсального и национального в условиях глобализации.

Вторая секция «Межкультурный диалог в европейском геополитическом пространстве «Большого» XIX века» [2, с.19-33] была представлена докладами молодых исследователей: бакалавров, магистров и аспирантов. География проблематики докладов довольно обширна: интеллектуальная мысль России, Германии, Великобритании, Испании, Франции в XIX и начале XX вв. Отличительной чертой всех девяти выступлений был высокий исследовательский уровень докладчиков, их умение проводить сопоставительный анализ исторических фактов и аргументированно отстаивать выдвинутые ими положения.

Третья секция «Социокультурная жизнь России как объект интеллектуального диалога XIX века» [2, с.33-46] была посвящена российским мыслителям и восприятию ими интеллектуальной мысли Запада. Можно условно выделить две группы докладов, которые объединяла общая постановка проблем. Так, в первую группу вошли доклады М.П. Айзенштат, М.В. Жолудова, Т.Н. Гелла, О.В. Яблонской, Г.С. Чувардина и И.В. Гончаровой, а также Я.В. Вишнякова. Общим для их выступлений стало стремление выявить и проанализировать взгляды русских интеллектуалов на общественную жизнь европейских стран, на перспективы развития России, исходя из их исторического и политического опыта развития стран Запада.

Доклад д.и.н., ведущего научного сотрудника ИВИ РАН М.П. Айзенштат *«Учение Дж. Бенета в России: пути проникновения и своеобразие восприятия»* посвящен распространению идей этого английского философа и юриста в русском обществе в первой половине XIX в. Как отмечала исследовательница, Россия была в числе тех стран, где появились поклонники и последователи Бенета. Их круг не стал широким, но некоторые из них оказали определенное влияние в обществе и государственной политике.

Необходимо отметить, что политическая и общественная жизнь Великобритании XIX в. стала предметом исследования ряда докладчиков. М.В. Жолудов, к.и.н., доцент Рязанского государственного университета, в своем выступлении *«Россия и Великобритания первой половины XIX века: взаимовосприятие интеллектуальных элит»* отмечает возросший интерес англичан к России после наполеоновских войн. Российский император Александр I пользовался в Англии значительным авторитетом. В этот период много русских побывало в Англии, русская тема была в большой моде, русской армии посвящали свои произведения поэты-романтики, журналисты, публицисты, историки. Растет интерес к Англии и среди русской элиты. Хотя и медленно, но изучение английского языка стало с 20-х гг. приобретать все большие масштабы. Неизменным успехом в России

пользовались британские товары. М.В.Жолудов делает вывод, что «... в русском интеллектуальном сознании XIX в. Великобритания воспринималась как великая, достойная восхищения страна».

Проблемам восприятия имперских идей в России и Великобритании было посвящено выступление д.и.н., профессора ОГУ им. И.С.Тургенева Т.Н. Гелла «*Империя и имперская идея в восприятии российских и британских интеллектуалов последней трети XIX века*». Одним из проявлений имперской идеологии является национализм. На примере двух важнейших событий в истории России и Великобритании в конце XIX в. – русско-турецкой войны 1877-1878 гг. и англо-бурской войны 1899-1902 гг. автор стремится выявить проявление национализма и его специфику в интеллектуальных кругах двух стран. Анализу подвергаются взгляды Ф.М.Достоевского и Л.Н.Толстого. Если первый выступал сторонником вступления России в войну с Турцией, то Толстой занимал более сдержанную позицию. Что же касается английских интеллектуалов, то необходимо учитывать, что имперские идеи стали неотъемлемой частью национальной психологии англичан. Отношение к англо-бурской войне Т.Н.Гелла прослеживает на примере позиций членов Фабианского общества, в частности, Б.Шоу.

Сопоставление германской и российской военных элит было представлено в докладе представителей кафедры истории России ОГУ им. И.С. Тургенева д.и.н., профессора Г.С. Чувардина и д.и.н., профессора И.В. Гончаровой «*Образ военного интеллектуала в Российской и Германской империях в последней трети XIX в. (компаративный аспект)*». Авторы доклада прослеживают специфику военных реформ и их результатов в Германии и России в рассматриваемый период времени, проводят сравнение профессиональных качеств российского и германского офицерства, выявляют факторы, которые либо способствовали, или, напротив, препятствовали формированию военной элиты в двух странах. В результате проведенного компаративного анализа Г.С. Чувардин и И.В. Гончарова пришли к интересным выводам: «Германский «военный интеллектуал» рисуется как «службист», горизонты восприятия которого ограничивались исключительно профессиональными приоритетами», тогда как «русский офицер отличался высоким уровнем «позитивного дилетантизма», был эрудирован во всех областях, кроме профессиональной». Основным выводом исследования заключался в следующем: «Русская армия не успела завершить процесс модернизации именно в отношении «людского материала» и оказалась готова к войне в значительно меньшей степени, чем германская военная машина».

Интеллектуальную жизнь стран Балканского полуострова также не обошли своим вниманием участники конференции. В частности, в докладе д.и.н., профессора МГИМО МИД России Я.В. Вишнякова «*Русский взгляд на сербов и Сербию конца XIX – начала XX века*» был поднят вопрос о роли свидетельств русских дипломатов, военных агентов и путешественников в формиро-

вании в русском обществе представлений о сербском народе как «братском народе». По мнению автора доклада, «живые впечатления свидетелей бурных событий сербской истории конца XIX – начала XX века помогают исследователю более глубоко осмыслить общие политические процессы на Балканах, приведшие к роковому выстрелу в Сараево».

Интересный подход к освещению вопроса о восприятии России и стран Запада был предложен в докладе О.В. Яблонской, к.и.н., доцента Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского «*Россия и Запад глазами православного миссионера Николая Японского: взгляд с Востока*». Освещая деятельность русского миссионера в Японии Николая Японского в 1861-1912 гг., О.В. Яблонская анализирует его взгляды на политику западных стран и России в этой дальневосточной стране. Она отмечает, что «Николай Японский, сравнивая нашу страну со странами Запада, не мог не отметить, что успехи западных миссионеров во многом были связаны с технологическим превосходством западного мира, более продуманной внешней политикой, главным же преимуществом России он считал единую православную веру».

Вторую группу в этой секции составили доклады, в которых преимущественно главный упор был сделан на анализе интеллектуальной мысли России, в частности, выступления С.М. Саньковой и Г.С. Рогожиной.

С.М. Санькова, д.и.н., профессор ОГУ имени И.С. Тургенева свой доклад «*Становление российской государственного национализма в общеевропейском идейном контексте*» посвятила идеям русского национализма. Она прослеживает проявление государственного национализма в странах Западной Европы: Великобритании, Франции, Германии. Основное внимание ею уделено формированию в конце XIX в. идей «государственного национализма» в России и их идеологу М.Н. Каткову. Что же касается XX столетия, то, по мнению С.М. Саньковой, «националисты оказались не востребованы ни царским правительством, ни временным, по причине их слабости и проведения политики популизма и подыгрывания сепаратистским национальным движениям. Для большевиков-интернационалистов какой-либо существенной разницы между националистами и черносотенцами не существовало. Однако именно государственный национализм во многом стал важным примирительным фактором в гражданской войне».

В выступлении к.и.н., доцента ОГУ имени И.С. Тургенева А.С. Рогожиной «*Общественная деятельность европейских интеллектуалов и благотворительность Л.Н. Толстого*» акцент сделан на анализе восприятия великим русским писателем Л.Н.Толстым западноевропейской жизни во время его путешествий по странам Западной Европы в 1857 и 1860-1861 гг. Автор доклада отмечает, что Толстой был разочарован европейской жизнью. «Его поражал контраст, лежащий в основе европейского общества между богатством и

бедностью, спрятавшийся за великолепным внешним покровом европейской культуры». Во время своих поездок он интересовался народным образованием и работой тех учреждений, которые занимались благотворительностью. А.С. Рогожина довольно подробно раскрывает благотворительную деятельность Л.Н. Толстого в период голода 1891 – 1892 гг. в России.

Особо хотелось бы отметить выступление докладчика наук, доцента Руанского университета Жан-Ива Фретине *«Джузеппе Мадзини перед лицом России и славянского мира: между восхищением и тревогой»*. В центре исследования автора – взгляды одного из лидеров итальянского национального движения Дж. Мадзини. Автор доклада считает, что произведения Мадзини о славянском мире являются важным свидетельством видения западноевропейскими интеллектуалами-прогрессистами народов Восточной Европы, в частности, русского народа. Причем сложившийся в среде итальянской интеллигенции со времен Крымской войны образ русского народа был очень противоречивым, т.е. как позитивный, так и негативный. По мнению Фретине Жан-Ива, пример Мадзини – один из наиболее интересных, ибо он вел диалог, полный как восхищения, так и недоверия, с М.А. Бакуниним.

Четвертая секция конференции «Социокультурная жизнь Европы как объект интеллектуального диалога XIX века» [2, с. 46-59] была представлена докладами, посвященными социокультурной жизни европейских стран и отражению ее в произведениях российских и западных интеллектуалов. В выступлениях многих участников рассматривалась роль Европы в формировании будущего образа России. Так, в докладе к.и.н., доцента ОГУ им. И.С. Тургенева Э.А. Минаковой *«Европа Ф.И. Тютчева»* анализируются взгляды Ф.И. Тютчева, который, будучи на дипломатической службе, свыше двадцати лет прожил за пределами России, в Западной Европе, в основном в Германии и Италии. Автор доклада отмечает, что Тютчев, несмотря на культурно-бытовую привязанность к Европе, не любил ее и отвергал на умозрительном, социально-политическом уровне. Он не любил Европу за ее буржуазность, непомерный индивидуализм, отсутствие христианской кротости. К концу 40-х годов Тютчев стал проповедовать политическое и духовное обособление России от Европы. Согласно его политическим взглядам, Россия – великая патриархальная империя, опора порядка, исповедница христианского безличия и смирения.

Доклад И.В. Желтиковой, к.ф.н., доцента ОГУ им. И.С. Тургенева *«Место Европы в образе будущего России XIX века»* посвящен образам будущего в произведениях русских мыслителей: Петра Чаадаева, Бориса Чичерина, Ивана Киреевского, Петра Данилевского, Константина Леонтьева, Владимира Соловьева, Сергея Булгакова и Николая Бердяева. Образы будущего нашли выражение в творчестве отечественных интеллектуалов: их философских текстах, публицистических статьях, переписке с друзьями. Анализ источников позволил автору доклада выделить три типа присутствия

Европы в размышлениях о будущем России. В первом типе размышлений, характерных для П.Я. Чаадаева и Б.Н. Чичерина, будущее России представляется по аналогии с настоящим Европы. Во втором типе размышлений о будущем России Европа олицетворяет собой будущее, которого России следует избегать (И.В. Киреевский, К.Н. Леонтьев). П.Я. Данилевский, напротив, считает, что Россия и ее великое будущее представляет угрозу для Европы, что и является причиной вражды «германо-романского мира» к «славянскому». Третий подход к размышлению о будущем России и месте в нем Европы смещает акцент с национального на глобальное будущее. В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков и Н.А. Бердяев говорят о совместном будущем, которое Соловьеву видится в целом оптимистично, а двум другим философам – в эсхатологическом ракурсе. В целом, И.В. Желтикова делает вывод, что «Европа занимала и занимает важное место в процессе культурной самоидентификации России, которая пребывает в вечной «погоне» за Европой как прототипом развития. В образах будущего, запечатляющих социальные ожидания, происходит «преодоление Европы».

Созвучно с данным докладом было и выступление Е.И. Хохловой, к.ф.н., доцента ОГУ им. И.С. Тургенева *«Европа глазами русских религиозных философов второй половины XIX – первой половины XX веков»*. В нем также рассматривались взгляды русских интеллектуалов – В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова. Автор замечает, что не только собственно философия, но и вся европейская культура с ее тысячелетней историей получает у русских религиозных философов высочайшие оценки. Европейская культура характеризуется как прогрессивная, передовая, модернистская. Причем Е.И. Хохлова подчеркивает, что в рассуждениях русских религиозных философов указанного периода о Европе отсутствует слепое, иррациональное преклонение перед западными ценностями и достижениями. В частности, в качестве отрицательных аспектов европейской жизни ими отмечается культурный секуляризм, рационализм, примат материального начала жизни, в отличие от России с ее религиозностью, иррационализмом, приматом духовных ценностей.

Деятельность британских учителей и преподавателей Эванса, Бакстера, Гарве, Клермонта в Москве в 1820-е гг. нашла отражение в выступлении О.Ю. Солодянкиной, д.и.н., профессор Череповецкого государственного университета *«Эванс, Бакстер, Гарве, Клермонт: британские наставники в интеллектуальном пространстве русской и европейской культуры»*. По мнению автора, деятельность этих наставников способствовала популяризации английского языка и произведений британских авторов в среде русских интеллектуалов. «Московские британцы» отличались снобизмом, высоким мнением о британской культуре и политике, были для их русских знакомых абсолютными образцами «британскости».

Британская тематика также нашла свое выражение и в докладе преподавателя Орловского государственно-

го института культуры В.В.Степановой «*Антирусская риторика в английской прессе периода Крымской войны*». В центре внимания автора – формирование русофобских настроений в английском обществе. В.В. Степанова выявляет факторы, влиявшие на распространение негативного образа России среди британской общественности. Играя на патриотических чувствах, «русская опасность» с начала 1820-х гг. становится одной из главных тем обсуждений в английской прессе и не прекращается вплоть до начала Крымской войны. Как отмечает В.В.Степанова, на период войны приходится пик газетных и журнальных статей, карикатур, памфлетов и целых работ, посвященных описанию «варварской» Российской империи и ее «дикого» народа. Гротескный и очерняющий облик России и русского народа воспринимались английскими обывателями как достоверное изложение фактов, закрепляя в сознании англичан образ опасного русского «врага».

А.Г. Браницкий, д.и.н., профессор Национального исследовательского Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского в своем докладе «*Проект «западной республики» О. Конта и проблема общеевропейского единства в середине XIX века*» проанализировал взгляды французского философа и социолога Огюста Конта, основателя школы позитивизма, который в своем четырехтомном труде «Система позитивной политики» (1851-1854) изложил предварительные соображения о политических началах будущего общественного устройства «Западной республики». В ее состав он включал, прежде всего, Францию, Италию, Испанию, Англию и Германию. Россия не была включена совсем. Общая доктрина и одинаковые нравы, покоящиеся на однообразной системе всеобщего воспитания, руководимой и применяемой одной и той же духовной властью, должны были, согласно Конту, привести к серьезным гражданским преобразованиям. Как считает А.Г. Браницкий, «игнорирование России как европейской державы было серьезной ошибкой О. Конта. Россия в середине XIX в. была неотъемлемой частью европейского культурного и геополитического пространства».

Проблема восприятия Европы представителями не европейских стран нашла отражение в выступлении к.и.н., доцента ОГУ им. И.С. Тургенева Ю.В. Кузнецова «*Марк Твен о Европе и европейцах*». Автор исследования полагает, что травелог М. Твена «Простак в границах», «Пешком по Европе», а также его записные книжки и письма содержат признаки специфически американского взгляда на Европу, но при этом он оговаривается, что нет оснований считать, что Твен находился в плену идеологии американской исключительности. Ю.В. Кузнецов характеризует М. Твена как человека, который стремился к глубокому изучению европейской культуры и истории, однако, юмористическая манера репрезентации европейских зарисовок была слишком далека от какого-либо анализа предмета. Поэтому составить целостное представление о взглядах М. Твена на Европу, суммировать и обобщить их чрезвычайно трудно. По мнению автора доклада, «взгляды Твена на

Европу не вписываются в какую-либо идеологию, концепцию или традицию».

Европа в мемуарах Е.В. Спекторского (1875-1951), выдающегося русского ученого-обществоведа и государственного деятеля начала XX в., последнего избранного ректора Университета св. Владимира в Киеве, была представлена в докладе С.И. Михальченко, д.и.н., профессора, директора НИИ ФиПИ Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского «*Европейская повседневность начала XX в. По неопубликованным мемуарам Е.В. Спекторского*». Спекторский неоднократно посещал страны Западной Европы и оставил много впечатлений о быте их жителей. С.И. Михальченко высоко оценивает значимость мемуаров Спекторского как важнейшего источника по истории повседневности Западной Европы начала XX в.

В докладе И.Р. Чикаловой, д.и.н., профессора Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка «*История Франции в российской новистике: темы, историки, труды (XIX – начало XX вв.)*» были подняты вопросы об изучении истории Франции нового времени российскими историками XIX в. Франция не только была центром передовой общественной мысли, но бурные события в ней оказали большое влияние на политические процессы в странах Европы, и в особенности в России. Через раскрытие явлений, определявших путь развития французского народа, русские историки пытались объяснить общеевропейские закономерности. Что касается истории Франции новейшего времени, то И.Р. Чикалова отмечает, что мало кто из историков изъявлял желание изучать век, в котором они сами жили – полагали, что история как наука применительно к новейшему времени еще не сложилась. Поэтому число ученых, изучавших новейшую историю Франции, не так велико, и многие ее актуальные вопросы еще ждали своих исследователей.

Интерес слушателей и участников конференции вызвала презентация доклада С.В. Свечниковой, к.и.н., доцента ОГУ им. И.С.Тургенева «*Образ врага в немецкой карикатуре накануне первой мировой войны*». Автор выдвигает тезис о том, что карикатура становления массового сознания являлась практически идеальным средством создания образа врага, способным воздействовать как на малообразованную аудиторию, для которой была важна сама картинка, эмоциональная яркость образа, так и на образованные слои, которые могли уловить отдельные нюансы изображения. С.В. Свечникова выделяет несколько устойчивых приемов по созданию критического, в том числе враждебного, образа. Во-первых, представление персонажей в зверином виде: галльский петух, английский лев или бульдог, русский медведь, немецкий орел. Вторым приемом является использование пародий на известных государственных деятелей, но он использовался в данный период меньше всего. Третьим характерным приемом является выпячивание национальных черт. Вариацией применения данного приема являлось использование образа типичного англичанина, русского, француза и немца. Автор доклада в целом

пришла к выводу, что до начала войны создания образа врага не являлось приоритетным, многие карикатуры имеют явную антивоенную направленность.

Подводя итог выше изложенному, можно отметить, что интеллектуальная история – это история, включающая историю и как аспект человеческой деятельности, и как особый подход к прошлому. Изучение интеллек-

туальной жизни, в том числе европейской и российской, способствует раскрытию человеческого аспекта истории, выявлению влияния на научную деятельность культурно-исторической среды, осознанию неразрывной связи между историей самих идей и идейных комплексов, с одной стороны, и условий и форм интеллектуальной деятельности, с другой.

Библиографический список

1. *Репина Л.П.* И контексты интеллектуальной истории//Диалог со временем. 2008. №25. Часть 1. С.5-11.
2. Социокультурная жизнь Европы и России глазами интеллектуалов XIX века/Тезисы докладов Всероссийского научно-практического colloquium с международным участием. 28-30 октября 2018 г. ОГУ им. И.С. Тургенева. Орел, 2018. 60 с.

References

1. *Repina L. P.* And Contexts of the Intellectual History//Dialogue with Time. 2008. No. 25. Part 1. Pp. 5-11.
 2. Socio-cultural Life of Europe and Russia through the Eyes of Intellectuals of the XIX Century/Abstracts of the all-Russian Scientific and Practical Colloquium with the International Participation. 28-30 October, 2018. OSU named after I. S. Turgenev. Orel, 2018. 60 с.
-

УДК 94(47).084.6-21

UDC 94(47).084.6-21

ГОНЧАРОВА И.В.

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

GONCHAROVA I.V.

Doctor of historical Sciences, associate Professor, Department of Russian history, Orel State University
E-mail: 89066610166@yandex.ru

**ОРЛОВСКАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ В НАЧАЛЕ НОВОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ БОЛЬШЕВИКОВ:
УСЛОВИЯ ВОССТАНОВЛЕНИЯ И ПРЕДЕЛЫ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

**OREL INDUSTRY AT THE BEGINNING OF THE NEW ECONOMIC POLICY OF THE BOLSHEVIKS:
CONDITIONS OF RECOVERY AND LIMITS OF OPPORTUNITIES**

На основе архивных источников анализируется состояние орловской промышленности в 1921 г. Изучаются законодательные, административные и экономические условия восстановления промышленности. Характеризуется структура производства и особенности децентрализации и денационализации начала нэпа. Затрагивается проблема восприятия в общественном сознании реализации нэпа в промышленной сфере как реконструкция дореволюционных практик.

Ключевые слова: губернская промышленность, нэп, аренда, губком, мелкое производство.

On the basis of archival sources, examines the state of the industry in Orel in 1921. Studied legal, administrative and economic conditions for the restoration industry. The structure of production and features of decentralization and denationalization of the beginning of new economic policy are characterized. Addresses the issue of perception in the public mind the implementation of the new economic policy in the industrial sector as a reconstruction of the pre-revolutionary practices.

Keywords: provincial industry, new economic policy, rent, provincial Committee, small production.

В 1921 г. новая экономическая политика, как антикризисная программа, по своей сути, ориентировалась на восстановление аграрного и торгового секторов. На X съезде РКП(б) вопросы развития промышленности не поднимались, а в резолюции «О замене разверстки натуральным налогом» был только один посыл в отношении промышленности: «восстановление транспорта и промышленности позволит Советской власти получать продукты сельского хозяйства нормальным путем, то есть в обмен на фабрично-заводские и кустарные продукты» [1; с. 632].

Обсуждение восстановления орловской промышленности впервые состоялось на партийной конференции в мае 1921 г. Представители региональной партийной элиты наметили сначала «поддержку мелких и средних (частных и кооперативных предприятий)», затем – «допущение сдачи в аренду частным лицам, кооперативам, артелям и товариществам государственных предприятий». Потом планировался «пересмотр производственных программ крупной промышленности в направлении усиления производства предметов широкого потребления и крестьянского обихода», а, в дальнейшем, «расширение самостоятельности и инициативы каждого крупного предприятия в деле распоряжения финансовыми средствами и материальными ресурсами». Данная последовательность восстановления промышленности основывалась на ленинской установке о

том, что крупная промышленность не могла быть восстановлена без стимулирования развития мелкой промышленности [2; с. 230].

Чтобы выйти из глубокого социально-экономического кризиса и стимулировать расширение крестьянской запашки, новая экономическая политика должна была предложить крестьянству быструю отдачу за сельхозпродукцию. Быстрее всего это можно было сделать за счет развития мелкой промышленности, удовлетворяющей непосредственные потребности сельских жителей. Кроме того, этот вид промышленности не требовал больших инвестиций. Аналогичный эффект мог быть и от восстановления потребительских отраслей фабричной промышленности. Все это можно было реализовать через запуск частного предпринимательства и реставрацию рыночных отношений.

В 1920 г. в процессе нового административного деления от Орловской губернии отошли Брянский, Карачевский и Трубчевский уезды, где до революции была сосредоточена большая часть крупных промышленных предприятий. Поэтому в двадцатые годы в губернии преобладала мелкая и кустарная промышленность. Губерния занимала третье место в России по развитию кустарных промыслов. Из 84209 рабочих в довоенный период, в фабрично-заводской промышленности было занято 8679 человек или 10,3%, в мелкой – 7570 или 9%, в кустарной – 67960 или 80,7% [3; с. 112].

К моменту введения нэпа орловская промышленность выглядела следующим образом. По данным на 1920 г. в губернии насчитывалось 6289 «промышленных заведений». На предприятиях работали в общей сложности 27919 человек. Относительно крупные промышленные предприятия находились в Орле и Ельце (535 единиц). 5 декабря 1922 г. на XII губернской партийной конференции в Орле присутствовал видный политический деятель Л.М. Каганович, который заявил, что «с точки зрения руководства в Орловской губернии нужно более чем где-либо выделить промышленность, ибо здесь это редкость, жемчужина... что Елец и Орел для Орловской губернии тоже, что Питер и Москва для России» [4; л. 125].

Производственная база Орловской губернии была представлена, преимущественно, мелким сельскохозяйственным производством, например, маслобойным, мукомольным, винокурным, крупорушечным, пенькообрабатывающим и т.д. Масштабы производства отражает количество обслуживающего персонала. Только на двух губернских предприятиях (железнодорожные мастерские в Орле и завод по ремонту запчастей в Ельце) работало более 1000 человек. Промышленных заведений, с численностью от 500 до 1000 рабочих насчитывалось 5: обмундировочная мастерская, табачно-махорочная фабрика, железнодорожные мастерские, предприятия по ремонту автомобилей в Ельце и Орле. В диапазоне 100-200 рабочих числилось 17 заведений. Среди них предприятие по обработке пеньки (Болхов), типография и разрушенная электростанция (Орел), вальцовые мельницы (Орел и Елец), кожевенные заводы (Елец и Болхов), заводы по обработке металла (Орел), крахмало-паточный завод, бумажная фабрика и переработка торфа (Елец) и др. 70 предприятий обслуживались от 30-до 100 рабочими. На момент обследования, 38 % из них использовали ручной труд. Это были незначительные по размерам сельскохозяйственные предприятия по обработке дерева, металла, производства цемента, винокурни. Но подавляющее большинство городских промышленных заведений составляли предприятия от 3 до 30 рабочих, в сельской местности – с 1-2 сотрудниками. Только 8% сельских предприятий нанимали более 10 рабочих[3; л. 113].

На развитие промышленности в постреволюционный период негативное влияние оказала политика «военного коммунизма». В Орловской губернии производство сократилось на 23,1% . В 1921 г. простаивало 1507 предприятий [3; л. 113]. Упадок орловской промышленности был гораздо меньше, чем в среднем по стране. По мнению Н. Верта, в результате эксперимента «военного коммунизма» к 1921 г. уровень российского производства в начале 1921 г. составлял 12% от довоенного[10]. С другой стороны, Орловская губерния никогда не была промышленным центром. До революции она специализировалась на производстве хлеба и конопли. Но с введением нэпа перед ней встали задачи, аналогичные другим регионам, в том числе и восстановления промышленного производства.

Правовое поле регулирования новых отношений в промышленности, знаковых для губернии, было обозначено двумя декретами, изданными Совнаркомом 17.05.1921 г. В одном декрете говорилось о необходимых мерах развития кустарной и мелкой промышленности для частных предприятий и кооперативов. Второй декрет дал свободу развития промышленным предприятиям, ограниченную в период «военного коммунизма» и отменил обязательную национализацию. Летом 1921 года последовал ряд декретов советской власти, предоставлявший ремесленникам и кустарям права в области реализации своей продукции, аналогичные крестьянам. Так, ориентированная на возрождение сельского хозяйства новая экономическая политика, затрагивала и сопряженную с аграрной сферой мелкую и среднюю промышленность.

Следующим шагом советской власти был возврат промышленных предприятий, ранее национализированных и пришедших в упадок, частникам посредством сдачи в аренду.

В Орловской губернии чаще всего сдавались в аренду мельницы. Тенденция денационализации мелкой промышленности без четких указаний сверху порождала в провинциальных партийных кругах пессимистические настроения. На X партийной конференции в декабре 1921 г. отмечалось: «Арендная политика провалена... Никакого общего плана из Центра не было, приходилось бродить впотьмах и нащупывать определенную почву. Точных результатов о сдаче мельниц в аренду еще не имеется, есть сведения только из Кромского и Дмитровского уезда»[5; л. 172]. «Провал арендной политики» очень беспокоил партийных управленцев, потому что порождал проблемы с формированием местного фонда, основным источником пополнения которого была арендная плата.

К 1922 г. в губернии было сдано в аренду 695 промышленных заведений. В частные руки перешло 241 предприятие, кооперативы взяли на баланс – 50 заведений Губернский сельскохозяйственный трест арендовал 25 производств, Племхозы – 9, Спиртотрест- 2. В ведение Губернской продовольственной комиссии оставалось 19 самых мощных предприятий. 95 мельниц были возвращены бывшим владельцам [4; л. 130].

Интересно проследить, в чьи руки попали промышленные предприятия. В июле 1922 г. работниками Орловского отдела труда и комсомольцами было обследовано 335 арендованных кустарных предприятий города Орла. Мониторинг показал, что 32 предприятия «без всякого прикрытия» пользовались наемной силой. 47 наемников работали по 8-10 часов в день. 36 предприятий не имели регистрации, и также использовали наемную силу, избегая услуг биржи труда. Социальный облик новых руководителей производства выглядел следующим образом: 59 человек до революции являлись представителями крупной буржуазии, 73 – предпринимателями. Среди арендаторов оказались 12 бывших купцов, владельцы кузниц и 34 сапожника-кустаря[6; л. 3].

Нэповские предприниматели губернского уровня, естественно, в профсоюзах не состояли, как и наемные рабочие, большинство которых было неграмотными. Возвращение к прошлому быстро реконструировало патриархальные нравы. Молодежь обучалась прежним мастеровым способом, когда родители своего ребенка отдавали на обучение на 4 года. Как исключение, заключался договор (в губернии таких было 5 случаев). Ученики служили у хозяина «на побегушках», довольствовались «хозяйским столом», полностью зависели от мастера и не получали заработной платы. Такое положение дел противоречило с новообретенными свободами рабочих после революции, на частных кустарных предприятиях Орла с период нэпа оно ничем не отличалось от дореволюционного.

Очевидный контраст с декларируемым статусом рабочего в пролетарском государстве мало беспокоил губернскую власть. Гораздо серьезнее для местных управленцев был тот факт, что новая экономическая политика, как в деревне, так и в городе, воспринималась в обыденном сознании как возврат к старым дореволюционным традициям и устоям, а прежняя буржуазия олицетворялась с носителями новой власти – коммунистами. На партсобрании обсуждалось, что «Наемные взрослые и молодежь совершенно еще не представляют себе в большинстве существование Советской власти. Были такие факты, что, мол, раз существуют частные предприятия, то, значит, Советская власть и большевики свергнуты...стоит у этой власти опять буржуазия и коммунисты являются тоже буржуазией...Советская власть существовала до 1921 г., то есть до новой экономической политики, а с введением новой экономической политики Советская власть свергнута, ибо все то, что было в руках, Советская власть теперь...переходит опять в руки буржуазии...Был такой факт, что, мол, Ленина уже свергнули, его нет, он расстрелян и на месте его скоро под его фамилией стоять во власти... Это они говорят на Михаила Романова, который должен быть во власти. Вполне естественно...что все это идет из уст предпринимателей» [6; л. 6].

Мы видим, что губернской партийное руководство, ведавшее и решением всех хозяйственных задач, оперативно воспользовалось рекомендациями Москвы в области промышленности. Губернский Совет народного хозяйства, осознавая невозможность поддерживать в рентабельном состоянии национализированные мелкие предприятия, стал сдавать их в аренду на различных условиях. Несмотря на хаотичность действия и быстрый темп принятия решений, перевод производства в частное управление, был шансом на возрождение промышленности в губернии. Спустя некоторое время, в 1924 г. на губпартконференции приводились примеры удачной сдачи в аренду: «1) Мы разгрузились от большинства винокурных заводов, которые требовали огромных средств для охраны и разрушались. 2) Мы имеем случай с металлургическим заводом «Медведева», на который все давно махнулирукой. И рабочие забыли, как можно аккуратно получать заработную плату, а сейчас,

после заключения ГУМом договора с частными арендаторами, которые ...взялись пустить завод, мы видим, что он не сокращает, а расширяет количество рабочих» [7; л. 23]. Но в общественном сознании эта практика ассоциировалась с возвратом к дореволюционным устоям.

Вслед за реструктуризацией мелкой кустарной промышленности начались изменения и в сфере крупной промышленности. Первым крупным нэповским декретом, посвященным крупной промышленности стал т.н. «наказ» Совнаркома от 9 августа 1921 г. «О проведении в жизнь начал новой экономической политики» явился. Несмотря на то, что в Орловской губернии не было крупной промышленности, запущенные им процессы, отражались и на местной промышленности. Декрет рассматривал «кустарную мелкую промышленность как подсобную к крупной государственной промышленности» попытался ввести систематическую классификацию предприятий [8; с. 222]. Предприятия, не попадающие под категории крупных или государственно важных, подлежали сдаче в аренду, либо закрывались.

Нэповский механизм запустил восстановление рыночных отношений. Даже несмотря на то, что часть ортодоксальных большевиков воспринимала март 1921 г. как «экономический Брест», национализированная промышленность должна была учитывать рентабельность производства. Предприятия должны были узнать, что такое хозрасчет. Это влекло структурную перестройку промышленности с ликвидацией главков, как пережитков «военного коммунизма» и объединением жизнеспособных предприятий в самостоятельные тресты по географическому или производственному принципу. Тресты переходили под контроль губернских советов народного хозяйства. Таким образом, реализация нэпа для крупной промышленности строилась на основании двух противоположных векторов: централизации и децентрализации. С одной стороны, предприятия из одной отрасли должны были объединиться в союзы, или тресты. С другой стороны, они должны были функционировать независимо друг от друга, поэтому освобождались от прямого административного контроля Высшего совета народного хозяйства.

Такой подход был способом осуществить переход крупного производства на хозрасчет, минимизировав стрессы от структурной перестройки.

Первый кожевенный трест был образован в Орловской губернии в 1921 г. Масштабы его деятельности вырисовываются в следующем виде: в 1921 году трест давал выработку 50000 кож, в производстве было задействовано 4500 человек. В 1922 году выработка составила 164630 кож, количество рабочих уменьшилось до 1326 человек, но все равно прибыль была слишком незначительна и не покрывала расходов [7; л. 22]. Подобная ситуация была характерна и для других государственных предприятий губернии, что дало основания председателю орловского губкома Разумову заявить на заседании пленума губкома 5 июня 1923 г.: «Промышленность у нас маленькая, но безобразия в этой маленькой про-

мышленности большие». Разумов приводил слова Л.Д. Троцкого, выступившего на XII съезде с критикой союзной промышленности. По его мнению, доводы Троцкого относились к орловской промышленности на 150%. «Вы помните, как т. Троцкий говорил: ревизнул, спекульнул, калькульнул. У нас калькулируют вот как: есть здесь сапожная фабрика, на которой имеется около 250 рабочих, а дневная выработка равняется 100 парам обуви...Обыкновенно кустарь, работающий на дому, выпускающий т.н. изящную обувь, делает в день полпары, а у нас на сапожной фабрике при механическом производстве при разделении труда на каждого человека падает треть пары... Надо сказать, что фабрика занимает огромное помещение, лучшее учебное заведение в Орле и за это не платят ни копейки, за все время там не произведено никакого ремонта, не вставлено ни одного стекла». Такая ситуация, в оценке председателя Орловского губкома РКП(б) была обусловлена непроизводственными расходами предприятий, а именно, более половины оборота уходило на содержание управленческого аппарата.

Из выступления Разумова следовало, что государственные предприятия не выдерживали конкуренции с частными, и у них «в условиях НЭПа не остается другого способа для получения заказов, как обратиться в Губком». Партийные органы губернии, используя административные рычаги, выступали в роли арбитражного судьи при решении экономических трудностей, укрепляя тем самым свои позиции. Напрашивался вывод: «Эти примеры лишний раз убеждают, что хозяйственные задачи без нашей партии разрешены быть не могут, потому что хозяйственники наши никуда не годятся» [9; л. 16-18].

Но при этом деятельность губернского комитета в

начальный период нэпа имела очень сильную коммерческую составляющую. Субсидий из центра на содержание губкома не было, пользуясь ситуацией, партийные чиновники были готовы сдать в аренду все что можно, ради получения процента прибыли. Рассуждая о сдаче в аренду жилищного фонда, Разумов предлагал «прекратить «жилищный собез» в отношении советских учреждений и организаций, с них надо начать брать арендную плату может быть более низкую, но поскольку они перешли на хозяйственный расчет, пусть платят, мы ждем результатов в этом отношении» [9; л. 18].

Таким образом, в начале нэпа на развитие губернской промышленности влияли наследие политики военного коммунизма, административная реформа, дореволюционные практики и позиция местной партийной элиты. Несмотря на то, что нэп не был системной политикой, ориентировался, в первую очередь, на возрождения сельского хозяйства, 1921 г. стал отправной точкой, определившей старт развития губернской промышленности. Ее экономический профиль был представлен мелкой и средней промышленностью. Арендными сделками воспользовались наиболее активные и социально адаптивные представители мелкой и средней буржуазии дореволюционной России. Это провоцировало представления в провинциальной среде о возврате к дореволюционной экономической и политической системе. Но правовое поле нэпа не предполагало изменение форм собственности. За внешним антуражем нэповской буржуазии не было никаких юридических гарантий. Это обстоятельство уже в 1921 г. обусловило пределы и возможности развития мелкой и средней промышленности, даже несмотря на ее большую рентабельность по сравнению с государственным сегментом.

Библиографический список

1. *Карр.Э.* История Советской России. М.: Прогресс,1990. 763 с.
2. Собрание узаконений 1921 г., №47.
3. Отчет Губернского Экономического Совещания Совету Труда и Обороны. 1 октября 1921 г. / ГАОО (Государственный архив Орловской области).
4. ГАОО (Государственный архив Орловской области). Ф.П (фонд Партии) -1. Оп. 1.Д.458.
5. ГАОО. Ф.П-1. Оп. 1.Д.174.
6. ГАОО. Ф.П-1. Оп. 1.Д.462.
7. ГАОО. Ф.П-1. Оп. 1.Д.970.
8. На путях к рыночным отношениям: В. И. Ленин о нэпе: [Сборник]. - М.: Политиздат, 1991. – 271 с.
9. ГАОО.Ф.П-1. ОП. 3.Д.85.
10. <https://history.wikireading.ru/159076> (дата обращения к ссылке: 30.06.2019)

References

1. *Carrs. E.* A History Of Soviet Russia. M.: Progress,1990. 763 p.
2. Collection of laws of 1921, № 47.
3. Report of the Provincial Economic meeting of the Council of Labor and Defense. October 1, 1921 / GAOO (State archive of the Orel region).
4. GAOO. F. P. (The Foundation Of The Party)-1. In. 1.C.458.
5. GAOO. F. P-1. In. 1.C.174.
6. GAOO. F. P-1. In. 1.C.462.
7. GAOO. F. P-1. In. 1.C.970.
8. On the way to market relations: Lenin on the NEP: [Collection]. - M.: Politizdat, 1991. – 271 p.
9. GAOO. F. P-1. In. 3.C.85.
10. <https://history.wikireading.ru/159076> (date of access to the link:: 30.06.2019)

УДК 94 (470)

UDC 94 (470)

КАРТЕЛЕВ И.Л.

старший преподаватель, кафедра всеобщей истории и
регионоведения, Орловский государственный универси-
тет 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

ПУБЛИЦИСТЫ «РУССКОГО БОГАТСТВА» О МЕСТЕ И РОЛИ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В РЕВОЛЮЦИОННОМ ДВИЖЕНИИ РОССИИ В КОНЦЕ XIX–НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

THE PUBLICISTS OF THE «RUSSIAN WEALTH» ABOUT THE PLACE AND ROLE OF THE INTELLIGENTSIA IN THE REVOLUTION MOVEMENT IN RUSSIA AT THE END OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES

В статье рассматриваются работы ряда публицистов «Русского богатства» – С. Елпатьевского, А. Пешехонова, В. Чернова и др., написанных в начале XX века и посвященных отечественной интеллигенции. Они считали интеллигенцию важнейшим элементом революционного движения России, но вместе с тем высказывали опасения, что народ не поймет и не примет ее идеалы и принципы.

Ключевые слова: «Русское богатство», революционное движение, интеллигенция.

The article considers the published works of some publicists of the «Russian Wealth» - S. Elpatievsky, A. Peshehonov, V. Chernov. The works were written at the beginning of the XX century and devoted to the russian intelligentsia. The authors considered that the intelligentsia was the most important element of the revolutionary movement in Russia. At the same time they were afraid of the people's inability of the ideas and principles of the intelligentsia.

Keywords: «Russian Wealth», revolutionary movement, intelligentsia.

Журнал «Русское богатство» на рубеже XIX–XX веков был одним из самых популярных и авторитетных периодических изданий в России. Его авторы в большинстве своем являлись представителями неонароднической идеологии. Часть из них вошла в начале XX столетия в состав эсеровского, как В. Чернов, Л. Шишко, или энесовского, как В. Мякотин, А. Пешехонов, направлений. Проблематика их журнальных публикаций была достаточно разнообразна. Они откликались на все злободневные вопросы российской общественно-политической жизни.

Одной из главных тем публикаций «Русского богатства» была тема отечественной интеллигенции – ее сущности как социального слоя, ее происхождения, места и роли в общественном движении на рубеже XIX–XX веков.

Один из авторов журнала, известный публицист С. Елпатьевский обращал внимание на то, что: «из вопросов, волнующих в настоящее время русскую интеллигенцию, есть один, самый удивительный, – вопрос ее самоопределения, вопрос: что такое русская интеллигенция?» [4, с. 57]. Обращение авторов журнала к данной теме было неслучайным. Практически ни одно более или менее значительное событие в общественно-политической жизни страны не обходилось без участия интеллигенции. Активность ее возрастала по мере углубления революционного кризиса и на первом этапе самой революции начала века. Елпатьевский подчерки-

вал: «... Теперь, в 1905 году русская жизнь ставит снова вопрос: что такое русская интеллигенция? И совсем не праздный вопрос, – даже больной вопрос...» [4, с. 57].

К тому же надо учесть, что журнал был ориентирован прежде всего на образованную читательскую аудиторию. На его страницах печатались литературные произведения отечественных и зарубежных авторов, материалы научных исследований в области гуманитарных дисциплин, а также физики, биологии, географии, медицины. Каждый номер включал в себя обзор важнейших международных событий. Одним словом, читала «Русское богатство» по преимуществу интеллигенция.

Писатели журнала, как уже отмечалось выше, были в основном представителями неонароднической идеологии, и, соответственно, именно в рамках этой идеологии давалась трактовка рассматриваемых вопросов. Елпатьевский, например, высказывает свое несогласие с мнением, по которому русская интеллигенция есть либеральная буржуазия. Такую точку зрения выражали, в частности, российские социал-демократы. Один из их лидеров, В. Ленин, считал, что, интеллигенция, сознательно или бессознательно, выражает интересы привилегированных классов и проводит эти интересы в жизнь. «Народничество совсем уже почти превратилось в идеологию мелкой буржуазии, отделив от себя марксизм. Поэтому русская «бессловная интеллигенция» представляет из себя «реальную общественную силу», поскольку она заступает общеполитические интересы» [6, с. 442].

Елпатьевский в ходе полемики по поводу природы интеллигенции предлагает свое видение вопроса. Он, как и другие авторы неонароднического направления, вкладывал в термин «интеллигенция» два значения. Одно из них отражало специфику общественного разделения труда и закреплялось за лицами, занимающимися умственной, интеллектуальной деятельностью: профессорами, юристами, журналистами, писателями и т.п. Такой подход был близок к позиции западноевропейской социологии. Но, в отличие от последней, русская общественно-политическая мысль выработала свое, отличное от европейского, понимание интеллигенции. Его в значительной степени придерживались авторы «Русского богатства».

Вот это понимание и стало главным в определении сущности интеллигенции неонародниками. Елпатьевский, называя интеллигенцию «общественно думающей и общественно чувствующей частью общества», выделяет две главные черты, ей присущие. Прежде всего, он обращает внимание на то, что она выражает не групповые, профессиональные или классовые интересы, а интересы страны, народа в целом. Довольно расплывчатое понятие «народ» Елпатьевский определяет как «сумму трудящихся на всех разнообразных путях человеческого труда людей» [4, с. 60].

Он склонен был считать интеллигентами не тех, кто имеет диплом университета, а тех, кто выражает сокровенные чаяния народа и действует в его интересах. «Кардинальный признак в понимании интеллигенции лежит в ее общественном характере, не в одной сумме знания, а – и в большей степени – в сумме сознания, не в каких-либо формальных, классовых сюртучных и других внешних признаках, а в ее духовной сущности».

Автор полагал, что врач, который занимается лишь врачебной практикой и отгородился от общественных проблем, не принимает участия в их решении, является не интеллигентом, а скорее «слесарем от медицины». По мнению Елпатьевского, будет интеллигентом тот слесарь, который путем самообразования получил минимум знаний, который позволяет ему вырабатывать в своем сознании «желательные нормы жизни трудящегося человека» [4, с. 60]. Кстати, сам Елпатьевский может служить блестящим примером русского интеллигента. Известный врач, деятель медицины, он был одним из организаторов лечебного дела в Крыму, много времени и сил посвятивший решению проблем здравоохранения в России.

Обращает на себя внимание следующее обстоятельство. Насколько мало Елпатьевский уделяет внимания экономическим факторам при характеристике интеллигенции, настолько, с другой стороны, высоко ставит лиц, наделенных лидерскими, вождистскими, если угодно, пассионарными качествами, что готов причислить к интеллигентам Сократа, Демосфена и даже евангельских апостолов. Вот в чем, по мысли Елпатьевского, предназначение интеллигенции – почувствовать, выявить чаяния и стремления народа, оформить их в лозунгах, призывах и повести за собой.

Интеллигенция может не занимать определенного места на общественной лестнице, «но она всегда существует и всегда является выразительницей общественной думы, общественного чувствования» [4, с. 61].

Основательно к проблеме места и роли интеллигенции в общественно-политической жизни России на рубеже XIX-XX веков подошел другой постоянный автор «Русского богатства», крупнейший теоретик эсеровского направления в неонародничестве В. Чернов. В своих статьях, помещенных в журнале в течение 1904-1905 годов, таких, как «К вопросу о «положительных» и «отрицательных» сторонах капитализма, «К характеристике общественного движения отсталых стран» он выявил и показал причины, по которым отечественная интеллигенция играла столь важную роль в общественной жизни на рубеже веков.

Отправным пунктом в исследованиях Чернова по данному вопросу явился тезис о «положительных» и «отрицательных» сторонах капитализма. Автор утверждал, что капитализм имеет неодинаковое содержание в зависимости от этапа своего развития и от конкретной страны. Чернов рассматривал общественное движение на рубеже XIX-XX веков в Италии и Венгрии, являвшейся, как известно, в тот период частью империи Габсбургов. Строя свое исследование на итальянском и венгерском материале, он проводил параллели с российской действительностью, считая, что у этих стран много общего. Во-первых, они представляли собой страны т.н. «второго эшелона» капитализма и были отнюдь не самыми развитыми регионами континента. Одним из главных их отличий от передовых стран Европы было, по мысли Чернова, то, что в них проявилось «наименее благоприятное соотношение между отрицательными и положительными, разрушающими и созидательными, светлыми и темными сторонами капитализма» [10, с. 138].

Чернов считал, что интеллигенция всегда тяготела к тем классам, которые стояли во главе общественного прогресса, выступали против пережитков прошлого, являвшихся тормозом на пути этого прогресса. Такая специфика была характерна для взаимоотношений интеллигенции и буржуазии. «Рука об руку с либерализмом буржуазия шла буржуазность людей либеральных профессий, «тружеников интеллигентных ремесел» [10, с. 139]. Но такое положение было характерно, полагал Чернов, для стран – лидеров буржуазного развития. Иное дело – страны отсталые. В них капиталистические процессы развивались медленнее, буржуазия больше отнимала у нации, нежели давала ей. Подобное поведение буржуазии отталкивало от нее другие слои населения, даже те, которые, по мысли Чернова, не отличаются «изошренностью нравственного чувства». Предполагаем, что здесь автор имел ввиду социальные элементы, в отличие от интеллигенции, не имеющие достаточновысокого уровня образования, и, соответственно, интеллектуального развития.

Кроме того, являясь скорее разрушительным, нежели созидательным фактором, буржуазия не сильно

нуждалась в интеллигенции, предъявляя на нее небольшой спрос. И, наконец, Чернов обращает внимание на еще один важный аспект. Интеллигенция стран, поздно вступивших на путь капиталистической эволюции, имела перед глазами негативный пример более развитых государств, показывавший многие их проблемы или, как пишет автор, – «болезни и язвы» [10, с. 140]. В связи с этим интеллигенция не занимала в отсталых странах место, подобное тому, которое она занимала в странах «первого эшелона» капитализма.

Чернов делает вывод, что в силу вышеуказанных причин интеллигенция стран, с опозданием вступивших на путь буржуазного развития, к коим он относил и Россию, являлась активным элементом различных революционных или просто оппозиционных движений.

Эсеровский теоретик указывал на серьезное противоречие, которое отличало отношение российской власти к интеллигенции. Он вспоминал проекты 80-х годов XIX века по сокращению числа университетов и недопущению в учебные заведения выходцев из незнатных и небогатых семей. Автор находит эти проекты «нелепыми» и «утопическими». Утопическими их делает сама жизнь, поскольку государственные потребности диктуют необходимость грамотных, подготовленных людей. «... Самому государству и насаждаемому им капитализму и средним классам вообще необходимы деловые интеллигентные работники» [10, с. 141].

Чернов убежден, что объективно, под воздействием обстоятельств общественного развития интеллигенция влечется в антиправительственный лагерь. «Будь большинство трудящегося класса хоть немного побогаче, хоть немножко просвещеннее и культурнее, какое бы моментально получилось увеличение спроса на труд учителей, докторов, адвокатов и т.п.! Собственный кровный интерес толкает их к народу и ставит в антагонизм с паразитическими элементами общества...» [10, с. 142].

Даже заседающие в органах местного самоуправления помещики не могут обойтись без специально подготовленных работников. Чернов использует здесь термин, который прочно вошел в российский социально-политический лексикон конца XIX – начала XX веков – «третий элемент». Под ним понимались лица, отличные от первых двух элементов в земских учреждениях – государственных чиновников и сельских обывателей. Речь шла о лицах, обладающих большим запасом научных знаний и пользующихся авторитетом в «местном обществе». Под «третьим элементом», конечно, подразумевалась интеллигенция.

В своих оценках места и роли различных слоев российского общества в оппозиционном движении на рубеже веков, к «третьему элементу» обращались представители многих политических направлений: либералы, неонародники, социал-демократы. Чернов с удовлетворением замечал, что «третий элемент» присутствует в России не только в земствах. «Образованный разночинец, работник всех видов интеллектуальных ремесел вырос в обширный общественный слой, сильный своей умственной и нравственной энергией... – целым

рядом качеств, как нельзя более подходящих для роли активной идеалистической бациллы» [10, с. 143].

Чернов, как и все неонародники, считал, что слово «интеллигенция» может пониматься двояко. С одной стороны, это – экономическая категория, определяющая работников умственного труда, т.е., так, как это было принято в европейской социологии. Но, помимо этого, Чернов в термин «интеллигенция» вкладывал и другое содержание. Он понимал ее как категорию, объединяющую «наиболее развитую умственно и нравственно часть нации» [10, с. 143]. Связь между двумя трактовками виделась Чернову самая прямая. «Интеллигенция» во втором смысле формируется в первую очередь за счет лиц интеллигентных профессий. Хотя он не отказывает в праве причислять себя к интеллигенции и выходцам из буржуазных слоев общества. Единственное условие, которое Чернов считает необходимым для этого, это – подняться над своим классовым положением, интересами и предрассудками своего класса. Представляется, что идеологи неонародничества были весьма заинтересованы в увеличении числа профессиональных революционеров, причем, людей образованных и высоконравственных.

Но в составе интеллигенции, как вождя революционного движения, Чернов хотел видеть и представителей пролетариата. Эсеровский автор полагал, что при определенных обстоятельствах выходцы из пролетарской среды могут стать революционным авангардом. Он имел ввиду тех рабочих, которые отличаются относительным материальным достатком и большим досугом, а также, в силу высокой профессиональной подготовки более восприимчивы к восприятию революционных идей и теорий.

Главное, как кажется Чернову, что должно способствовать переходу наиболее продвинутых рабочих в стан революционной интеллигенции – это внушение им высоких нравственных принципов. «Те слои трудящегося населения, которые более обеспечены в материальном отношении, именно поэтому и нуждаются в широком этическом освещении социальных проблем» [10, с. 149]. Этическую составляющую революционного движения Чернов вообще считал одним из важнейших его факторов именно в России, как в стране «второго эшелона» капитализма, где жизнь народных масс более тяжела, нежели в развитых странах, и где, соответственно, проще увлечь людей на борьбу за счастье обездоленных.

Одним из важнейших вопросов, занимавших авторов «Русского богатства», был вопрос о взаимоотношениях интеллигенции и народа. Центральное место здесь принадлежало проблеме укрепления связей широких народных масс с интеллигентским авангардом революционного движения и распространения в массах идеи о том, что интеллигенция и есть выразительница народных интересов. В этой связи злободневной становилась задача противостояния попыткам правящего режима посорить народ с интеллигенцией, а, с другой стороны, запугать последнюю, причем с использованием физического воздействия.

А. Пешехонов в журнале вел постоянную рубрику «Хроника внутренней жизни», в которой содержался обзор наиболее важных событий, происходивших в стране. В обзоре, помещенном в апрельской книжке журнала за 1905 год, он уделил самое пристальное внимание распространявшимся в те дни слухам о готовящихся интеллигентских погромах. Упомянув о «бакинском побоище и избиениях учащихся», автор указывает на серьезные изменения в общественном умонастроении, или, как он выражается, в «общественной психике». Пешехонов склонен был характеризовать ситуацию в обществе как «панику». Конечно, он здесь прежде всего имел ввиду интеллигенцию. Заметим, кстати, что известный русский писатель М. Алданов в романе «Самоубийство», характеризуя поведение интеллигенции в ходе революции 1905 года, писал: «В начале декабря в Москве началось восстание. Московская интеллигенция растерялась» [1, с. 174]. М. Горький в эпосе «Жизнь Клима Самгина» вывел яркий образ мятущегося, испуганного интеллигента на улицах Москвы зимой 1905 года. Подобное поведение интеллигенции довольно часто повторялось в различных событиях и на разных этапах. Перепады в настроении интеллигента – вещь, характерная для его психического склада. От надежд и ожиданий периода «банкетных компаний» осени 1904 года до панических настроений весны 1905, о которых и пишет Пешехонов, от эйфории октября того же года до апатии, последовавшей за роспуском Государственной Думы – все это вместила в себя эволюция поведения русской интеллигенции за не очень-то и большой временной отрезок 1905-1907 гг.

Побывав в первые революционные месяцы в Пскове, Пешехонов стал свидетелем метаний местной интеллигенции, которая то убеждала себя в том, что интеллигентских погромов не будет, то готовилась к отчаянному сопротивлению ожидаемым погромам. «К вечеру я зашел к одному из знакомых, у которого собралось еще несколько лиц из местной интеллигенции. Преобладало мнение, что никакого погрома не будет, да и быть не может. И все-таки кончилось тем, что несколько человек начали заряжать только что приобретенные револьверы» [8, с. 98].

Пешехонов констатировал факт усилившейся в обществе агитации против интеллигенции. Как ему представлялось, цель, которую преследовали организаторы и исполнители агитации – «натравить чернь на интеллигенцию» [8, с. 98]. Оставим на совести автора слово «чернь», которым он обозначил народ. Безусловно, речь идет о широких массах трудящихся, которых защитники режима хотели использовать в качестве орудия в борьбе против интеллигенции. Причем автор обращает внимание на то, что эту агитацию никто не сдерживает. Более того, ее поощряют. Конечно, здесь имелись ввиду правительственный лагерь с его огромным репрессивным аппаратом, а также официальная печать и церковь. Пешехонов бросает обвинения в разжигании ненависти народа к интеллигенции в адрес полиции, судов, церковников.

Травля интеллигенции приобрела в тот период и новые оттенки. Как выражается Пешехонов – «испытывались и все струны». Стали усиленно распространяться слухи о японских деньгах, исчисляемых миллионами, которые, якобы, получила русская интеллигенция для дестабилизации обстановки в стране. Противники революции договорились до того, что обвинили интеллигенцию в намерении восстановить крепостное право [8, с. 99].

Пешехонов в своем обзоре с удовлетворением констатирует, что, несмотря на все предпринимаемые черносотенцами усилия, результаты их деятельности оказались ничтожны. Он писал: «Для меня, по крайней мере, совершенно очевидно, что попытка вызвать движение против интеллигенции потерпела фиаско» [8, с. 99].

Пешехонов отмечает признаки изменения в отношении к интеллигенции со стороны разных слоев русского общества. Однако, как нам представляется, автор скорее выдает желаемое за действительное. Так, он пишет, что, «приказчики, например, сторонятся товарищей, замешавшихся в ряды погромщиков» [8, с. 99]. Откуда эти приказчики, где почерпнул автор эту информацию? Неизвестно. Или: «В духовенстве многие уже задумались над навязанной им ролью проповедников человеконенавистничества...» [8, с. 99]. О духовенстве какого города, села, прихода идет речь? Сколько это – многие? И потом, надо ли всерьез принимать утверждения, что священники с церковных кафедр призывают прихожан ненавидеть людей? Весьма сомнительно. Как уже говорилось выше, Пешехонов, скорее всего, пытался нарисовать читателю «Русского богатства» картину якобы меняющегося отношения народа к интеллигенции.

С оптимизмом Пешехонов обращает внимание на то обстоятельство, «что и сама интеллигенция оказалась на этот раз далеко не столь беспомощной, какою мы привыкли в таких случаях ее видеть» [8, с. 100]. Автор констатирует факт преодоления интеллигенцией чувства испуга и рассеянности, которое проявилось в первый период революции. «Больше того: последняя (интеллигенция – И.К.) обнаружила решимость встретить врага лицом к лицу, хотя бы для этого и пришлось прибегнуть к оружию» [8, с. 100]. Тем не менее Пешехонов не отрицает опасности, грозящей интеллигенции в период революционных потрясений. Пока народ представляет собой бессвязные толпы, пишет автор «Русского богатства», есть опасность «страшных сцен», которые могут разыграться на национальной, классовой и сословной почве. Пешехонов допускает возможность разгула народной стихии, хаоса в обществе. «С каждым днем движение приобретает все более и более стихийный характер» [8, с. 101]. Автор говорит о том, что огонь стихийного народного гнева может уничтожить не только сорные, но и целебные травы» [8, с. 101].

Под «целебными травами» Пешехонов, вероятно, имеет ввиду культурное достояние России и его создателя и носителя – интеллигенцию. В строках Пешехонова сквозит серьезная тревога за нее. «Может быть, будет выжжена в большей или меньшей своей части и русская интеллигенция» [8, с. 101]. Пешехонов пытается

защитить интеллигенцию, рисуя ее героический и даже мученический образ, ее идеи и идеалы. Она ответит не за себя даже, а «за имущие классы, среди которых выросла, за сословные привилегии, которыми так долго пользовалась, и за классовую эксплуатацию, в которой, несмотря на все свои идеи и идеалы, принимала деятельное участие» [8, с. 101].

Пешехонов рисует трагическое будущее, которое может ожидать Россию в случае неуправляемого движения масс. Он выражает опасения, что революция уничтожит не только «перегородки и своды», но и «стены самого здания». Так метафорично автор изображает российское государство начала XX века, в котором, наряду с прогнившим царским режимом существуют и великие культурные достижения, которые необходимо сохранить. В чем видится Пешехонову спасение от возможной катастрофы? «Чтобы спасти то, что ей дорого, и предотвратить уже надвинувшуюся общую опасность, у русской интеллигенции есть только одно средство», [8, с. 101] считает он. И спасение это видится Пешехонову в слиянии народа и интеллигенции. Последняя должна, по его мысли, порвать свои связи со своим прошлым, когда она была оторвана от народа, жила интересами своего класса, класса эксплуататоров. Привнеся сознательность в народные массы, организуя их, интеллигенция обретает в народе ту силу, которая воплотит ее идеалы в действительность. «В этом слиянии интеллигенции и народа сейчас все наше спасение» [8, с. 102] – уверен Пешехонов.

Надо сказать, что идея автора «Русского богатства» не нова. Восходит она еще к теории П. Лаврова, к героическому «хождению в народ», ко взглядам Н. Михайловского, которого, кстати, Пешехонов цитирует в своей статье. Такое понимание взаимоотношений интеллигенции и народа было весьма распространенным в рядах многих политических течений. Помимо Пешехонова, одного из основателей и лидеров партии народных социалистов, такое понимание было характерно для эсеров, представитель которых Л. Шишко прямо указывал на наличие «стихийного» и «сознательного» элементов в революционном движении, для социал-демократа В. Ленина, убежденного, что интеллигенция, «не примыкая к классу, есть нуль» [6, с. 441]. Вероятно, феномен, о котором идет речь, т.е. роль интеллигенции в революции, есть общесоциологическая закономерность, согласно которой интеллектуальная элита всегда оказывается лидером общественного движения, рискуя при этом «попасть под раздачу» в ходе стихийных событий, зачастую необъяснимых рационально, идущих скорее от психологии и даже физиологии. Вероятно, многие представители интеллигенции, включая авторов «Русского богатства», инстинктивно чувствовали это.

Как же представлял себе Пешехонов конкретный механизм столь желанного объединения? Он предполагал, что «легко и безболезненно это слияние интеллигенции и народа... могло бы произойти в свободных учреждениях» [8, с. 102]. Под этим термином Пешехонов

подразумевает представительные учреждения. Он конкретизирует этот социальный институт, прямо указывая на обещанную царем Думу, работу над проектом которой возглавил министр внутренних дел А. Булыгин. Одновременно с надеждой на создание представительного органа Пешехонов высказал весьма скептическое мнение по данному вопросу. Он обратил внимание на затягивание конкретных действий в этом направлении. Вообще, следует сказать, что русская интеллигенция нередко впадала в пессимизм под влиянием событий в ходе революции, после первых же неудач в борьбе с самодержавием. Начав с высокопарных слов о справедливости, всенародном благе, интеллигенты, столкнувшись с серьезным отпором со стороны царского режима, часто терялись, «скисали» и, в итоге, хотели только одного – чтобы все как можно скорее успокоилось, а то и просто – стремились спасти свою жизнь. В ряде городов создавались дружины самообороны, состоявшие из интеллигентов.

Вышеприведенные свидетельства Пешехонова о том, как псковские интеллигенты впопыхах заряжают револьверы, готовясь защищаться от погромщиков, в этом смысле достаточно показательны. Причем, скорее всего, они совсем не ожидали такого развития событий. События застали их врасплох, т.к. револьверы, по словам Пешехонова, были приобретены «только что» и заряжали их «впопыхах», а не заранее. Деталь весьма знаменательная. Ведь интеллигенция с радостью приняла революцию, была полна надежд на то, что ее идеалы, вынашиваемые десятилетиями, ее цели, направленные к пользе народной, вот-вот реализуются. И вдруг она с горечью и даже страхом, осознает, что народ-то не спешит к единению с ней, а то и вовсе поднимает на нее руку.

И не столь важно, народ ли русский от природы, сам по себе такой, или неприязнь к интеллигенции, доходящую до ненависти, ему внушили. Скорее всего, наличествует и одно и другое. Здесь важны факты, и от них никуда не деться. Есть жертвы – убитые М. Герценштейн, Г. Иоллос, есть подвергшийся нападению и избитый П. Милюков. Небезосновательно, явно рассчитывая на понимание и отклик со стороны простого народа, лидер монархистов А. Дубровин, кстати, сам из интеллигентов, врач, призывал «нанести Милюкову удар кастетом по затылку около виска» [9, с. 253].

Правда, некоторая часть русской интеллигенции пыталась до конца играть роль народного представителя, сохранить лицо. В интеллигентской среде вспоминали о первом, героико-романтическом периоде народнического движения, вновь заговорили о жертвенности. Интеллигенция продолжала боготворить народ. Подобное психо-эмоциональное переживание хорошо выразил В. Брюсов, который в дни русской революции писал: « Бесследно все сгинет, быть может, // Что ведомо было одним нам, // Но вас, кто меня уничтожит, // Встречаю приветственным гимном» [2, с. 433]. Тем не менее, снова, как и в 1874 году, в дни «великого крестового похода» русской интеллигенции под названием

«хождение в народ», она обманулась в своих ожиданиях и в начале XX века.

Русский человек в массе своей не понял и не принял ее. Он видел в интеллигенте не столько выразителя народных чаяний, сколько барина, который весьма далек от жизни низов. «Хождение в народ» превратилось в «хождение за три моря» – в неизведанный, непонятный мир, имя которому – русский народ. С глаз интеллигента уже не в первый раз упали «розовые очки». Тот же Брюсов в ноябре 1905 года в одном из писем с горечью констатировал: «Революция красива и как историческое явление величественна, но плохо жить в ней бедным поэтам. Они – не нужны» [2, с. 634-635].

В заключение следует сказать, что на рубеже XIX-XX веков публицисты «Русского богатства» уделяли пристальное внимание отечественной интеллигенции.

Их трактовка природы этого социального слоя была неоднозначной. Интеллигенцию они представляли и как экономическую категорию, и как политическую группу, поставившую перед собой цель бороться за интересы народа, понимавшиеся ею как интересы общественного прогресса. Вынашивая идею единения интеллигенции и народа, авторы «Русского богатства» во многом под влиянием событий революции 1905-1907 гг. были вынуждены, в основном, в косвенной форме, признать, что столь желанного единения, не говоря уже о союзе, не произошло. В значительной степени это обстоятельство неонароднические авторы объясняли недостаточным уровнем самосознания масс, а, с другой стороны, действиями правящего режима. Сама же интеллигенция, по их мнению, была права в своих убеждениях и принципах.

Библиографический список

1. Алданов М.А. Самоубийство. //Алданов М.А. Собр. соч.: В 6 т. М.: Правда, 1991. т.6. С. 5-446.
2. Брюсов В.Я. Грядущие гунны. //Собр. соч.: в 7 т. М.: Художественная литература, 1973-1975. т.1. С. 433.
3. Брюсов В.Я. Письмо А.А. Шестеркиной. //Собр. соч.: в 7 т.М.: Художественная литература, 1973-1975.т.1 С. 634-635.
4. Елпатьевский С.Я. По поводу разговоров о русской интеллигенции. //Русское богатство. 1905. № 3. Отд. 2. С. 57-82.
5. Ленин В.И. Что делать? //Полное собрание сочинений.: В 55 т. М.: Издательство политической литературы, 1964-1970. т.6.С. 1-192.
6. Ленин В.И. Экономическое содержание народничества и критика его в книге г. Струве //Полное собрание сочинений.: в 55 томах. М.:Издательство политической литературы 1964-1970. т.1. С. 347-534.
7. Оленин Р. Крестьяне и интеллигенция. //Русское богатство. 1907. № 1. С. 246-266.
8. Пешехонов А.В. Хроника внутренней жизни. //Русское богатство. 1905. № 4. Отд. 2. С. 97-104
9. Степанов С.А. Черная сотня. М.: Яуза-Пресс, 2013. 672 с.
10. Чернов В.М. К характеристике общественного движения отсталых стран. //Русское богатство. 1905. № 10. Отд. 1. С. 119-157.

References

1. Aldanov M.A. The suicide. //Aldanov M.A. Collected works in 6 volumes. M.: Pravda, 1991. Vol. 6. Pp 5-446.
2. Brusov V.Ya. The coming hunns. //Brusov V.Ya. Collected works.: in 7 volumes. M.: Khudozhestvennaya literature, 1973-1975. Vol. 1. Pp. 433.
3. Brusov V.Ya. The letter to A.A. Shesterkina at November 1, 1905.//Brusov V.Ya. Collected works: in 7 volumes.. M.: Khudozhestvennaya literature, 1973-1975. Vol. 1. Pp. 634-635.
4. Elpatievsky S. InconnectionwiththetalksaboutRussianintelligentsia. //The Russian Wealth. 1905. № 3. Dep. 2. Pp. 57-82.
5. Lenin V.I. What to do? //Lenin V.I. The Complete works: in 55 volumes. M.: Politicheskaya literature, 1964-1970. Vol. 6. Pp. 1-192.
6. Lenin V.I. The narodnichestvo's economic content and it's criticism in Mr. Struve's book. //Lenin V.I. The Complete works: in 55 volumes. M.:Politicheskaya literature, 1964-1970. Vol. 1. Pp. 347-534.
7. Olenin R. The peasants and the intelligentsia.//The Russian Wealth. 1907. № 1. Pp. 246-266.
8. Peshehonov A.V. The chronicle of the internal life. //The Russian Wealth. 1905. № 4. Dep. 2. Pp. 97-104.
9. Stepanov S.A. The black hundreds. M.:Yauza-press, 2013. 672 p.
10. Chernov V. M. Towards the description of social movement in the backward countries. //The Russian Wealth. 1905. № 10.Dep. 1. Pp. 119-157.

УДК 94 (47)

UDC 94 (47)

РОГОЖИНА А.С.

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

ROGOZHINA A.S.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
department of Russian History, Orel State University
E-mail: rogozhinaas@yandex.ru

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ Л.Н. ТОЛСТОГО И ГОЛОД 1891-1892 гг.

CHARITY OF L.N. TOLSTOY AND THE FAMINE OF 1891-1892

В статье рассмотрена благотворительная деятельность выдающегося русского писателя Л.Н. Толстого по оказанию помощи населению центрально-черноземных губерний, пострадавших от неурожая 1891-1892 гг. В статье описано отношение Л.Н. Толстого к государственной продовольственной системе, а также обозначена позиция административной власти к деятельности Л.Н. Толстого.

Ключевые слова: Л.Н. Толстой, голод, общественные столовые, благотворительность.

The article describes the charitable activities of the outstanding Russian writer L.N. Tolstoy to assist the population of the central black earth provinces affected by crop failure in 1891-1892. The article describes the relation of L.N. Tolstoy to the state food system, and also marked the position of the administrative authority to the activities of L.N. Tolstoy.

Keywords: L.N. Tolstoy, famine, social canteens, charity.

Современная отечественная историография все чаще рассматривает сюжеты, связанные с оказанием благотворительной помощи населению, оказавшемуся в чрезвычайной ситуации. Голод 1891-1892 гг., а также деятельность благотворительного сообщества в целом, и отдельных его представителей, в частности, в этом отношении не стали исключением и вызвали значительный интерес в исследовательской литературе [3; 4; 5].

В начале 1857 г. Л.Н. Толстой отправился за границу. Передовые страны Западной Европы оказали на него неожиданное впечатление. Оно было, безусловно, отрицательным. Косвенно это отобразилось в его работах, а точнее – не отобразилось вовсе. В подтверждение тому, можно привести, по крайней мере, тот факт, что ни на одной из страниц своих произведений Лев Николаевич ни разу не обмолвился в положительном ключе о какой-либо из сторон заграничной жизни. Не говоря уже о том, чтобы поставить европейскую жизнь в пример жизни в России. Было даже наоборот. Чему красноречивым примером является его работа «Люцерн», где с поражающей силой схвачен контраст между богатством и нищетой, положенный в основу всего европейского общества. Л.Н. Толстой смог рассмотреть этот контраст через великолепный покров западноевропейской культуры, потому что его никогда не покидали мысли об идеальном устройстве человеческого бытия на принципах, провозглашенных Великой французской буржуазной революцией. Заграница интересовала Л.Н. Толстого исключительно в качестве примера грамотной организации народного образования. В этом отношении примером для него послужила Германия, где он изучал теорию и практику народного образования, вел беседы

со специалистами. Среди выдающихся людей Германии Л.Н. Толстого больше всех привлекал Б. Ауэрбах – автор «Шварцвальдских рассказов», которые были посвящены народному быту жителей Германии. Будучи весьма гордым и замкнутым, Л.Н. Толстой никогда первым не искал знакомства. Однако для Б. Ауэрбаха он сделал исключение. Л.Н. Толстой сам нанес ему визит и попытался с ним сблизиться. Среди других выдающихся деятелей европейской мысли Л.Н. Толстой выделял П.-Ж. Прудона и И. Лелевеля, с которыми познакомился в Брюсселе.

Именно идея построения человеческой жизни на началах братства, любви к ближнему, справедливости, и побуждает Л.Н. Толстого заняться делом помощи голодающему населению его родной Тульской губернии, постигнутой небывалым голодом, «всероссийским разорением» 1891-1892 гг. По мнению Льва Николаевича, единственной возможностью спасти голодающее население была любовь – любовь в ближнем, любовь к человеку, переносящему тяготы нужды. А самой эффективной помощью он считал призыв общественности «вызывать в людях любовь друг к другу», потому как невозможно любить ближнего и не помочь ему, «не накормить его» [7]. В дни тягот и страданий русского крестьянства Н.С. Лесков обратился к Л.Н. Толстому, чтобы тот посоветовал, какая именно помощь может быть им оказана. На это обращение Лев Николаевич ответил, что нужно «тронуть сердца богатых» словом [7]. Но для того, чтобы описать нынешнее положение голодающих, нужно видеть их своими глазами.

Неурожай и голод наблюдались в России довольно регулярно. Однако последствия голода 1891-1892 гг.,

охватившего 16 губерний Европейской России с населением более 35 млн. человек, обнаружили пагубные последствия социально-экономического устройства пореформенной российской деревни с ее малоземельем, трехпольем, чересполосицей и общинным землевладением, что привело к концу XIX в. к глубокой нищете российского крестьянства. Сложившаяся к концу XIX в. продовольственная система, обнаружила свою несостоятельность. Будучи построенной на принципе самопомощи, она оказалась неприспособлена к условиям пореформенного времени и не могла обеспечить продовольственные потребности сельских обывателей. В сложившихся обстоятельствах российское правительство было вынуждено ассигновать на помощь нуждающимся колоссальную сумму – более 157 млн. рублей [8].

В условиях мирового аграрного кризиса международное благотворительное сообщество также не могло оставаться в стороне от «голодной беды», постигшей население Российской империи. Так, 12 февраля 1892 г. Министерство финансов сообщило Особому комитету, вставшему во главе всего благотворительного движения, что в Императорское Российское посольство в Берлине поступили пожертвования как деньгами, так и разного рода предметами для голодающих российских губерний. Российский император разрешил принять эти пожертвования, причем на беспопытливой основе. Необходимо отметить, что беспопытливый пропуск предметов из-за границы применялся только в тех случаях, когда грузы были адресованы на имя губернских начальств, земских и благотворительных учреждений, а также чинов местных управлений, таких как предводители дворянства и земские участковые начальники [6]. В мае 1892 г. на Высочайшее имя поступило письмо из Германии с заявлением некоего Антона Гергарда о собранных им 28860 германских марок в пользу пострадавшего населения России; 1000 франков золотом собрала греческая община с. Скантели в Эпире; 500 франков для Особого комитета собрала Французская республика [7]. Масштабным филантропическим движением отозвался «русский голод» в Северо-американских штатах Америки, что привело к отправке в Россию пяти пароходов, груженных пшеничной и кукурузной мукой.

«Всероссийское разорение» 1891-1892 гг. встретило сочувствие среди всех слоев российской общественности, независимо от нации, веры, имущественной или сословной принадлежности. Весть о голодающих в российской деревне крестьянах была услышана по всему миру. Российская и мировая общественность живо отреагировала на призыв о помощи и энергично принялась за дело благотворительности. В начале 90-х гг. мир наблюдал настоящий порыв благотворительного сообщества, который помог населению пережить голодные годы. В отчете Особого комитета, между прочим, упоминаются случаи, когда помощь нуждающимся оказывалась нематериальными ресурсами благотворителей – их трудом, любовью и заботой [2].

Уже летом 1891 г. на страницах русской периодической печати начали появляться сообщения и статьи

о надвигающемся на Россию «голодном бедствии». Активно обсуждались проекты организации благотворительной помощи потенциально нуждающемуся населению.

Л.Н. Толстой был всерьез обеспокоен ближайшей судьбой российского крестьянства, обреченного, при существовании весьма несовершенной государственной продовольственной системы и традиционных проблемах «русской деревни», на голодные скитания и гибель.

Лев Николаевич Толстой, организуя благотворительную помощь, был убежден в необходимости решения двух основных задач. Одна из них касалась устранения продовольственной проблемы, голода и, как следствие, высокой смертности населения от употребления суррогатов. Другая проблема сводилась к осуществлению общих экономических мер, которые способствовали предотвращению крестьянского разорения. Так, по мнению, Л.Н. Толстого выдача пособия в форме хлебной муки не спасала крестьянина от голода. Такое убеждение было основано на глубоком осознании менталитета русского крестьянина, способного быстро израсходовать и даже «пропить» полученное, а также на понимании недостаточности выданного пособия для прокормления нуждающегося. Срабатывал тот самый принцип «самопомощи», положенный в основу всей государственной политики, когда ссуда выдавалась априори некредитоспособным лицам. Кроме того, Л.Н. Толстой отмечал даровой характер ссуды, небрежно и неосмотрительно воспринимаемый должниками [1].

Достаточно критично оценивая существующую систему организации продовольственной помощи, Л.Н. Толстой писал следующее: «Для подаяния помощи как будто ожидают того, чтобы крестьянин разорился. Вроде того, как бы вытаскивающий утопающего дождался для подаяния помощи того, чтобы утопающий перестал пускать пузыри. Выдача, как она производится теперь, не достигает цели поддержания крестьянского хозяйства, во-первых, потому, что она попадает преимущественно только тем людям, которые уже разорены; во-вторых, потому, что помощь эта, если и попадет в не вполне разоренные дворы, то она слишком незначительна; в-третьих, потому, что эта помощь даровая, не органически происходящая от труда, которую поэтому не ценят и редко употребляют бережно и осмотрительно. Но мало того, что помощь эта не достигает своей цели, она, кроме того, как всякая даровая помощь, неравномерно распределяемая, производит в народе ничем не утешаемое неудовольствие и даже опасное раздражение, сначала из зависти друг против друга, а потом и против тех, которые раздают ее» [1].

Устройство общественных столовых на местах встречало порою существенные затруднения, которые требовали приложения значительных физических и моральных усилий. Организация общественных столовых происходила в несколько этапов. На первом этапе осуществлялся выбор помещения для размещения столовой, подбор блюд и расчет необходимых продуктов,

разработка порядка приема столующихся, распределение обязанностей и т.д. Второй этап включал в себя определение «особенно» голодающих и нуждающихся среди всего населения деревни или селения, которые получали право посещать столовые. Для этого часто применялся подворный обход, опрос, составлялись списки нуждающихся.

В использовании общественных столовых в качестве средства помощи голодающему населению, Л.Н. Толстой усматривал как достоинства, так и недостатки. Невыгоды столовых писатель видел в нескольких факторах: более высокая стоимость продовольствия, нежели при выдаче муки на руки; обеспечение питанием только слабых членов семьи, а не молодых и работоспособных; невозможность посещения столовых «слабыми, старыми и малыми членами общества», особенно в плохую погоду. Никаких других недостатков общественных столовых Л.Н. Толстой не обнаруживал.

Свои взгляды на организацию благотворительной помощи населению Л.Н. Толстой выразил в нескольких статьях – «О средствах помощи населению, пострадавшему от неурожая», «О голоде», «Голод или не голод?», а также в ряде брошюр. Кроме того, размышления писателя о голоде, его причинах и последствиях содержатся в письмах и дневниках писателя.

Наибольший общественный и правительственный резонанс вызвала статья «О голоде», завершенная осенью 1891 г. после поездки Л.Н. Толстого по деревням Тульской и Рязанской губерний и предназначенная для опубликования в журнале «Вопросы философии и психологии», главным редактором и вдохновителем которого был Н.Я. Грот. Однако в конце осени 1891г. по

приказу Главного управления по делам печати публикация статей Л.Н. Толстого была запрещена. Узнав об этом, Л.Н. Толстой написал своей жене, чтобы она отравила статью «без смягчений» его товарищам за границу – Ганзену и Диллону в Англию и Гальперину во Францию. Писатель рассчитывал, что опубликованные за границей статьи, быстро перейдут в Россию и будут напечатаны в российских газетах [7].

И действительно, статья «О голоде» была опубликована в английской газете «Daily Telegraph» в начале января 1892 г. Статья была напечатана в переводе на английский язык и ее заголовок звучал следующим образом: «Почему голодают русские крестьяне», а через 10 дней фрагменты статьи, уже переведенной с английского языка на русский, были напечатаны в «Московских ведомостях». Редакторы газеты приложили к переводу авторский комментарий, назвав Л.Н. Толстого открытым пропагандистом к ниспровержению всего мирового строя, сравнив его действия с подпольной пропагандой.

Таким образом, Л.Н. Толстой – стремился не только оказать реальную помощь голодающему крестьянству путем активного участия в организации благотворительной помощи, но и разобраться и открыто заявить об истинных причинах народного бедствия. Ответ Л.Н. Толстого на критику общественности был однозначен: «Я пишу, что думаю, и то, что не может нравиться ни правительству, ни богатым классам, уже 12 лет, и пишу не нечаянно, а сознательно, и не только оправдываться в этом не намерен, но надеюсь, что те, которые желают, чтобы я оправдывался, постараются хоть не оправдаться, а очиститься от того, в чем не я, а вся жизнь их обвиняет» [7].

Библиографический список

1. Государственный архив Орловской области. Орловские губернские ведомости. 1893 г. № 30.
2. Ермолов А.С. Наши неурожай и продовольственный вопрос. СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1909. 599 с.
3. Мещерякова А.О. Деятельность Воронежского Епархиального комитета во время голода 1891-1892 гг. // «Ищите же прежде Царствия Божия и правды его». Материалы XII Международного форума. Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. 2017. С. 290-291.
4. Пантюхина Т.В. Гуманитарная акция американского Красного Креста во время голода в России в 1891-1892 гг. // Кубанские исторические чтения. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. 2017. С. 14-19.
5. Рогожина А.С. «Прозящий милостыню уже ничего не может найти, потому что все одинаково обнищали». О деятельности Особого Комитета Наследника Цесаревича в контексте «всероссийского разорения» 1891-1892 гг. // Вестник архивиста. 2018. С. 770-782.
6. Российский государственный исторический архив. Ф. 1204. Оп. 1. Д. 548.
7. Толстой Л.Н. О голоде // Полное собрание сочинений в 90 томах. Т. 29. М., 1954. Электронный ресурс: http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_1320.shtml (дата обращения: 22.02.2019)
8. Филимонов В.Я. Новый продовольственный закон. Пособие к применению временных правил 12 июня 1900 г. по обеспечению продовольственных потребностей сельских обывателей. М.: Ф. В. Бусыгин, 1902. 177 с.

References

1. State Archive of the Oryol region. Orel provincial Gazette. 1893. № 30.
2. Ermolov A.S. Our crop failures and food issue. SPb.: Type. V. Kirschbaum, 1909. 599 p.
3. Meshcheryakova A.O. The activities of the Voronezh Diocesan Committee during the famine of 1891-1892. // "Seek first the kingdom of God and its righteousness." Materials of the XII International Forum. Lipetsk State Pedagogical University named after PP Semenov-Tyan-Shansky. 2017. Pp. 290-291.
4. Pantyukhina T.V. The humanitarian action of the American Red Cross during the famine in Russia in 1891-1892. // Kuban historical readings. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference. 2017. Pp. 14-19.
5. Rogozhina A.S. "He who asks for alms cannot find anything, because everyone is equally impoverished." On the activities of the Special Committee of the Heir Tsarevich in the context of the "All-Russian ruin" 1891-1892. // Bulletin of the archivist. 2018. Pp. 770-782.
6. Russian State Historical Archive. F. 1204. Op. 1. D. 548.
7. Tolstoy L.N. About Hunger // Complete Works in 90 Volumes. T. 29. M., 1954. Electronic resource: http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_1320.shtml (appeal date: 02.22.2019)
8. Filimonov V.Ya. New food law. Handbook to the use of the provisional rules on June 12, 1900 to meet the food needs of rural inhabitants. M.: F.V. Busygin, 1902. 177 p.

РУДНЕВА Л.Е.

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, естественнонаучных и юридических дисциплин, Курский институт кооперации (филиал) БУКЭП

E-mail: rudnevalarisai@yandex.ru

ПАНИЩЕВ А.Л.

кандидат философских наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания

E-mail: alexeipl1980@mail.ru

RUDNEVA L.E.

Candidate of Historical Sciences, associate professor of Humanities natural sciences and legal disciplines sub Department Institute of cooperation (a branch of Belgorod University of consumer cooperation)

E-mail: rudnevalarisai@yandex.ru

PANISHEV A.L.

Candidate of philosophy, associate professor, professor of Russian Academy of natural Sciences

E-mail: alexeipl1980@mail.ru

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ В КУЛЬТУРЕ ИУДАИЗМА

THE CONCEPT OF HUMAN BEING UNDER JUDAISM

Статья посвящена концепту человек в культуре иудаизма, где природа и сущность человека рассматриваются в контексте бытия Бога.

Ключевые слова: история, человек, Бог, иудаизм, культура.

This article is devoted to the concept of human in the culture of Judaism, where human's nature and essence was perceived mostly in the contexts of God's entity.

Keywords: history, human, Got, Judaism, culture.

Для того, чтобы защита конституционных прав человека, связанных со свободой совести и вероисповедания, была наиболее действенной, важно понимать нравственную сущность той или иной религии, ее антропологический смысл. Изучение природы и сущности религии позволит более рельефно осмыслить соотношение между естественным и позитивным правом [6, с. 97-100].

В философской антропологии сложились три основных парадигмы: греко-римская, иудео-христианская и естественнонаучная. В данной статье мы обратим внимание на иудео-христианскую парадигму. Анализ иудейского понимания природы человека позволит лучше понять не только саму культуру иудаизма, но и антропологическое бытие. В иудейской антропологии отразились не только религиозные нормы, которые без сомнения для иудеев основные, но также история народа, его языковая культура. Изучение того, как в иудаизме осмысливали природу и сущность человека, есть один из путей изучения самой культуры и истории этого народа.

В 539 году до н.э. в истории еврейского народа окончилось время так называемого Вавилонского пленения. Напомним, что в 597 году вавилонский царь Навуходоносор II разграбил Иерусалим, разорил первый храм. Вскоре после этого значительная часть евреев была переселена в Вавилон. В 539 году к власти приходит персидский царь Кир II Великий, прославившийся военными победами, отменой и запретом рабства, изъятия частной собственности без возмещения ущерба,

а также освобождением евреев из вавилонского плена. Надо отметить то, что персы исповедовали зороастризм, который в своей догматике пересекался с рядом положений иудаизма, а поэтому зороастрийцы воспринимали иудеев как людей, близких по мировоззрению [5, с. 118-124]. Не случайно иудейский царь Давид почитается не только в современном Израиле, но и в Иране. Тем не менее надо признать то, что сами евреи никогда не ассоциировали свою землю с Персией и всегда четко отделяли себя от почитателей Ахура-Мазды. Подчеркнем, в обеих религиях человек мыслился как творение Бога, которое призвано к высоконравственной жизни и к служению добру. Как в зороастризме, так и в иудаизме за служение злу (будь то Анхра-Манья или Ваал) полагается жестокое наказание. Тем не менее в каждой из этих религий есть своя антропологическая специфика. Чтобы уникальность иудаизма стала наиболее очевидной, проведем исследование темы понимания природы и сущности человека в иудаизме.

В иудаизме подчеркивается уникальность бытия человека, что следует из его сотворенности Богом по Его образу и подобию (в Христианстве это положение стало составляющей креационизма). В акте сотворения человека использовалась уже имевшая место материя, которую Бог одухотворил. Здесь мы видим, что человек, будучи частью природы, подчиненный ее естественным законам, также обладает и духовной составляющей, а стало быть, призван к жизни по законам божьим. Если животные воплощают собой часть только физического мира, ангелы являются частью духовного мира, то чело-

век включает в своё бытие оба этих мира.

Сотворив человека, Господь дал ему имя – Адам. В данном слове выражен смысл жизни человека. Это имя происходит от слова *адамы* – «земля». Необходимо подчеркнуть, что подразумевается наиболее неплодородная земля, внешне похожая на пыль. Это обстоятельство подчёркивает то, что в природе человек является неприспособленным существом, которое для физического мира не имеет особого смысла. Разумеется, идея того, что человек сотворён из глины существует и в других культурах, например в шумерской. Вдревнеегипетском произведении «Поучениях Аменомопа» сказано, что «человек – это глина и солома, а Бог – его ваятель». Тем самым постулируется то, что в материальной (биологической) составляющей, оторванной от духовности, индивид является самым ущербным и бесполезным в мире существом. Только в Духе Божьем Адам способен быть человеком и выполнить своё предназначение.

Говоря о слове Адам, нужно также отметить то, что «Adam: групповое название «люди»... «человечество»... Этимологически, возможно, близко к арабскому *атам* «творения», «человечество» [2, с. 25]. Сотворённость (тварность) человеческой природы указывает на то, что человек имеет причину своего бытия. Необходимо подчеркнуть, что сотворение человека не является обязательным актом, поэтому, в принципе, человека могло и не быть без всякого ущерба для мира.

Слово *Адам* на иврите включает в себя три буквы. Первая – «алеф», с которой начинается слово, переводимое в значении Бог; следующими буквами в этом слове являются «далет» и «мем», которые в своём единстве образуют слова *дамкровь*. Стало быть, Адам – это бог, облечённый в плоть и кровь. Отсюда происходит идея, согласно которой человек призван быть святым и подобным Богу. В Ветхом Завете сказано: «Будьте святы, потому что Я свят» (Левит 11:45). Создание человека завершает сотворение мира и определяет его смысл в антропологическом русле.

Согласно устоявшейся традиции, считается, что иудаизм сформировался во втором тысячелетии до н.э. Особое место в становлении евреев, как народа, в среде которого сложился иудаизм, отводится Аврааму, жившему, предположительно, на рубеже первого и второго тысячелетий до н.э. Авраам происходил из шумерского города Ур. Примечательно то, что многие законы шумерских городов и Пятикнижия (Торы) пересекаются, особенно в тех частях, которые касаются, говоря современным языком, семейного права. В иврите есть термин «ха-шомер», что переводится словом «страж»; сейчас это слово в повседневной культуре Израиля означает «охранника». Тема взаимодействия между культурами Древнего Шумера и Древней Иудеи очень сложна, по причине ограниченности в письменных источниках многие её стороны ещё не имеют должного научного освещения. Именно с периода жизни Авраама начинается история еврейского народа и в особенностях его договора с Богом (Брит, Завет) складываются предпосылки к уникальному осмыслению природы и сущности человека.

Следует заметить то, что жизнь Авраама (Авраамом он станет после заключения Брита) до договора с Богом не была наполнена подвигами высокой нравственности, а до заключения Брита его жизнь не может считаться достойной. Данное обстоятельство подчёркивает то, что антропологическое бытие не может мыслиться отдельно от бытия Бога. Индивид вне Духа Божьего не может считаться человеком. Таким образом, анализ имени первочеловека – Адам – и ряда обстоятельств жизни Авраама позволяет нам сделать соответствующий вывод: согласно иудаизму, индивид как человек мыслится только в качестве части бытия Божьего.

После заключения Завета с Богом Авраам, согласно Бриту, должен был ходить пред Лицом Божиим в состоянии тамим. Слово «тамим» имеет несколько вариантов перевода на русский язык:

- 1) цельный, или совершенный;
- 2) честный, искренний;
- 3) наивный, доверчивый, простодушный.

Обратим внимание на то, что у слова «тамим» существует родственный ему термин *тамут*, которые имеет значение *праведности, непорочности*. Таким образом, Авраам, согласно Бриту, должен был пребывать пред Богом в состоянии чистоты и непорочным. Согласно 14 псалму, «тот, кто ходит непорочно...», может пребывать в жилище Божьем. Это означало то, что все евреи должны ходить пред Богом, а поэтому быть чистыми и непорочными. Слово чистота имеет не только смысл соблюдения очистительных обрядов, но, прежде всего, высоконравственного, целомудренного образа жизни.

Хождение пред Богом также понимается как пребывание между народами, для того, чтобы принести им законы Божьи и тем самым подействовать их духовному спасению. Если человеческое сообщество принимает божьи законы, данные через Авраама, то таковое может считаться еврейским обществом. Кстати, термин «еврей» основан на слове «авар», которое означает «перешедший». Вот здесь уместно поставить вопрос: является ли человек евреем потому, что Богом с представителем народа заключён Завет, или же человек является евреем потому, что следует нормам этого Завета и живёт чисто и непорочно? В определённом смысле слова этническая принадлежность человека определяется не самим по себе иудаизмом, а образом жизни, который согласуется с предписаниями Завета.

Поставленный вопрос имеет очень важный смысл, поскольку в нём зачастую происходит подмена аксиологического смысла понятий *этнос* и *религия*. Приходится констатировать то, что в последующем историческом развитии в иудаизме возобладал принцип этнической принадлежности, который особенно болезненно проявил себя при неприятии еврейской общиной Христианства. Иначе говоря, категория «иудаизм» стала подчинена категории «еврей». Определённая корпоративность иудаизма сохраняется по сей день. К примеру, человеку, исповедующему иудаизм, проще получить гражданство Израиля.

Возвращаясь к теме природы и сущности человека

в иудаизме, нужно отметить, что наиболее распространённые термины языка Ветхого Завета, обозначающие категорию «человек», – это *nephes*, *basar*, *ruah*, *leb* [1, с. 162-163]. Слово *nephes* имеет значение *горла* (Исход 5:14). В силу того, что горло связано с дыханием и питанием, тут подчёркиваются витальные функции человеческого организма. Этот термин используется в Книге Пророка Иеремии (4:10) для обозначения раненого человека. Постепенно этот термин принял смысловую нагрузку уязвимости человека, пребывания его в очень сложном положении, связанном с угрозой для жизни (Псалом 41:2). Поэтому, когда употребляется слово *nephes*, то речь идёт об индивиде, который имеет потребности от удовлетворения которых зависит его физическое выживание. В слове *nephes* подчёркивается беспомощность человека, то, что его бытие не им обусловлено, что его жизнь проистекает не от него и даже зависит не от него.

Теперь рассмотрим термин «*basar*». Он указывает на физическую целостность человеческого тела (Числа, 8:7), а также на пребывание человека в зависимости от окружающего мира (Иеремии, 17:5-7). В культуре православного христианства тело человека часто символично называется «кожаными ризами», что акцентирует внимание на биологической слабости человека, его уязвимости перед грехом и, наконец, смертности. В принципе в иудаизме и христианстве подчёркивается взаимосвязь между греховностью и смертностью человека. Слово «*basar*» применяли только в отношении ещё живого человека, то есть к тому, в котором есть *nephes* (*желания и физические потребности*). Таким образом, слово *basar* применяется в отношении человека как к таковому во всей его целостности и единстве множества элементов его природы.

Слово *ruah* дословно переводится в значении «дыхание», под которым уместно подразумевать жизненную силу, данную человеку Богом. Термин *ruah* подчёркивает онтологическую связь человека с Богом.

Наконец, существует ещё термин – *leb*, переводимый в значении «сердце человека». Таковое видится источником воли, решимости, чувств, стремлений к получению знаний о Боге, себе и окружающем мире. Существует точка зрения, согласно которой термин *leb* может означать совесть человека. При этом считается, что совесть доступна взору других людей, но открыта для Бога (Притчи, 15:11). Только Бог ведает содержанием духовного мира человека и состоянием его совести.

Идея человека также отражена в следующих понятиях: *Enosh*, *Gever*, *Metim* [7, с. 25-26]. В «Обзоре энциклопедий» журнала «Человек» поясняется: «*Enosh*: в основном общее обозначение человеческого рода. Иногда указывает на индивидуальность (Исайя. 56.2, Иер. 20.10). В противопоставлении Богу обозначает слабого, смертного человека (Исайя. 51.7, 12; Пс. 90.3; Иов. 28.4). Возможно, близко к арабскому *anisa*, угаритскому *uans* «быть дружелюбным, общительным»... «*Gever*: взрослый мужчина в противоположность женщинам и детям... «*Metim*»: употребляется только в

мн.ч. в значении «мужчины», «люди», «народ» (Быт. 34.30, Второзак. 2.34, 4.27). В Книге Исайя (3.25) этим термином, вероятно, обозначены «воины» [4, с. 25-26].

«Основные идеи, заложенные в природе человека, предполагают свободу выбора форм поведения и ответственности за свои поступки. Причём человек несёт персональную ответственность. Так, в Танахе описывается случай, где показывается, как пророк Иона по воле Бога сообщил жителям Ниневии, что они через сорок дней будут уничтожены за то, что творят беззакония. Получив такие сведения, жители Ниневии стали молить Бога о прощении и милосердии, после чего Бог сохранил им жизни» [4, с. 58]. Разумеется, тут уместно задаться вопросом о судьбе жителей городов Содомы и Гоморы. В данном случае необходимо учесть, что в этих порочных градах тяжёлые грехи стали считаться нормой. Если бы население этих городов покалось бы, то могло бы рассчитывать на прощение и милосердие. Тем не менее такового покаяния не было. В еврейской традиции покаяние называется *тишувой*. Это слово означает «возвращение» и «ответ». Таким образом, в покаянии человек возвращается к Богу и отвечает перед Ним за совершённые им грехи. Отдельно необходимо отметить, что в Ветхом Завете признаётся не только понятие родовой ответственности, но также и индивидуальной ответственности.

Эпизоды с милосердием к покающимся жителям Ниневии и истреблением порочного населения Содомы и Гоморры наглядно показывают то, что человеческий род не является necessarily смертным или necessarily бессмертным: при благочестивой богоугодной жизни люди будут продлевать свою жизнь из поколения в поколение, а при непотребном образе жизни Господь истребит неверный людской род. Отсюда в Ветхом Завете многократно подчёркивается то, что люди, которые верны Завету, благословляются Богом, защищаются Им и наследуют Его царствие, а те, кто регулярно нарушает Божьи законы, теряют право считаться людьми и проклинаются Богом. Эта мысль свойственна и христианскому мировоззрению. «Отказ от тайны Личности», то есть то, что человек богообразен, равносильно «отказу человеку в праве считаться человеком» [3, с. 131]. Примечательно, что такой подход в современном мире вызывает отторжение своей нетолерантностью, однако же такова суровая реальность мира Древней Иудеи.

Верность Завету означает сохранение человеческого естества, которое отличает его от остального бытия и органично роднит с Богом, по образу и подобию которого человек сотворён. «Образ Божий в человеке надо понимать реалистически, как некое повторение, которое ни в каком случае не есть тождество с Первообразом, напротив, непреходимо от него отличается, но в то же время существенно ему причастен» [2, с. 432-433]. Стало быть, следует констатировать то, что главная характеристика человека состоит в том, что он призван к уподоблению Богу, причём осуществляя своё бытие в мире, который после грехопадения Адама лежит во зле и онтологически человеку чужд.

В культуре иудаизма признаётся то, что физический мир не является идеальным, тем более все живые организмы, включая человека, в нём смертны. Также, как и в других религиях (например, в зороастризме) в иудаизме чётко прописывалось отношение к телам умерших людей, особенности отношения к девушкам и женщинам. Соответственно, в Ветхом Завете описаны обряды очистительного назначения (Левит 5:2-3; Левит 11:25-47; Левит 12:2-7; Левит 13:2-59; Левит 14-15).

Обратим внимание на то, что «в книге в раввинской литературе нет того пренебрежительного отношения к человеческому телу, которое столь характерно для современной её платонической, стоической и гностической мысли...» [3, 31]. Конечно, мнение, согласно которому предполагалось, что в философских учениях эллинистической культуры было пренебрежение к физической составляющей природы человека очень спорно и, по сути, не выдерживает критики. Идеи аскетизма и воздержания вовсе не обязательно предполагают игнорирование телесного состояния, напротив, часто предписания к аскетизму связываются с бережным отношением к телу. Более того, античный идеал *калокагатии* (др.-греч. *καλοκαγαθία*, от др.-греч. *καλός* *καίγαθος* – «прекрасный и хороший», «красивый и до-

брый») предполагает синтез физической (телесной) и нравственной красоты человека. Также в иудейской и последующей христианской традициях тело воспринималось как вместилище души, а потому к нему предписывалось бережное отношение.

Таким образом, главная мысль в иудейской антропологии состоит в том, что индивид характеризуется в качестве человека только при сохранении его органичной связи с Богом, что обеспечивается высоконравственным образом жизни и правильным отправлением богослужебного культа. Нельзя утверждать, что по своей сущности эта мысль уникальна. Так, в учении Платона человек видится частью идеи, находящейся в интеллигibleм мире; в учении Плотина человек призван быть составляющей Единого. Однако иудаизм подчёркивает и обосновывает эту мысль не только догматически, но и самой историей еврейского народа.

Действительно, ни в каком античном философском учении нет такой очевидной осознанной и письменно зафиксированной связи между догматикой веры и историей нации. В данном случае у учёного сообщества есть Ветхий Завет, в котором выражены не только догматы иудаизма, но также и описания исторических событий, осмысленных в контексте обоснования этих догматов.

Библиографический список

1. Анджело Скола. Богословская антропология / Анджело Скола, Джильфредо Маренго, Хавьер Прадес Лопес. М.: Христианская Россия, 2005. С. 383.
2. Булгаков С.Н. Свет Невечерний: Созерцания и умозрения. - М.: АСТ, Харьков: «Фолио», 2001. 672 с.
3. Силуянова И.В. Биоэтика и мировоззренческие традиции // Человек. 1995. № 5. С. 125-132.
4. Панищев А.Л. Иудаизм (дидактические материалы по курсу «Религиоведение») // Вопросы культурологии. 2013. № 2. С. 53-59.
5. Панищев А.Л. Представления о человеке в культуре зороастризма // Человек. 2018. № 3. С. 118-124.
6. Руднева Л.Е. Проблемы соблюдения прав человека в Российской Федерации. Сб. научных статей У1 международной конференции: Государство и право: проблемы становления и стратегия развития. -Суммы: Юрист, 2013. С.97-100.
7. Человек (Обзор энциклопедий) // Человек. 1995. № 5. С. 22-34.

References

1. Angelo Scola. Theological anthropology / Angelo Scola, Gilfredo Marengo, Javier Prades Lopez. Moscow: Christian Russia, 2005. Pp. 383.
2. Bulgakov S. N. Non-evening light: Contemplations and speculations. M.: AST, Kharkov: "Folio", 2001. 672 p.
3. Siluyanov I. V. Bioethics and the ideological traditions // A man. 1995. No. 5. Pp. 125-132.
4. Panishchev A. L. Judaism (didactic materials on the course "Religious Studies"). Questions of cultural studies. 2013. No. 2. Pp. 53-59.
5. Panishchev A. L. Imaginations of man in the culture of zoroastrianism. // A man. 2018. No. 3. Pp. 118-124.
6. Rudneva L. J. Problems of human rights observance in the Russian Federation. Collection of scientific articles of VI international conference: State and law: issues of formation and development strategy. Sumy: A Lawyer, 2013. Pp. 97-100.
7. A Man (Review of encyclopedias) // A Man. 1995. No. 5. Pp. 22-34.

УДК 94(430)»19»:94(460)»1936/1939»:94(470)

UDC 94(430)»19»:94(460)»1936/1939»:94(470)

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

АЛЕЙНИКОВ С.С.

студент 5 курса исторического факультета, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: sergey.aleynikov.1997@mail.ru

SVECHNIKOVA S.V.

Candidate of historical Sciences, Associate Professor, Orel State University

E-mail: siyanova_s@mail.ru

ALEINIKOV S.S.

5th year student of the History Faculty, Orel State University

E-mail: sergey.aleynikov.1997@mail.ru

ОБРАЗ СОВЕТСКОГО ВРАГА В НЕМЕЦКОЙ КАРИКАТУРЕ В ОТРАЖЕНИИ СОБЫТИЙ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ИСПАНИИ 1936-1939 гг.

THE IMAGE OF THE SOVIET ENEMY IN A GERMAN CARICATURE IN THE REPERCUSSION OF THE EVENTS OF THE SPANISH CIVIL WAR 1936-1939

В статье анализируется использование нацистской пропагандистской машиной событий Гражданской войны в Испании 1936-1939 гг. для усиления антисоветской пропаганды, совершенствования образа советского врага. Рассматриваются основные пропагандистские приемы оформления образа врага, использовавшиеся для комплексного представления СССР и коммунистов как универсальной опасности для Германии и мира.

Ключевые слова: «образ врага», национал-социалистическая пропаганда, карикатура, Гражданская война в Испании, «Simplicissimus», «Kladderadatsch».

The article analyzes the usage of the Nazi propaganda machine the events of the Civil War in Spain 1936-1939 to enhance anti-Soviet propaganda, improving the image of the Soviet enemy. The main propaganda techniques of the image of the enemy, used for a comprehensive presentation of the USSR and the Communists as a universal danger to Germany and the World, are considered.

Keywords: «the image of the enemy», national socialist propaganda, caricature, Civil War in Spain, «Simplicissimus», «Kladderadatsch».

Одним из наиболее ярких феноменов XX века стала пропаганда, то есть распространение и внушение взглядов, идей и мнений с целью позитивно или негативно настроить аудиторию и стимулировать ее реакцию в желательном для пропагандиста направлении [37, с. 40]. Традиционно ее возникновение связывают с началом Первой мировой войны, когда перед воюющими державами встала задача создания и поддержания нужных, прежде всего патриотических, умонастроений на фронте и в тылу. В межвоенный период пропаганда стала одним из самых эффективных инструментов воздействия тоталитарных режимов и фашистская Италия, нацистская Германия, Советский Союз доказали миру эффективность пропагандистских методик.

В первой половине XX века различными государствами и политическими движениями использовались разные средства пропаганды: пресса, радио, кино, массовые мероприятия и т.д., но одним из самых эффективных средств стала карикатура. Конечно, ей трудно было соперничать с радио или кино по популярности, но в тот период, когда массовое общество еще окончательно не оформилось, карикатура позволяла сделать пропагандируемые идеи простыми, ясными, понятными. Она

могла сочетать в себе короткие текстовки лозунгового типа с эмоциональными картинками-образами. Значение политической карикатуры в пропаганде Третьего рейха подчеркивал и министр иностранных дел Германии фон Нейрат [19]. Все исследователи карикатуры нацистской эпохи сходятся в том, что карикатура использовалась и как инструмент внутривойсковой коммуникации и формирования образа врага, так и как инструмент внешнеполитической пропаганды, для «разрушения фронта врагов» [20, с. 134].

Одними из наиболее известных сатирических изданий Германии, знаменитых своими карикатурами являлись журналы «Simplicissimus» и «Kladderadatsch». До прихода к власти нацистов «Simplicissimus» считался либеральным сатирическим журналом, «Kladderadatsch» симпатизировал правополитикам. 1933 год изменил многое в истории этих журналов: они стали объектом унификации в сфере прессы и к 1936 г. являлись послушным орудием нацистской пропаганды, распространяя требуемые идеи и образы.

Особую ценность для пропаганды карикатура имела в рамках создания образа врага, которого с помощью ее приемов можно было сделать гротескным и смешным, а

не опасным и страшным. Образ врага для тоталитарных режимов является одним из необходимых конструктов, который как обеспечивает подтверждение ценности тоталитарной идеи, которую пытаются уничтожить злые враги, так и предоставляет карт-бланш на непопулярные меры, прикрываясь необходимостью борьбы. Образ врага – это совокупность насаждаемых пропагандой представлений о ком-либо или о чём-либо как о чуждой силе, представляющей непосредственную опасность и угрозу [33]. По своей сути, образ врага – это искусственная пропагандистская конструкция, формируемая в массовом сознании «сверху», активно использующая уже существующие стереотипы, с целью сплочения массового общества вокруг политики существующей власти, и основанная на противопоставлении и страхе. Именно формирование такой проекции стало одним из центральных направлений немецкой пропаганды. В 1933-1939 гг. нацисты занялись созданием всеобъемлющего образа врага посредством плаката, карикатуры, прессы, радио, кино и т.д. В качестве опасного врага как внутреннего, так и внешнего были выбраны коммунисты, воплощением которых на международной арене стал СССР.

Одним из наиболее благоприятных для тиражирования данного образа советского врага событий стала Гражданская война в Испании. Во-первых, она позволила усилить нападки на деятельность СССР и Коминтерна. При этом основной задачей было закрепить в сознании немцев знак равенства между деятельностью Коминтерна и идеологией большевизма. Во-вторых, создать образа врага в лице циничных коммунистов, обрекающих народы на смерть и разрушения и прикрывающихся лозунгами о мире и социальной справедливости [32, с. 7].

Стоит отдельно оговориться, что в рамках данной статьи образ СССР будет рассматриваться только в рамках карикатур, прямо посвященных событиям в Испании, антисоветские карикатуры, параллельно появляющиеся в нацистских журналах в данный период, не являются объектом данного исследования.

В карикатуре можно выделить ряд традиционных приемов, позволяющих сформировать и отразить образ врага. Нацистская карикатура сполна использовала уже наработанные ранее методики и приемы [20, с. 133].

Во-первых, это создание собирательного национального образа, отражающего основные стереотипы о конкретном государстве/нации. Тут стоит сразу оговориться, что в отношении Советского Союза в нацистской пропаганде отмечается крайне сложное понимание данного образа и слияние воедино ряда компонентов: расового славянского, идеологического коммунистического, к которым зачастую добавлялся еврейский компонент в рамках рассмотрения большевизма как орудия еврейского заговора [35, с. 16]. Последним штрихом национального образа была идея прежнего русско-германского противостояния и память о вражде и соперничестве двух прежних империй. Как мы видим, в данном случае национальный стереотип носил ком-

плексный и эклектичный характер, когда зачастую образ страны Советов не отделялся от образа мирового коммунизма. Поэтому если ранее в немецкой карикатуре образ русского предстал в виде казака или косматого заросшего мужика [36, с. 57], то в 30-х гг. образ неопрятного и невоспитанного мужика в косоворотке и фуражке [3] остается, но на первый план выходит образ тупого и дикого красноармейца со звездой на груди и в буденовке. Как вариация образа рубаха могла быть красной, а звезда могла быть на буденовке. Часто одежда была рваной или в заплатках [5, 11]. Причем стоит отметить особое цветовое решение – обычно использовались «грязные» тона: если волосы, то серые, если красный, то неприятный, давящий оттенок, цвет гимнастерки и буденовки вызывал ассоциации с заношенной, выцветшей или нестиранной формой (для сравнения в случае с формой немецкой или итальянской обычно использовались более яркие и чистые цвета) [28]. На некоторых карикатурах в руках красноармейца присутствовал еще один типичный стереотип – бутылка водки [8].

Также отдельно стоит подчеркнуть, что в отношении других стран часто использовались как мужские, так и женские национальные образы, но русский, советский образ всегда был только мужеподобен. Показательно, что согласно исследованиям И.С. Рыбаченок, например, в карикатуре конца XIX – начала XX вв. существовал образ России как девушки в кокошнике [34]. После возникновения советского государства, очевидно, он стал использоваться меньше, а в нацистской Германии отсутствовал напрочь. Лишь изредка среди красноармейцев могла затесаться крайне неопрятная фигура разбитной испанской женщины-коммунистки и чаще всего данные карикатуры представляли не образ Советского Союза, а образ мирового коммунизма [17]. Причем использование только мужского негативного образа подчеркивалось с помощью еще одного сходного приема: так Франция часто представала в образе Марианны, покоренной большевиком (или подчинившейся ему, или заигрывающей с ним), что лишь усиливало грубость советского национального образа [6]. Иногда вместо фигуры Марианны представала фигура девушки-Европы, как объекта внимания большевика-красноармейца.

Чаще всего красноармеец обладал европеоидными (славянскими) расовыми чертами, но есть и карикатуры, представляющие страшного многорукого варваромонголоида со звездой, а также, например, с серпом и молотом на доспехе, варящего дьявольское зелье европейского кризиса в котлах с надписями «Красная Испания», «Чехословакия» и др. [11].

Периодически красноармейцу придавали не просто грубовато-примитивные, а обезьяноподобные черты. Например, это карикатура «Аутсайдер», где советский солдат ухмыляется над бедным испанцем, который не смог поучаствовать в Олимпийских играх в Берлине, так как «играет с огнем» на своей Родине [21].

Во-вторых, популярным приемом было использование звериного образа. Как и ранее в немецкой ныне в нацистской карикатуре властвовал грязно-бурый кос-

матый медведь. Причем стоит отметить, что медведь предстал как опасный матерый хищник и даже падальщик. Если в карикатуре эпохи Германской империи медведь мог представлять мило неуклюжим или туповатым простаком, то теперь, несмотря на сохранение тупой звериной морды, карикатура прежде всего передавала ощущение опасности и силы, показывая медведя как самого главного противника рейха на международной арене. Показательна карикатура 1936 г. «Испанский кризис», на которой красный медведь в буденовке рвет испанского быка [1]. Причем Франция могла представлять как недалекая миленькая Марианна или задиристый петух, а вот образ советский всегда подчеркивал страх и опасность. Часто медведь изображался в буденовке, иногда на нем была просто нарисована звезда. Причем хронологически заметно, что ближе к 1939 г. образ медведя становится все более мерзким, включая использование спорных эстетических решений вроде изображений гадящего зверя или с нарисованной на пятой точке, обращенной прямо к зрителю, звездой [14].

Кроме медведя встречаются и иные звериные стереотипы: красные крысы, чей поток грозит захлестнуть мир, красные «шавки» – именно этот уничижительный термин лучшим образом подходит для обозначения тощей нечесаной дворняжки со злобным оскалом. Причем и крысиный, и собачий образы чаще всего отображались в красном свете. Хотя были оригинальные трактовки образа, например, карикатура, изображающая тонущий корабль «Красная Испания» с порванным парусом с изображением серпа и молота и бегущими с корабля крысами со звездой на лбу. Карикатура была черно-белая, что обеспечивало дополнительный мрачный эмоциональный накал [10]. За пределами событий испанской гражданской войны в этот период обращает на себя внимание карикатура, изображающая красного волка, следящего из-за забора за тремя поросятами-демократами. Наконец, иногда встречался образ спрута или паука [3], грозящего захватить весь мир. На одной из карикатур изображен хамелеон со звездой на языке, ловящий бабочку – Испанию [13].

В-третьих, для передачи образа СССР часто использовались образы личностные. Чаще всего, разумеется, тиражировался образ Сталина и очевидно, что он был исключительно негативным. Как особый прием стоит отметить размеры фигуры Сталина на карикатурах – он всегда огромен, подавляет собой окружающее пространство, доминирует над всеми остальными изображениями, пропорции туловища всегда не детализированы, нарушены и вписаны в прямоугольник. Причем подобная угрожающая гигантомания как пропагандистский прием применялась иногда и для образа красноармейца, и медведя. В изображении одежды Сталина присутствовали либо стандартные приемы, использовавшиеся для фигуры красноармейца, либо рисовалась шинель, чьи длинные полы и силуэт усиливали диспропорции фигуры. Показательна карикатура, проводящая параллели между испанскими и советскими событиями, «Сталин и вдова Ленина», где «вождь народов» изобра-

жался как властный и хладнокровный тиран, угрожающий бедной и истощенной Крупской [22].

Также в карикатурах встречается образ Литвинова (но он чаще касается не событий гражданской войны, а присутствует в параллельных сюжетах). Фигура Литвинова чаще вписывается в круг, упор делается на пухлость (включая губы) и рыхлость. Кроме того, советский дипломат рисовался хитрым и коварным подхалимом, вызывающим только негативные эмоции и жалость. Например, в карикатуре «Вход в Средиземное море запрещен», нацисты иронизировали над тем, как Литвинов сует нос в дела Англии и Франции, предлагая свою помощь, но те просят держаться от них подальше [31]. Тем самым еще и внедрялась мысль, что СССР – изгой в мировой политике.

Присутствовал и образ лидера Коминтерна Димитрова, хотя он использовался гораздо реже. Причем фигуры Литвинова и Димитрова зачастую демонстрируют образ маленького человечка, их масштабы в отображении нацистской карикатуры несопоставимы с традиционными для Сталина. Одна из карикатур 1936 г. создавала образ Пассионарии Долорес Ибаррури как неухоженной неопрятной женщины, фоном для которой служила красotka Марианна, сидящая на коленях у такого же неопрятного русского мужика [4]. Образы Пассионарии и мужика явно стилистически противоречили образу тонкой, изящной, ухоженной и испуганной Марианны.

В-четвертых, распространенной вариацией образа Советского Союза является образ Смерти. Фигура в плаще с черепом вместо головы и с косой является частым спутником карикатур, посвященных гражданской войне [25]. Иногда фигура олицетворяла СССР, иногда мировой коммунизм. Показательна, например, карикатура «Подготовка к испанскому урожаю», изображающая сидящую на поле Смерть в красном рваном саване, в буденовке со звездой и серпом и молотом в руках [12]. А в 1938 г. другая карикатура изображала завернутую в плащ Смерть в буденовке со звездой за спиной испанского добровольца, с другой стороны от Смерти стоит советский комиссар с кандалами в руках [16],[27]. Подпись гласила: «Смерть или исправительный дом». В целом Смерть, скелеты, кости, черепа, а также виселицы и трупы – крайне популярные элементы карикатур, посвященных Союзу. Популярной темой являлись чистки и расстрелы, проводимые в Красной Испании [9] и перекликающиеся с московскими приговорами [29]. Особенно часто такой прием использовался в начале войны, когда нацистская пропаганда пыталась продемонстрировать смертельные опасности и будущие ужасы от присутствия в Испании красных. Здесь же стоит отметить частое использование в карикатурах крови или кровавых оттенков красного цвета.

В-пятых, популярным приемом являлось внедрение понятия советской заразы, бациллы, болезни, заражающей весь нормальный мир. Советская идеология четко подавалась как опасное отклонение, способное уничтожить привычный мир, залить его кровью, привести

к нищете и ужасу. Этот прием лег в основу карикатуры «Испанская болезнь», повествующей о попытках коммунистов посадить семена революции в английскую почву, где они никак не приживаются [23]. Стоит отметить, что наряду с картинами болезни именно картины нищеты, серости, примитивного быта являются характерными приемами отражения советской действительности. Например, карикатура «Внутренний враг», в которой на фоне могучего Сталина в серости и темноте лежит больная Россия, которую он лечит от бацилл троцкизма собственной медициной – преследованиями и расстрелами [30].

В-шестых, отдельно стоит упомянуть образ Коминтерна как «руки Москвы» и средства распространения большевистской заразы. Например, одна из карикатур показывает Коминтерн и СССР братьями близнецами классического неопрятного вида [2]. Об их слиянии заявляет и другая карикатура – «Советская Троица», в которой немцы саркастически потешаются над структурой управления Коминтерном [26]. Главный тезис карикатуры: международное товарищество рабочих стало инструментом внешней политики советского руководства в лице одного человека – Сталина.

Эти приемы и тенденции были ключевыми, хотя встречались и уникальные карикатуры, использующие нестандартные образы, например карикатура, посвященная проблемам морской блокады Испании и переброски оружия, в которой в виде акулы изображена

советская подводная лодка, угрожающая миру [14],[24].

Конечно, в рамках периода 1936-1939 гг. образ советского врага не был абсолютно идентичным. Менялась частота обращения к теме. Так, в начале Гражданской войны карикатуры на испанскую тему встречались на страницах журналов часто, затем плотность представления информации падала. Если первоначально испанская тема затрагивалась в самых разных сюжетах, включая Олимпийские игры 1936 г., то в дальнейшем только яркие события войны приковывали к себе внимание. Кроме того, если в начале сюжетов о Гражданской войне именно образ СССР и коммунизма как врага преобладал, то в дальнейшем нацистские пропагандисты периодически напоминали населению про советские ужасы, но на первый план все же выходит образ Франко-рыцаря-спасителя испанцев, верхом на быке поражающего копьем советского спрута [15], Франко, наказывающего розгами неразумного испанского красного [7] или израненных испанских добровольцев, над которыми Сталин держит дырявый зонтик, уже не прикрывающий их от бомб, то есть мотив советской опасности сменяется демонстрацией неизбежного поражения коммунистов [18].

Таким образом, Гражданская война в Испании создала идеальные условия для окончательного оформления и широкого распространения образа ужасного советского врага, опасного не только для Германии, каждого немецкого мужчины и женщины, но и для мира в целом.

Библиографический список

1. Kladderadatsch. 26.07.36.
2. Kladderadatsch. 30.08.36.
3. Kladderadatsch. 06.09.36.
4. Kladderadatsch. 27.09.36.
5. Kladderadatsch. 04.11.36.
6. Kladderadatsch. 14.02.37.
7. Kladderadatsch. 01.03.37.
8. Kladderadatsch. 04.04.37.
9. Kladderadatsch. 29.08.37.
10. Kladderadatsch. 12.09.37.
11. Kladderadatsch. 19.09.37.
12. Kladderadatsch. 01.10.37.
13. Kladderadatsch. 14.11.37.
14. Kladderadatsch. 13.02.38.
15. Kladderadatsch. 24.02.38.
16. Kladderadatsch. 17.07.38.
17. Kladderadatsch. 07.08.38.
18. Kladderadatsch. 28.08.38.
19. Neurath K. Von Bedeutung und Wirkung der politischen Karikatur. 02.05.37.
20. Plum A. Die Karikatur im Spannungsfeld von Kunstgeschichte und Politikwissenschaft: Eine ikonologische Untersuchung zu Feinbildern in Karikaturen. Aachen, 1998.
21. Simplicissimus. 23.08.1936.
22. Simplicissimus. 20.09.1936.
23. Simplicissimus. 27.09.1936.
24. Simplicissimus. 25.10.1936.
25. Simplicissimus. 13.12.1936.
26. Simplicissimus. 31.12.1936.
27. Simplicissimus. 12.01.1937.
28. Simplicissimus. 31.01.1937.
29. Simplicissimus. 14.02.1937.
30. Simplicissimus. 18.04.1937.
31. Simplicissimus. 03.10.1937.
32. Алейников С.С. Гражданская война в Испании в фашистской наглядной пропаганде // Современная наука: идеи, которые изменят мир. Материалы всероссийской научно-практической конференции 22-23 ноября 2018 года. - Ч. II. Брянск, БГУ, 2018 (270). С. 6-10.
33. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2007.

34. Рыбаченок И.С. Международные отношения в конце XIX-начале XX в. в политической карикатуре // Труды Института российской истории. Выпуск 8 / Российская академия наук, Институт российской истории; отв. ред. А.Н.Сахаров, сост. Е.Н.Рудая. М.: Наука, 2009. С. 154-189.
35. 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. Сборник статей исторического факультета ОГУ им. Тургенева. Вып. 2. Орел, 2017. С. 15-24.
36. Свечникова С.В. «Образ врага» в немецкой карикатуре накануне Первой мировой войны//Социокультурная жизнь Европы и России глазами интеллектуалов XIX века. Тезисы докладов Всероссийского научно-практического colloquium с международным участием, 28-30 октября 2018 г. Орел, 2018. С. 57-58.
37. Свечникова С.В. Тоталитаризм и пропаганда // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: «Гуманитарные и социальные науки». 2018. № 1 (78). С. 39-43.

References

1. Kladderadatsch. 26.07.36.
2. Kladderadatsch. 30.08.36.
3. Kladderadatsch. 06.09.36.
4. Kladderadatsch. 27.09.36.
5. Kladderadatsch. 04.11.36.
6. Kladderadatsch. 14.02.37.
7. Kladderadatsch. 01.03.37.
8. Kladderadatsch. 04.04.37.
9. Kladderadatsch. 29.08.37.
10. Kladderadatsch. 12.09.37.
11. Kladderadatsch. 19.09.37.
12. Kladderadatsch. 01.10.37.
13. Kladderadatsch. 14.11.37.
14. Kladderadatsch. 13.02.38.
15. Kladderadatsch. 24.02.38.
16. Kladderadatsch. 17.07.38.
17. Kladderadatsch. 07.08.38.
18. Kladderadatsch. 28.08.38.
19. Neurath K. Von Bedeutung und Wirkung der politischen Karikatur. 02.05.37.
20. Plum A. Die Karikatur im Spannungsfeld von Kunstgeschichte und Politikwissenschaft: Eine ikonologische Untersuchung zu Feinbildern in Karikaturen. Aachen, 1998.
21. Simplicissimus. 23.08.1936.
22. Simplicissimus. 20.09.1936.
23. Simplicissimus. 27.09.1936.
24. Simplicissimus. 25.10.1936.
25. Simplicissimus. 13.12.1936.
26. Simplicissimus. 31.12.1936.
27. Simplicissimus. 12.01.1937.
28. Simplicissimus. 31.01.1937.
29. Simplicissimus. 14.02.1937.
30. Simplicissimus. 18.04.1937.
31. Simplicissimus. 03.10.1937.
32. Aleinikov S.S. Spanish Civil War in fascist visual propaganda // Modern science: ideas that will change the world. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference on November 22–23, 2018. Part II. Bryansk, BSU, 2018 (270). Pp. 6-10.
33. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Large dictionary of Russian proverbs. M., 2007.
34. Rybachenok I.S. International relations in the late nineteenth and early twentieth centuries in a political caricature // Proceedings of the Institute of Russian History. Issue 8 / Russian Academy of Sciences, Institute of Russian History; rep. ed. A.N. Sakharov, status. E.N.Rudaya. M.: Science, 2009. p. 154-189.
35. Svechnikova S.V., Boitsova D. Anti-Communism as a key element of Nazi propaganda in the context of the formation of the image of the «axis Berlin-Rome-Tokyo» // Russia and the West. Ideas, politics, culture. Conflict-dialogue-interaction. Collection of articles of the Faculty of History of the OSU named after I.S. Turgenev. Issue 2. Orel, 2017. P. 15-24.
36. Svechnikova S.V. «The Image of the Enemy» in the German caricature on the eve of the First World War // Social and cultural life of Europe and Russia through the eyes of nineteenth-century intellectuals. Abstracts of the All-Russian Scientific and Practical Colloquium with international participation, October 28-30, 2018. Orel, 2018. P. 57-58.
37. Svechnikova S.V. Totalitarianism and propaganda // Academic Notes Orel State University. Series: «The Humanities and Social Sciences». 2018. No. 1 (78). Pp. 39-43.

УДК 94

UDC 94

СТЕПАНОВ В.П.

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социальных наук и этнонациональных процессов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vpstepanovpochta@gmail.com

STEPANOV V.P.

Doctor of Historical Sciences, Professor, head of the Department of Social Sciences and Ethno-National Processes, Orel Turgenev State University
E-mail: vpstepanovpochta@gmail.com

ЭТНОГРАЖДАНСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ЭТАП ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ (90-Е – НАЧАЛО 2000-х гг.)

ETHNIC CIVIL MOVEMENT IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: THE RETHINKING STAGE (90S - BEGINNING 2000S)

В публикации продолжается разговор об этногражданском строительстве в Республике Молдова. Рассматривается процесс этногражданского движения в стране в 90-х – начале 2000-х годов. Обращается внимание на раскол самоидентификации в центре страны и в регионах. Более подробно автор останавливается на рассмотрении ситуации в правобережных регионах страны. Объясняется внимание на проблему социальной усталости населения, дающую о себе знать вплоть до настоящего времени. По мнению автора именно, это состояние, сложившееся в обществе к концу 90- годов и способствовало приходу коммунистов к власти.

Это время в этногражданском строительстве автор условно обозначает как «этап переосмысления».

Ключевые слова: этногражданское движение, Республика Молдова, Гагаузия, Приднестровье, языковые предпочтения, гимн, герб, социальная усталость.

The paper continues the theme of ethnic and civil formation in Republic Moldova. The process of ethno-civil movement in the country in the 90s – early 2000s is considered. The author pays attention to the split of self-identification in the center of the country and in the regions. The author dwells on the situation in the right-Bank regions of the country in more detail. The attention to the problem of social fatigue of the population, which makes itself felt up to the present time, is explained. According to the author, it was the state of society at the end of the 1990s that contributed to the rise of Communists to power.

The author calls this time in ethnic and civil formation in Republic Moldova «a stage of rethinking».

Keywords: ethnic and civil movement, Republic Moldova, Gagauzia, Transnistria, language preferences, anthem, coat of arms, social fatigue.

Напряженность в Республике Молдова (Пруто-Днестровские районы) несколько снизилась после прихода к власти в феврале 1994 г. Аграрно-демократической партии.

Новая политика ознаменовалась ослаблением преследования граждан по языковому признаку 47. Наступило время частой смены правительств и перетягивания политического «каната». Жизнь показала, что ряд законодательных актов нуждается в пересмотре. Так, провозгласившая суверенитет Республика Молдова, которая пошла по пути капиталистического развития, занялась пересмотром основного закона – Конституции государства, ибо прежний документ 1978 г. явно не отвечал новому выбранному курсу.

Приход свежих политических сил позволил поднять этот вопрос, и новая Конституция была принята 29 июля 1994 г. Основной закон Республики Молдова имеет много общего с Конституцией Франции. Иные условия постсоветской жизни, другая расстановка внутренних и внешних политических сил, и авторитетов заставляли обратить внимание и на права национальных

меньшинств. По мнению доктора истории, экс-депутата Парламента Молдова П.М. Шорникова, «Основной закон республики провозглашал приоритет международных прав и свобод, отказ от обязательной для граждан государственной идеологии, фиксировал существование как публичной, так и частной собственности, а среди „основополагающих факторов экономики“ первым называл рынок» [29, с. 218] 48. Конституция закрепляла за молдавским языком на основе латинской графики государственный статус, определяла положение других языков, функционирующих на территории государства. Русскому языку отводился особый статус, отличный от региональных языков [29, с. 218] 49. В преамбуле к Конституции Республики Молдова, среди прочего, подчеркивается стремление «к удовлетворению интересов граждан иного этнического происхождения, составляющих вместе с молдаванами народ Республики Молдова». Здесь же отмечается приверженность общечеловеческим ценностям и общепризнанным принципам, и нормам международного права. Последний принцип отражен и в разделе I, ст. 4 и 8 [18].

В ст. 10 этого же раздела говорится о единстве народа и праве на самобытность. В п. 2 ст. 10 указывается, что «государство признает и гарантирует право всех граждан на сохранение, развитие и выражение этнической, культурной, языковой и религиозной самобытности» (статья содержит право на перечисленные формы идентичности).

Ст. 13 Основного закона регламентирует функционирование языков на территории государства. Государственным языком Конституция РМ провозгласила молдавский язык, функционирующий на основе латинской графики (п. 1). Пункт 2 данной статьи «признает и охраняет право на сохранение, развитие и функционирование русского языка и других языков, используемых на территории страны» (право на языковую идентичность). Здесь следует обратить внимание на факт закрепления конституционной статьей новой схемы функционирования языков, введенной еще законом о языках 1989 г.

В Конституции декларируется равенство граждан «перед законом и властями независимо от расы, национальности, этнического происхождения, языка, религии» и т. п. (ст. 16.). Ст. 17–19 определяют гражданскую идентичность, в ст. 35, освещающей право на образование в республике, говорится, что «государство обеспечивает в соответствии с законом право лица на выбор языка воспитания и обучения».

Неразрешенный конфликт с Приднестровьем и противостояние в южных районах республики в местах компактного проживания гагаузов заставилишедших к власти аграриев сделать соответствующие выводы, включить в Конституцию ст. 111, регламентирующую возможность обретения «особых форм и условий автономии в соответствии с особым статусом, установленным органическими законами»¹ 50.

Конституция принималась в уже расколотой молдово-приднестровским конфликтом РМ. Выстрелы звучать перестали, но неурегулированность и противостояние сохранялись. В этих непростых условиях принимается новая Конституция, действие которой распространяется лишь на Пруто-Днестровские регионы. Причем сложилась парадоксальная ситуация, когда, как отметил исследователь М.Н. Губогло, Конституцию Республики Молдова принимал Парламент Молдовы, в котором не было ни одного представителя от Приднестровья, жители же левого берега активно строили свою государственность [4, с. 13] 51. Подобного рода подход сохраняется и в настоящее время. Сегодня среди парламентариев нет, например, ни одного украинца, который бы защищал интересы своего этнического сообщества, о русских вообще речь не идет.

Помимо конфликта на Днестре первая половина 90-х ознаменовалась противостоянием на юге республики. Толчок к нагнетанию напряженности придал тот же языковой вопрос, который привел к появлению разнополярных организаций в Кишиневе в форме «Народного фронта Молдовы» (национал-радикальной направленности). Подобного рода организации возникали практи-

чески во всех союзных республиках накануне распада большой страны, что позволяет сделать вывод о целенаправленной и подготовленной системе раскола Союза по национальному признаку. В качестве антагонистического Народному фронту объединения выступило интернационалистское движение «Унитате-Единство» [29; 2, с. 13–41] 52. На юге страны весной 1988 г. образуется дискуссионный клуб «Гагауз халкы», который годом позже становится политической партией, возглавившей борьбу гагаузов за создание Гагаузской автономии еще в составе МССР.

Следует напомнить, что гагаузское население компактно проживает в молдавском и украинском Буджаке вместе с переселившимся с ним в одно время, в конце XVIII – первой трети XIX в., болгарским населением [14; 13; 3; 36; 39; 21] 53. Общность исторических судеб, длительность совместного проживания в буджакской степи способствовали укреплению контактов между представителями этих двух этнокультурных сообществ, сформировали атмосферу симпатии и взаимопонимания. Потому понятно включение в процесс этнополитического строительства гагаузов, болгар, проживающих в соседнем Тараклийском районе Республики Молдова и симпатизирующих процессам, начавшимся в 1988–1989 гг.

Здесь необходима краткая предыстория. Дело в том, что идея болгаро-гагаузской автономии впервые возникла еще в 1924 г. Тогда вопрос создания такой автономии, после освобождения Бессарабии, был озвучен в «докладной записке о необходимости создания Молдавской Советской Социалистической Республики», подготовленной Г. Котовским, П. Ткаченко и группой румынских коммунистов. Данный документ рассматривался в ЦК РКП(б) и в ЦК КП(б) Украины [31, с. 313] 54. После возвращения Бессарабии в состав России (СССР) многих участников данного процесса репрессировали. В ходе оформления Молдавской Советской Социалистической Республики произошло национально-территориальное размежевание между молдаванами и украинцами. В состав Украины были включены районы МАССР с преобладавшим украинским населением, а также Измаильский, Килийский, Аккерманский и часть Хотинского уездов Бессарабии. Территория компактного проживания болгар и гагаузов оказалась поделенной между УССР и МССР [31, с. 322] 55.

Позже, в 1957 г., известный молдавский историк-болгарист И.И. Мешерюк в письмах, адресованных Первому секретарю ЦК КПСС Н.С. Хрущеву предложил создать Болгаро-Гагаузскую автономию, а позже (в другом обращении) болгаро-гагаузский национальный округ или область [6, с. 83 – 84] 56.

Данная инициатива была болезненно воспринята представителями среднего звена партийного руководства, особенно на Украине [6, с. 84] 57, которая в недавнем прошлом пополнила свои территории названными уездами, ранее входившими в состав Бессарабии. В последующем, вплоть до 1989 г., гагаузская тема была закрыта.

Истоком особого внимания к гагаузской проблеме и к происходящему на юге Молдавии послужил прецедент организации знаменитого волонтерского похода на гагаузов (25–30 октября 1990 г.), который возглавил политический авантюрист в должности премьер-министра республики М. Друк.

Властям все же хватило политического здравомыслия и воли остановить назревающий конфликт. В немалой степени нормализации ситуации способствовали войска МВД СССР, защитившие население Гагаузии. Следует учитывать еще один фактор. В тот период рабочий класс и крестьянство отличались серьезной организованностью. Нельзя забывать, что на них многие годы оказывала влияние компартия и советская идеология. Воспитанные в духе патриотизма и интернационализма рабочие и отдельные крестьянские коллективы выступили в поддержку гагаузов. Так поступили и тираспольчане, отправившиеся на помощь гагаузам, вооружившись всего лишь подручными средствами защиты.

Руководство Кишинева также понимало, что с двумя очагами напряженности, в Тирасполе и в Комрате, ему не совладать. Все это в немалой степени способствовало тому, что на юге Молдовы было создано автономное беспрецедентное образование – Гагаузия (Гагауз-Ери). Законодательными актами, обеспечивающими легитимность существования автономии, выступают: закон «Об особом правовом статусе Гагаузии (Гагауз Ери)» № 344-ХІІІ от 23 декабря 1994 г. (Мониторул Официал № 3–4. 14 января 1995 г.) и Уложение Гагаузии. Высшим органом Гагаузии выступает Народное собрание, высшим исполнительным лицом – Башкан, который одновременно является членом Правительства Республики Молдова. В Гагаузии провозглашены три официальных языка: государственный – молдавский, гагаузский и русский. В силу еще советского наследия основная масса учебных заведений Гагаузии работает на русском языке, что вызывает неоднозначное отношение к ним кишиневских властей.

Необходимо подчеркнуть, что за данными, говорящими об обеспечении гагаузской автономии законодательным подкреплением, стоит тяжелое время противостояния между Кишиневом и Комратом, которое началось в 1989 г. и даже после вступления Закона об особом правовом статусе приобрело черты скрытого конфликта. Проявляется это в виде давления на все стороны жизни региона, действий политических партий, распространяющих влияние через своих агентов в Башканате и на местах. Такая ситуация стала политической традицией с 2001 г., когда правящая партия коммунистов прочно заручилась поддержкой юга и буквально распространила свое влияние на регион, который даже получил название самого красного (коммунистического региона). Но с приходом альянса ситуация на глазах стала меняться. На должности назначались лица, представляющие интересы только новой власти. Произошла рокировка сил в Башканате. Все это в значительной степени свидетельствует об уязвимости гагаузской автономии *de facto*.

Что касается дальнейшей судьбы Гагаузии, то она достаточно специфична. Реалии автономно-территориального положения постепенно низвели ее статус лишь до культурной автономии, которая в настоящее время даже в плане функционирования языков, особенно в сфере образования, испытывает серьезное вмешательство со стороны Кишинева.

Вот как комментирует сложившуюся ситуацию известный общественный и политический деятель Гагаузии М.В. Кендигелян: «Ни Парламент нескольких созывов, ни меняющие друг друга правительства Республики Молдова так и не привели действующее законодательство и нормативные акты в соответствие с законом „Об особом правовом статусе Гагаузии (Гагауз Ери)“¹. Более того, Парламент продолжал и продолжает принимать законы, а Правительство – нормативные акты, ущемляющие или не учитывающие интересы автономии» [17, с. 417] 59.

Важно отметить, что в ходе этнополитической мобилизации на юге Молдавии в начале 90-х гг. вновь возникает идея создания гагаузско-болгарской автономии. Причем она получает определенную поддержку на местах как в Молдавии², так и на Украине [40, с. 214]. Эта идея была весьма неоднозначно воспринята руководством Кишинева, который постарался сделать все для создания противоречия в среде мобилизованной болгарской и гагаузской элиты, чтобы подобного рода союз болгар и гагаузов не состоялся [38, с. 189].

Необходимо отметить, что в годы перемен изменялась и политика в отношении судьбы Буджака. Так было в далеких 1812, 1924 гг., во время хрущевской «оттепели» 1957 г., в условиях горбачевской перестройки 1989 г. и позже, в период оформления Гагаузской автономии. Важно обратить внимание на тот факт, что с приходом либерал-радикальных сил (еще один виток перемен) вопрос о судьбе гагаузской автономии и будущем ее уникального населения вновь стоит на повестке дня.

Молдавское административно-территориальное устройство государства сложилось окончательно к 2001 г. Тогда парламент страны принял закон № 764 от 27 декабря 2001 г. «Об административно-территориальном устройстве Республики Молдова»³. Согласно этому документу, РМ включает в себя два административно-территориальных образования: Гагаузскую автономию и территорию левобережья Днестра («административно-территориальные единицы Левобережья Днестра, которым могут быть предоставлены особые формы и условия автономии», прил. 4 цитируемого закона). При этом следует отметить, что официальный Кишинев контролирует всего около 4 % территории левобережья Днестра. Это шесть школ с румынским языком обучения, комиссариат полиции (с ограниченными приднестровскими властями полномочиями) и пенитенциарная больница для больных туберкулезом в г. Бендеры⁴.

На воспитание патриотических и гражданских чувств большое влияние оказывает государственная символика: герб, флаг и гимн. Как и во многих странах

новых демократий, в последние годы существования МССР эти атрибуты претерпели изменения.

3 ноября 1990 г. вступил в действие закон «О Государственном гербе Советской Социалистической Республики Молдова», отменивший Положение о Государственном гербе Молдавской Советской Социалистической Республики, утвержденное указом Президиума Верховного Совета Молдавской ССР 7 мая 1981 г. [1]. Согласно закону, новый герб «представляет собой пересеченный по горизонтали щит, в верхней части которого – красное поле, в нижней – синее. В центре щита изображена голова зубра, между рогами которого – восьмилучевая звезда, справа от головы пятилепестковая роза, слева – полумесяц, обращенный и наклоненный вправо. Все элементы на щите золотистые (желтые). Щит помещен на груди орла, изображенного в натуральную величину, держащего в клюве золотой крест (орел-крестоносец), в когтях правой лапы – зеленую оливковую ветвь, левой – золотой скипетр» [7].

Практически тогда же в трансформирующейся, но еще советской Молдавии законодательно вводится новый флаг. Своим решением от 24 мая 1990 г. парламент принимает постановление «Об утверждении Положения о Государственном флаге Молдавской Советской Социалистической Республики Молдова», второй пункт которого признал утратившим силу Положение о Государственном флаге Молдавской ССР, утвержденное Указом Президиума Верховного Совета Молдавской ССР от 24 декабря 1955 г. (в редакции Указа Президиума Верховного Совета Молдавской ССР от 5 марта 1981 г.). Новый «Государственный флаг Молдавской ССР – триколор – представляет собой прямоугольное полотно, состоящее из трех равных цветных полос, расположенных вертикально в следующей последовательности от древка: синяя (лазурная), желтая и красная. В центре, на полосе желтого цвета, помещен Государственный герб Молдавской ССР. Соотношение между шириной герба и длиной флага равняется 1:5, соотношение между шириной и длиной флага – 1:2» [25].

К провозглашению независимости 27 августа 1991 г. в границах бывшей Советской Молдавии республика подошла с новой государственной символикой.

Сложный и нелегкий путь был уготован молдавскому гимну. Накануне обсуждения проекта Конституции под давлением фракции «Социалистическое единство» 7 июля 1994 г. парламент отменил исполнение текста «Воспрянь, румын!» в качестве гимна. По воспоминаниям П. М. Шорникова, собрать большинство для замены флага и герба левые аграрии были уже не в силах [30, с. 323]. В связи с этим члены фракции «предложили исключить из проекта Конституции описание флага и герба: их, как и гимн, надлежало утвердить органическими законами» [30, с. 323]. На заседании парламента 21 июля 1994 г. снова был поднят вопрос о молдавской символике. Попытка левых обратиться к гербу и флагу времен Стефана Великого не получила поддержки основной массы аграриев. Раскол в парламенте грозил сорвать принятие Конституции [30, с. 325].

Закон «О Государственном гимне Республики Молдова» [10] был принят чуть позже, чем утверждены герб и флаг, – 22 июля 1995 г. О том, что языковой вопрос в первой половине 90-х гг. стоял очень остро, определяя многие политические решения, свидетельствуют слова текста нового гимна Республики Молдова, который исполняется только на государственном языке.

<i>Limba noastră-i o comoară In adâncuri înfundată, Un şirag de piatra rară Pe moşie revărsată.</i>	<i>Наш язык, наш клад нетленный, От безверия укрытый, Свет жемчужин драгоценных, Над Отчизною разлитый</i> [20, с. 44].

Принятый в трансформационный период текст песни «Limba noastră» («Наш язык») на стихи Алексея Матеевича (1, 2, 5, 8, 12-я строфы) в качестве гимна Республики Молдова [10, ст. I] можно назвать гимном языку. Остро стоявшая языковая проблема четко отразилась в принятии решения парламента относительно смысловой нагрузки гимна. В полиэтнической стране, с крайне обостренной языковой ситуацией подобный гимн не мог выступить в качестве консолидирующей силы в сфере гражданского строительства.

Перечисленные нормативно-законодательные акты были новыми и непривычными для населения республики. Положение нельзя сравнить даже с первыми годами Советской власти, когда вновь принятая пролетарская символика, в конце 80-х столь привычная, воспринималась далеко не однозначно.

Гагаузия также обладает своей символикой. Она появилась после предоставления региону автономного статуса в составе Республики Молдова. Флаг территориально-административного образования представляет собой прямоугольное полотно, состоящее из трех цветных полос, расположенных горизонтально в следующей последовательности сверху вниз: синяя (лазурная) – 60 % ширины флага, белая и красная – равные по ширине полосы по 20 %. Золотистые звезды располагаются равносторонним треугольником на синем фоне. Расстояние от центра первой звезды до древка – 30 см, расстояние от центра этой же звезды до краев синей полосы по ширине и расстояние от центров звезд по отношению друг к другу равно 30 см. Диаметр описанной окружности звезды соответствует 15 см. Соотношение между шириной и длиной флага – 1:274 [23].

Гагаузский герб представляет собой геральдический щит, в нижней части которого на белом поле желтый (золотистый) полукруг восходящего солнца. По бокам щита симметрично расположен национальный орнамент. Сам щит обрамлен золотистыми (желтыми) колосьями, которые окружены флагом Гагаузии. В нижней части, за пределами щита, условным изображением выделены виноградные листья и гроздья. Над геральдическим щитом расположены равносторонним треугольником три желтые (золотистые) пятиконечные звезды.

В черно-белом изображении щит и геральдические фигуры, входящие в композицию, выполнены контурно, в соответствии с условными знаками, используемыми в геральдической науке.

Герб Гагаузии размещается в определенных законодательством местах наряду с государственным гербом Республики Молдова [24]. В Гагаузии законодательно утвержден гимн автономии [12], подчеркивающий ценностное отношение к региональной специфике края и направленный на этнорегиональную мобилизацию населения.

Край мой край,
Ты красив как узор,
Гагаузская земля – Буджак!
Гагаузия, ты гостеприимна!
Мой дорогой народ,
Твой флаг высоко поднимается...

Если новая Конституция Республики Молдова и не повлияла на урегулирование приднестровской проблемы, то, в определенной степени, сказалась на процессе стабилизации в обществе. Ее принятие ознаменовало собой в какой-то мере либерализацию национальной политики в Молдове. В государственном строительстве был преодолен очередной этап.

Приход новых политических сил и сложившаяся в республике обстановка привели в апреле 1994 г. к приостановлению Парламентом Республики Молдова аттестации отдельных категорий служащих на знание государственного языка. Тогда же была создана парламентская комиссия, которая совместно со специалистами пришла к выводу о том, что одной из причин, препятствующих проведению аттестации, послужила нереальность сроков, выделенных для овладения государственным языком, вызывали нарекания и численность, а также профессиональный уровень педагогов, призванных работать на курсах по изучению государственного языка⁵.

Однако изменившаяся ситуация не привела к увеличению представительства национальных меньшинств в государственных учреждениях Республики Молдова [41, с. 53–55].

Еще одним событием ознаменовался 1994 г.: 13 августа была обнародована Концепция развития образования в Республике Молдова, вызвавшая определенную реакцию на страницах прессы [16; 29, с. 120–129]. Критики Концепции, в частности, обращали внимание на проблему регламентации доступа к образованию, отсутствие в обсуждаемом документе пункта о правах родителей на выбор языка обучения [29, с. 121–122]. Столь активное внимание к данному документу объясняется по-прежнему остро стоявшим в обществе языковым вопросом.

В 1995 г. вступает в силу закон Республики Молдова «Об образовании» (№ 547 от 21 июля 1995 г.) [8]. В ходе подготовки этого важного для республики документа был учтен ряд положений, прозвучавших в процессе обсуждения Концепции образования. В законе были указаны цели образования (ст. 5), среди которых:

«в) уважение к правам и свободам человека независимо от его этнической принадлежности, социального происхождения и отношения к религии – принципам, закрепленным в Уставе Организации Объединенных Наций;

с) подготовка ребенка к жизни в свободном обществе в атмосфере взаимопонимания, мира, терпимости, равенства между полами и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами...;

е) воспитание уважения к родителям, к самобытности, языку и культурным ценностям своего народа, а также к национальным ценностям страны проживания, страны происхождения и других культур».

Данный закон гарантирует право на образование «независимо от национальности, пола, расы, возраста, религии, социального происхождения и положения, политической принадлежности, наличия или отсутствия судимости» (ст. 6, п. 1). Опираясь на Конституцию и ст. 18, 19, 20 закона «О функционировании языков на территории Республики Молдова», он предусматривает право на выбор языка обучения и воспитания на всех уровнях и ступенях образования» (ст. 8), а также подчеркивает право граждан на воспитание и обучение на родном языке, обеспечение создания «необходимого количества учебных заведений, классов, групп, а также условий для их функционирования» (ст. 8, п. 2).

Важным демократическим проявлением документа является наделение родителей и опекунов правом:

а) выбирать для детей учебные заведения и язык обучения;

б) требовать соблюдения в учебном заведении прав и свобод ребенка (ст. 60).

Одновременно закон обязывает все учебные заведения страны обучать учащихся государственному языку Республики Молдова (ст. 8, п. 3). Причем для выпускников высших учебных заведений обязательно знание государственного языка в пределах программы соответствующего учебного заведения (ст. 58). Закон допускает также открытие высших учебных заведений с обучением и на других языках помимо государственного (ст. 25).

Одним из принципов, продекларированных законом, стал светский характер государственного образования, его свобода «от партийно-идеологической, политической, расовой и национальной дискриминации» (ст. 4).

Трансформация в условиях становления демократических институтов прослеживается и на уровне местного законодательства. Длительный процесс диалога между Кишиневом и Комратом дал свои положительные результаты. Как уже отмечалось выше, 23 декабря 1994 г. парламентом был принят закон Республики Молдова «Об особом правовом статусе Гагаузии (Гагауз Ери)» (№ 344-XIII от 23 декабря 1994 г.). Буквально через год, 31 октября 1995 г., Народное Собрание Гагаузии принимает «Местный закон о функционировании языков на территории Гагаузии (Гагауз Ери)» (№ 3-IV/I от 31.10.95). Закон был принят, как указывается в его преамбуле, в целях обеспечения функционирования молдавского, гагаузского и русского языков, использования украинского, болгарского и других языков на территории Гагаузии. В итоге в селе Феррапонтьевка Комратского района, практически единственном насе-

ленном пункте Гагаузии, где преобладает украинское население, учащиеся гимназии имеют возможность изучать свой родной язык.

Аналогичная ситуация наблюдается и в соседнем Тараклийском районе⁶ (с компактным проживанием болгарского населения), где в украинском с. Мусаит также созданы условия для изучения родного языка⁷.

Рубеж 2000-х гг. насыщен противоречиями. С одной стороны, на приведенных примерах можно проследить попытку обеспечить этнокультурные права полиэтнического сообщества Республики Молдова. С другой – основным и наиболее серьезным противником в деле построения новой языковой схемы в государстве и в культурном строительстве продолжает выступать русский язык, которого новая элита опасается и продолжает всячески избегать. Петр Лучинский, второй Президент Молдовы, в своей книге «Молдова и молдаване» подчеркивает мысль о том, что придание государственного статуса русскому языку в республике невозможно. По мнению экс-руководителя страны, это приведет к тому, что румынский язык будет отодвинут на второй план. Появятся баррикады между молдаванами и русскими, отдалится Приднестровье и Гагаузия [19, с. 296]. При этом нельзя забывать, что именно непридание русскому языку статуса государственного породило в республике противостояние регионов. И лишь в последующем к этому прибавились боль непонимания, экономические и политические амбиции и интересы.

Как видно из реалий, все происходит именно так, как предсказывал Петр Кириллович, с той лишь разницей, что русский язык так и остается без статуса. Этот факт, естественно, повлиял на миграционную составляющую. Начиная с 1989 г. количество русских в Молдове сократилось на 196 тыс. человек. Только за период с 1990 по 1997 г. республику покинули 8,5 % русских. Практически каждый третий русский уехал из страны [32].

По инициативе Президента П.К. Лучинского 30 марта 2000 г. выходит указ № 1396 от 30 марта 2000 г. «О проведении этнофольклорного фестиваля». Этому же вопросу было посвящено решение Правительства Республики Молдова «О проведении этнофольклорных фестивалей», № 1106-596 от 7 апреля 2000 г. В Кишиневе и уездах (уезды сохранялись в республике до 2002 г.) республики 4 июня 2000 г. прошел Первый республиканский этнофольклорный фестиваль, организованный Департаментом межэтнических отношений совместно с Министерством культуры РМ и органами местного управления. 29 января 2002 г. выходит постановление Правительства Республики Молдова № 82 «Об этнокультурном фестивале» [27].

В определенной степени этнофольклорный фестиваль на несколько лет отвлек внимание лидеров этнокультурного движения от нерешенной проблемы русского языка в республике.

Последнее десятилетие XX в. оказалось очень насыщенным в этнополитической жизни всего постсоветского пространства⁸. Бывшие союзные республики

столкнулись с массой внутренних и внешних вызовов в процессе протекающих одна за одной трансформаций. Наряду со многими изменениями в странах постсоветского пространства сформировался новый институт лидеров, не всегда заинтересованных в сохранении доброй памяти о недавнем прошлом.

В общей характеристике идеологии стран бывшей советской системы стала превалировать критика недавней действительности со стороны официальных властей. Появились многочисленные исследования малоизвестных периодов диктатуры пролетариата, репрессий, проблемы вождизма. Аналогичная ситуация наблюдалась и в Молдове начала 90-х гг. Так, избранный в марте 1990 г. Верховный Совет МССР во главе с М. Снегуром 23 июня 1990 г. объявил незаконным Советско-германский договор о ненападении, больше известный как Пакт Молотова-Риббентропа [26; 22, с. 396]. Проводился целый ряд научных конференций, посвященных этой проблеме, периодическая печать проявляла к ней повышенный интерес.

На Украине происходили аналогичные процессы – осуждение сталинского режима, того же Пакта Молотова-Риббентропа, курса ленинской политики и самого вождя мирового пролетариата⁹.

Внимание к негативным сторонам советского прошлого имело место и в России: вышел цикл исторических работ, посвященных ГУЛАГу, культу личности, золоту партии, преступлениям КГБ и т. п., публиковались произведения, подготовленные плеядой интеллигентов – учеными, писателями, журналистами, активно осуждающими советское прошлое (особенно сильны эти тенденции были в 90-е годы). На Украине вышли в свет работы, где была дана негативная оценка Голодомора, репрессий, роли отдельных личностей в борьбе за независимость (в разные периоды истории – И. Мазепа, С. Бандера и др.).

М.Н. Губогло в монографии «Может ли двуглавый орел летать с одним крылом?», посвященной законотворчеству в сфере этногосударственных отношений в России, констатировал, что нередко «с помощью зомбирующих стереотипов вся история советского периода изображается в черных красках.... Одновременно замалчиваются или вовсе отрицаются реальные успехи в построении одной из двух влиятельных сверхдержав... Парадокс, рожденный этим противоречием – отмежеванием от советской истории и неоплаченным долгом именно перед этой же историей, сегодня является едва ли не самым сильным тормозом на пути формирования единой для всех граждан, независимо от их национальной и конфессиональной принадлежности, общероссийской гражданской идентичности» [5, с. 46–47].

Ученый характеризует ситуацию, сложившуюся в многонациональной, разделенной на автономии и республики, России. Однако в его наблюдениях прослеживается много общих черт с Молдовой, которая столкнулась с точно такой же проблемой, причем, наоборот, в более острой форме – по отношению к истории (к советскому прошлому, самому названию истории

как предмета, изучаемого в школах) и к территориальной целостности республики (последствия молдово-приднестровского конфликта, специфика гагаузской автономии, становление которой пришлось на эти годы). Кроме того, следует учитывать небольшие размеры государства, где протекают названные процессы и предпринимается множество манипуляций, в которые оказываются вовлеченными его граждане, на протяжении длительного времени сделавшие свой выбор и сформировавшие свои ценности. Особенно заметно это в городах.

С.Г. Кара-Мурза, рассуждая о влиянии манипулятивных технологий на современного человека, справедливо констатирует, что особенности сознания советских людей, привыкших доверять средствам массовой информации и столкнувшихся с обманом в начале трансформации общества, привели к тому, что они «утратили, хотя бы временно, способность к рассуждению исходя из здравого смысла». Причем автор подчеркивает, что это коснулось всех, «за исключением сельских жителей» [15, с. 335]. Сейчас правильнее было бы утверж-

дать, что эти процессы, хотя и замедлились в сельской местности, но все же идут. Тем не менее, если согласиться с тезисом Кара-Мурзы, получается, что основная часть жителей республики сохранила трезвую историческую память. Десятилетие экспериментов, стремление к лучшей жизни у большинства не увенчались успехом. Здесь и сработала сохранившаяся историческая память и вера в позитивность будущего. Возможно поэтому Коммунистическая партия Молдовы победила в парламентских выборах 2001 г. с таким большим отрывом от конкурирующих партий. Думается, люди голосовали не только за идею, но и за стабильность. Народ испытывал ностальгию по отношению к коммунистическому прошлому, прежде всего как ко времени, когда он лучше и спокойнее жил. Люди стали уставать от напряженной, сложной жизни, у них начала накапливаться социальная усталость.

Однако, приход тех, кто именовал себя коммунистами незначительно изменил ситуацию к лучшему. Название политического бренда мало соответствовало его содержанию.

Примечания

23 декабря 1995 г. Парламент Республики Молдова утвердил Закон об особом юридическом статусе Гагауз Ери (Гагаузия): nr 344-XII // [9].

² Резолюция собрания представителей трудовых коллективов района от

16 апреля 1989 г. подчеркивала: «Считать создание Гагаузско-болгарской Автономной Советской Социалистической республики на юге Молдавии в составе Молдавской ССР единственным верным путем разрешения всех социально-экономических и культурных проблем» [38, с. 189].

³ Опубликован: 29.01.2002 в Monitorul Oficial Nr. 16 статья №: 53. Изменения:

ЗП52 от 28.03.13, МО83-90/19.04.13 ст.273 ЗП26 от 01.03.13, МО69-74/05.04.13 ст. 217 ЗП229 от 25.10.12 МО254-262/14.14.12 ст.838 ПМО53 от 17.03.12, МО53/17.03.13 ст. 6 ЗП41 от 17.03.11, МО58/12.04.11 ст.145; ЗП106-XVIII от 17.12.09, МО197-200/31.12.09 ст.646; ЗП88-XVI от 24.04.08, МО86-87/16.05.08 ст. 304 ПМО203 от 28.12.07, МО203-206/28.12.07 ст.35-ЗП90-XVI от 05.04.07, МО60-63/04.05.07 ст.281; ЗП87-XVI от 29.03.07, МО57-59/27.04.07 ст.270; ЗП263-XVI от 28.07.06, МО131-133/18.08.06 ст.681, вступают в силу со дня назначения даты всеобщих местных выборов 2007 г.; ЗП124 от 18.03.03, МО49 19.03.03 ст.213 вступают в силу с даты всеобщих выборов; ЗП37 от 14.02.03, МО27-29/28.02.03 ст.110; PKS12 от 05.03.2002, МО40 21.03.02.

⁴ Школы с румынским языком обучения и другие учреждения, подчиняемые молдавским властям на территории Приднестровской республики выплачивают коммунальные услуги по тарифам Республики Молдова без дотаций и льгот, которые имеют учебные заведения ПМР, работающие в правовом поле Приднестровья.

Принятый в 1992 г. закон «О языках» обеспечил развитие и сохранение традиционно функционирующих языков, развитие литературы, науки и искусства, телевидения и радиовещания, издание книг, газет и журналов, выпуск словарей, справочников, программ учебно-методической литературы на трех языках.

Из общего количества посещающих государственные и негосударственные организации дошкольного и общего образования 85,7 % детей обучаются и воспитываются на русском языке, 11 % на молдавском языке, 1,5 % на украинском языке и 1,7 % – на румынском. Всего в Приднестровье 158 дошкольных учебных заведений, 178 дневных общеобразовательных учреждений государственной и негосударственной форм собственности.

Крупнейшим научным, образовательным и культурным центром в Приднестровье является Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, в котором обучается свыше 10 тыс. студентов, реализуются более 90 направлений (специальностей) и профилей (специализаций) подготовки. В состав ПГУ входят 4 института и 8 факультетов. Учебный процесс обеспечивают свыше 300 профессоров, докторов и кандидатов наук, в том числе из вузов России, Украины, Молдовы.

Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко образован в 1992 г. Указом Президента ПМР № 158 от 25 июля 1992 года путем слияния двух существующих вузов – Тираспольского государственного педагогического института (образован решением Наркомпроса Молд. ОПК от 13.08.1930 года) и Тираспольского государственно-корпоративного университета (образован Постановлением Верховного Совета ПМР № 25 от 21.09.90 г.).

Дипломы Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко признаны эквивалентными Российским дипломам специалистов (документ №114-59-145 ин/18 от 24.03.99 г. Министерства образования Российской Федерации).

Подготовка специалистов ведется с 1990 г. в соответствии с Государственным образовательным стандартом специальности, неоднократно утвержденным руководством профильного министерства образования России 22.10.96 г., 27.03.2000 г., регистрационный № 260-ГУМ/СП.

Таким образом, дипломы приднестровского университета эквивалентны российским на основании того, что РФ проводит аттестационную экспертизу приднестровского вуза о соблюдении нормативных требований и условий осуществления образовательного процесса, а также специальностей, которые ПГУ представляет на аттестацию.

В ходе переговорного процесса между Тирасполем и Кишиневом с марта 2018 года в столице Молдовы осуществляется процедура апостилизации дипломов о высшем образовании, полученных в вузах Приднестровья, что значительно облегчает процедуру трудоустройства жителей левобережной Молдовы в стране и за ее пределами.

⁵ На основании Постановления Парламента № 36-XIII от 1 апреля 1994 г. аттестация кадров на знание государственного языка была временно приостановлена. Согласно этому же документу, была создана комиссия, изучившая, совместно со специалистами, состояние дел, связанных с подготовкой к аттестации. По результатам ее деятельности члены комиссии пришли к решению, что не все категории граждан, перечисленные ст. 7 закона «О функционировании языков на территории Республики Молдова», готовы к аттестации. 17 июня 1994 г. Парламент Республики Молдова принял постановление «О мерах по обеспечению изучению государственного языка некоторыми категориями граждан Республики Молдова в целях выполнения ими служебных обязанностей», подписанное Председателем Парламента, в будущем – Президентом Молдовы П. Лучинским.

⁶В соответствии с Законом о внесении изменений и дополнений в Закон об административно-территориальном устройстве Республики Молдова (№ 650-XIV 22 октября 1999 г.), был образован уезд Тараклия, в состав которого вошли 27 населенных пунктов. 64 % населения уезда составило болгарское население. Это единственный прецедент формирования в республике административно-территориальной единицы (без особого статуса) с учетом этнодемографического состава населения региона.

⁷Проблема сохранения этнической идентичности, в том числе языковой среды этнического меньшинства, проживающего в окружении иного этнического меньшинства, представляет собой серьезную европейскую проблему.

⁸Здесь следует отметить, что термин «постсоветское пространство» в политологии стал использоваться меньше. Как выразился директор российского Центра евроатлантической безопасности А. Никитин: «Политические элиты в Москве понимают, что общее советское прошлое уже не является главным объединяющим фактором для группы независимых государств, которые когда-то были частью СССР» (<http://comments.ua/politics/248182> (дата обращения: 12.06.2014)). Но если рассматривать ситуацию с точки зрения этнических, а точнее сказать этнополитических процессов, можно утверждать, что двадцать с лишним лет – это разрыв всего в одно поколение, и если на дипломатическом и в каком-то смысле политико-экономическом уровнях сложилась иная ситуация, что не могло не сказаться и на нациестроительстве, то в плане исторической памяти события недавнего прошлого еще очень свежи, а среднее и старшее поколения даже отчасти ностальгируют прежде всего потому, что воспоминания о прошлом сопряжены с чувством стабильности, дефицит которого в экономическом, политическом и в этнотрансформационном смысле достаточно ощутим.

⁹Автор не считает, что советская система является идеальной, но, вместе с тем, просуществовав совсем немного, она смогла провести колоссальные социальные преобразования, которые сказались на общем уровне современной цивилизации.

Кстати, в период последних майдановских событий на Украине стали разрушать памятники вождю мирового пролетариата (затем эта традиция получила распространение и в других городах Украины: <http://news.mail.ru/foto/215403/>; <http://news.mail.ru/politics/19708912/> (дата обращения: 03.10.2014)), забыв о том, что именно В. И. Ленин в немалой степени принадлежит заслуга создания украинской государственности – Украинской Республики Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов, позже переименованную в УССР, ведь Украинская Народная Республика (УНР) таки не выдержала испытания временем и обстоятельствами. Пусть УССР, как мы уже констатировали и не обладала реальной самостоятельностью, но именно советская эпоха дала заметный толчок в развитии основ украинской государственности, дальнейшему становлению украинского самосознания.

Библиографический список

1. Ведомости Верховного Совета и Правительства Молдавской ССР, 1981, № 5. Ст. 29.
2. Грек И.Ф. Преодолевая себя и обстоятельства. Воспоминания. Кишинев, 2009. 224 с.
3. Грек И.Ф. Буджак: история земли и населения (VII в. до н. э. – XXI в.). – Кишинев: StratumPlus, 2016. 278 с.
4. Губогло М.Н. Тяжкое бремя конкурирующих идентичностей. Опыт Приднестровья // Исторический альманах Приднестровья. 2000. № 4. С. 13–36.
5. Губогло М.Н. Может ли двуглавый орел летать с одним крылом? Размышления о законотворчестве в сфере этногосударственных отношений. М.: Пробел, 2000. 512 с.
6. Губогло М.Н. Русский язык в этнополитической истории гагаузов. М., Старый сад, 2004. 432 с.
7. Закон № 337 «О Государственном гербе Советской Социалистической Республики Молдова», принят 3 ноября 1990 г. // Булетинул Официал, № 011 дин 03.11.1990.
8. Закон Республики Молдова «Об образовании» // Monitorul oficial al Republicii Moldova, nr. 62-63/692 din 09.11.1995.
9. Закон об особом юридическом статусе Гагауз Ери (Гагаузия): nr 344-XII // Monitorul oficial № 3–4 din 14.01.1995.
10. Закон № 571 «О Государственном гимне Республики Молдова», 22.07.1995 // Monitorul Oficial, nr. 045 din 17.08.1995. В дальнейшем документ изменялся 15.10.98.
11. Закон о внесении дополнений в Закон № 160 «О Государственном гимне Республики Молдова» // Monitorul Oficial, nr. 105 din 26.11.1998 г. и nr. 543 от 12.10.2001 // Monitorul Oficial, nr. 141-143 din 22.11.2001.
12. Закон АТО Гагаузия о гимне Гагаузии (Гагауз Ери). Комрат, 4 декабря 1995 г. №7-VI/I.
13. Зеленчук В.С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы). Кишинев: Штиинца, 1979. 288 с.
14. Кабузан В.М. Народонаселение Бессарабской области и левобережных районов Приднестровья (конец XVIII – первая половина XIX в. Кишинев, 1974. 160 с.
15. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2003. 288 с.
16. Кишиневские новости, 12 ноября 1994 г.; Независимая Молдова, 28 сентября 1994 г.;
17. Кендигиян М. Гагаузская республика. Борьба гагаузов за национальное самоопределение, 1989–1995: Воспоминания, документы. Комрат, 2009. 632 с.
18. Конституция Республики Молдова. Опубликован: 29.03.2016 в Monitorul Oficial Nr. 78 статья № : 140. Дата вступления в силу: 27.08.1994.
19. Лучинский П.К. Молдова и молдаване / Пер. Б. Мариан. Кишинев, 2007. Biblion, 2011. 364.
20. Матеевич А.М. Избранное / Пер. Д. Ольченко; Подготовка текста, составление, вступ. статья и примечания С. Пынзару. Кишинев: Литература артистикэ, 1988. 328 с.
21. Новаков С.З. Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел Южной Бессарабии (1857–1918). Кишинев, Институт межэтнических исследований, 2004. 578 с.
22. Пакт Молотова-Риббентропа и его последствия для Бессарабии. Кишинев: Университас, 1991. 124 с.
23. Положение (О флаге Гагаузии (Гагауз Ери), утвержденное местным законом «О флаге Гагаузии (Гагауз Ери)» №2-IV/I от 31 октября 1995 г.).
24. Положение (О Гербе Гагаузии (Гагауз Ери), утвержденное местным законом «О гербе Гагаузии (Гагауз Ери)» №13-X/1 от 28 июня 1996 г.).
25. Постановление Парламента № 17, принято 24 мая 1990 г. // Булетинул Официал, № 005 дин 24.05.1990. Изменено законом № 82-XII «О внесении дополнений в Положение о Государственном флаге Советской Социалистической Республики Молдова», принятым 05 июня 1990 // Булетинул Официал, № 006 дин 05.06.1990.
26. Постановления Парламента «О международной конференции „Пакт Молотова–Риббентропа“ и его последствия для Бессарабии», № 554 // Булетинул Официал от 09.04.91.
27. Постановление об этнокультурном фестивале // Monitorul oficial, nr. 157 din 5.02.02.
28. Стати В. История Молдовы. Кишинев: «С. п.», 2002. 480 с.
29. Шорников П.М. Покушение на статус. Кишинев: Инесса, 1997. 236 с.
30. Шорников П.М. Три проекта Конституции Республики Молдова // Вехи молдавской государственности. Кишинев: Ассоциация ученых Молдовы им. Н. Спэтарул Милеску, 2003. 327 с.

31. Шорников П. М. Социально-политическое положение гагаузов в 20–40-х годах XX века // История и культура гагаузов. Кишинев, 2006. 746 с.
32. <http://ruskie.md> (дата обращения: 04. 05. 14.).
33. <http://news.mail.ru/foto/215403/>; <http://news.mail.ru/politics/19708912/> (дата обращения: 03.10.2014)
35. <http://comments.ua/politics/248182> (дата обращения: 12. 06. 2014).

на болгарском языке.

36. Бесарабските българи за себе си // Съст. П.-Е. Митев и Н. Червенков. София, 1996. 317 с.
37. Болгары и гагаузы Молдовы: проблемы взаимоотношений. Интервью с С. И. Греком // Българите в Република Молдова. Организационна дейност. Съставител и автор д-р Иван Забунов. София, 2011. 795 с.
38. Българите в Република Молдова. Организационна дейност. София, 2011. 795 с.
39. Грек И. Ф., Червенков Н. Н. Българите от Украйна и Молдова. Минало и настояще. София, 1993. 295 с.
40. Пандаклиев Т. Узел затягивается // Единство, 21 декебря, 1989 // Българите в Република Молдова. Организационна дейност. София, 2011. 795 с.

на румынском языке

41. Guțu V., Balan E., Stănilă L. Relațiile interetnice – componenta relațiilor sociale//Мысль. 2002. Декабрь. № 4 (18). P. 53–55.
42. Monitorul Oficial 29.01.2002 Nr. 16 статья №: 53. Изменения: ЗП52 от 28.03.13, МО83-90/19.04.13 ст.273 ЗП26 от 01.03.13, МО69-74/05.04.13 ст. 217 ЗП229 от 25.10.12 МО254-262/14.14.12 ст.838 ПМО53 от 17.03.12, МО53/17.03.13 ст. 6 ЗП41 от 17.03.11, МО58/12.04.11 ст.145; ЗП106-XVIII от 17.12.09, МО197-200/31.12.09 ст.646; ЗП88-XVI от 24.04.08, МО86-87/16.05.08 ст. 304 ПМО203 от 28.12.07, МО203-206/28.12.07 ст.35-ЗП90-XVI от 05.04.07, МО60-63/04.05.07 ст.281; ЗП87-XVI от 29.03.07, МО57-59/27.04.07 ст.270; ЗП263-XVI от 28.07.06, МО131-133/18.08.06 ст.681, вступают в силу со дня назначения даты всеобщих местных выборов 2007 г.; ЗП124 от 18.03.03, МО49 19.03.03 ст.213 вступают в силу с даты всеобщих выборов; ЗП37 от 14.02.03, МО27-29/28.02.03 ст.110; PKS12 от 05.03.2002, МО40 21.03.02.

References

1. Bulletin of the Supreme Council and Government of the Moldavian SSR, 1981, № 5, Art. 29.
2. Greek I.F. Overcoming himself and circumstances. Memories. Chisinau, 2009. 224 p.
3. Greek I. F. Budzhak: the history of land and population (VII century BC. E. - XXI century). – Chisinau: Stratum Plus, 2016. 278 p.
4. Guboglo M.N. The heavy burden of competing identities. Experience of Transnistria // Historical Almanac of Transnistria. 2000. No. 4. Pp. 13–36.
5. Guboglo M.N. Can a double-headed eagle fly with one wing? Reflections on lawmaking in the sphere of ethnic relations. M.: Spacebar, 2000. 512 p.
6. Guboglo M.N. Russian language in the ethno-political history of the Gagauz. M., Old Garden, 2004. 432 p.
7. Law No. 337 “On the State Emblem of the Soviet Socialist Republic of Moldova”, adopted on November 3, 1990 // Buletinul Oficial, No. 011 din 03/11/1990.
8. The Law of the Republic of Moldova “On Education” // Monitorul oficial al Republicii Moldova, nr. 62-63 / 692 din 11/09/1995.
9. The Law on the Special Legal Status of Gagauz Yeri (Gagauzia): nr 344-XII // Monitorul oficial No. 3-4 din 01/14/1995.
10. Law No. 571 “On the National Anthem of the Republic of Moldova”, July 22, 1995 // Monitorul Oficial, nr. 045 din 08.17.1995. Subsequently, the document was changed on October 15, 98.
11. The Law on Amendments to the Law No. 160 “On the National Anthem of the Republic of Moldova” // Monitorul Oficial, nr. 105 din 11.26.1998 and nr. 543 of 10/12/2001 // Monitorul Oficial, nr. 141-143 din 11/22/2001.
12. The law of the ATU Gagauzia on the hymn of Gagauzia (Gagauz Yeri). Comrat, December 4, 1995 №7-VI / I.
13. Zelenchuk V.S. The population of Bessarabia and Dniester in the XIX century. (Ethnic and socio-demographic processes). Chisinau: Shtiintsa, 1979. 288 p.
14. Kabuzan V.M. Population of the Bessarabian region and left-bank districts of Transnistria (end of the 18th - the first half of the 19th centuries). Chisinau, 1974. 160 p.
15. Kara-Murza S. Manipulation of consciousness. M.: Algorithm, 2003. 288 p.
16. Chisinau news, November 12, 1994; Independent Moldova, September 28, 1994;
17. Kendigilyan M. Gagauz Republic. Gagauz struggle for national self-determination, 1989–1995: Memoirs, documents. Comrat, 2009. – 632 p.
18. Constitution of the Republic of Moldova. Published: 03/29/2016 in Monitorul Oficial Nr. 78 article number: 140. Date of entry into force: 27.08.1994.
19. Lucinschi P.K. Moldova and Moldovans / Trans. B. Marian. Chisinau, 2007. Biblion, 2011. 364.
20. Mateevich A.M. Favorites / Trans. D. Olchenko; Text preparation, drafting, intro. article and notes S. Pynzaru. Chisinau: Art Literature, 1988. 328 p.
21. Novakov S.Z. The socio-economic development of the Bulgarian and Gagauz villages of Southern Bessarabia (1857–1918). Chisinau, Institute for Interethnic Studies, 2004. 578 p.
22. The Molotov-Ribbentrop Pact and its consequences for Bessarabia. Chisinau: Universitas, 1991. 124 p.
23. Regulation (On the Flag of Gagauzia (Gagauz Yeri), approved by the local law “On the Flag of Gagauzia (Gagauz Yeri)” No. 2-IV / I of October 31, 1995).
24. Regulation (on the coat of arms of Gagauzia (Gagauz Yeri), approved by the local law “On the emblem of Gagauzia (Gagauz Yeri)” No. 13-X / I of June 28, 1996).
25. Parliament Decision No. 17, adopted on May 24, 1990 // Buletinul Oficial, No. 005 dyn. 24.05.1990. Amended by Law No. 82-XII “On Amendments to the Regulation on the State Flag of the Soviet Socialist Republic of Moldova”, adopted on June 5, 1990 // Buletinul Oficial, No. 006 Din 05.06.1990.
26. Decisions of the Parliament “On the International Conference” Molotov-Ribbentrop Pact “and its implications for Bessarabia”, No. 554 // Buletinul Oficial of 09/04/91.
27. Decree on the ethnocultural festival // Monitorul oficial, nr. 157 din 5.02.02.
28. Stati B. History of Moldova. Chisinau: “S. n. ”, 2002. 480 p.
29. Shornikov P. M. Attempt to status. Chisinau: Inessa, 1997. 236 p.
30. Shornikov P.M. Three drafts of the Constitution of the Republic of Moldova // Milestones of the Moldovan statehood. Chisinau: Association of Scientists of Moldova. N. Spartarul Milescu, 2003. 327 p.

31. *Shornikov P.M.* The social and political situation of the Gagauz in the 1920s – 40s of the 20th century // History and culture of the Gagauz. Chisinau, 2006. 746 p.
32. <http://rusские.md> (appeal date: 04. 05. 14.).
33. <http://news.mail.ru/foto/215403/>; <http://news.mail.ru/politics/> / 19708912 / (appeal date: 10/03/2014)
35. [http // comments.ua / politics / 248182](http://comments.ua/politics/248182) (the date of appeal: 12. 06. 2014).

in Bulgarian:

36. Besarabian bulgari for themselves si // Sst. P.-E. Mitev and N. Chervenkov. Sofia, 1996. 317 p.
37. Bulgarians and Gagauz of Moldova: problems of relationships. Interview with S.I. Grek//Balgarita in the Republic of Moldova. Organizational action. Presenter and author Dr. Ivan Zabunov. Sofia, 2011. 795 c.
38. Bulgaria in the Republic of Moldova. Organizational action. Sofia, 2011. 795 p.
39. *Grek I.F., Chervenkov N.N.* Balgarite from Ukraine and Moldova. Minala and present. Sofia, 1993 295 s.
40. *Pandakliev T.* The knot is delayed // Unity, December 21, 1989 // Balgarite in the Republic of Moldova. Organizational action. Sofia, 2011. 795 p.

in Romanian:

41. *Gușu V., Balan E., Stănilă L.* Relațiile interetnice – componentă relațiilor sociale // Мысль. 2002. Декабрь. № 4 (18). P. 53–55.
42. Monitorul Oficial 29.01.2002 Nr. 16 статья №: 53. Изменения: ЗП52 от 28.03.13, МО83-90/19.04.13 ст.273 ЗП26 от 01.03.13, МО69-74/05.04.13 ст. 217 ЗП229 от 25.10.12 МО254-262/14.14.12 ст.838 ПМО53 от 17.03.12, МО53/17.03.13 ст. 6 ЗП41 от 17.03.11, МО58/12.04.11 ст.145; ЗП106-XVIII от 17.12.09, МО197-200/31.12.09 ст.646; ЗП88-XVI от 24.04.08, МО86-87/16.05.08 ст. 304 ПМО203 от 28.12.07, МО203-206/28.12.07 ст.35-ЗП90-XVI от 05.04.07, МО60-63/04.05.07 ст.281; ЗП87-XVI от 29.03.07, МО57-59/27.04.07 ст.270; ЗП263-XVI от 28.07.06, МО131-133/18.08.06 ст.681, вступают в силу со дня назначения даты всеобщих местных выборов 2007 г.; ЗП124 от 18.03.03, МО49 19.03.03 ст.213 вступают в силу с даты всеобщих выборов; ЗП37 от 14.02.03, МО27-29/28.02.03 ст.110; PKS12 от 05.03.2002, МО40 21.03.02.

УДК 94(47).083.5-283.3-35

UDC 94(47).083.5-283.3-35

ЧУВАРДИН Г.С.

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

CHUVARDIN G.S.

Doctor of historical Sciences, associate Professor, Department of Russian history, Orel State University
E-mail: wodantag@mail.ru

КОМАНДИРЫ Л.-ГВ. КАЗАЧЬЕГО ПОЛКА, КАК ПРЕДСТАВИТЕЛИ «ОСОБОГО СЕГМЕНТА» ВОЕННОЙ ЭЛИТЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ 1894-1914 ГГ. В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

THE COMMANDERS OF THE COSSACK LIFE-GUARDS REGIMENT, AS REPRESENTATIVES OF THE «SPECIAL SEGMENT» OF THE MILITARY ELITE OF THE RUSSIAN EMPIRE, 1894-1914, IN THE CONTEXT OF SOCIAL HISTORY

В статье анализируется группа командиров л.-гв. Казачьего полка, как уникального социально-культурного явления, в период правления Николая II. На основе просопографического подхода определяется социальный облик и место рассматриваемой условной социальной группы в системе военной элиты Российской империи. Делается вывод о том, что профессиональные качества «казачьего генералитета» были вполне сопоставимы с общей совокупностью навыков командиров подавляющей части полков гвардейской кавалерии.

Ключевые слова: Войско Донское, «казачья гвардия», генералитет, л.-гв. Казачий полк, военная элита.

The article analyzes a group of commanders of the life guards of the Cossack regiment as a unique socio-cultural phenomenon during the reign of Nicholas II. On the basis of prosopographic approach the author defines the social appearance and place of the considered conditional social group in the system of military elite of the Russian Empire. It is concluded that the professional qualities of the «Cossack generals» were quite comparable with the total set of skills of the commanders of the overwhelming part of the regiments of the guards cavalry.

Keywords: Don Cossack Army, «Cossack guard», the generals, the Cossack life-guards regiment, the military elite.

Тема изучения казачества по-прежнему вызывает повышенный интерес как отечественных, так и зарубежных историков. На протяжении нескольких веков казаки являлись уникальной частью русского войска, обладающей своими войсковыми традициями, специфической ментальностью, не имевшим аналога культурным колоритом. Интерес к этой теме не случаен. На современном отрезке времени мы наблюдаем возрождение данного военного сословия. После крушения СССР началось воссоздание традиционных институтов, характерных для страны дореволюционного периода. Уже 16.07.1992 г. ВС РСФСР подписал постановление «О реабилитации казачества», а с 1994 г. начал функционировать «Совет по делам казачества» при президенте РФ. В 1996 г. было воссоздано первое казачье войско – Волжское. Наконец, 5.12.2005 г. был принят закон «О государственной службе российского казачества», а 3.07.2008 г. – концепция государственной политики в отношении российского казачества. Юридически правовая база, обеспечивающая дальнейшее развитие казачества в РФ, продолжает совершенствоваться, при этом общая численность казачества превысила отметку в 7 млн. чел.

Параллельно шел интенсивный процесс изучения прошлого данного социального и культурного феномена. Особое внимание уделялось скрупулёзному анализу основных этапов становления традиций и обычаев,

социальному составу, особенностей казачьей службы. В этом плане можно выделить работы современных исследователей С.А. Белова, В.О. Галуевой, С.И. Иванова, И.А. Кутузова, А.Н. Ларионова, Г.Г. Небрятенко, А.А. Озерова, Ю.А. Сошина, Л.Г. Ходового и др., затрагивающие вышеозначенные аспекты.

Следует отметить, что с созданием регулярного государства в России, служба казачества государству была поставлена на постоянную основу. При этом наиболее интересным исследовательским феноменом стала «казачья гвардия», как на уровне изучения истории ее боевого применения, так и в качестве сложного социального институционального образования.

Объектом нашего анализа являются командиры л.-гв. Казачьего Его Величества полка (эпохи Николая II), «первого» и старейшего полка (далее по тексту: п. – прим. моё: Г.Ч.) «казачьей гвардии». Указанная должность замещалась офицером в звании генерал-майор (IV класс по Табели о рангах). Исследовательский интерес связан с тем, что в институциональном плане полк совмещал в себе типичные черты гвардейской «легкой кавалерии» и особый казачий колорит, характерный исключительно для русской армии. Он являлся одним из специфических инструментов встраивания казачества, как особой прослойки, в официально фиксируемую социальную структуру Российской империи, при этом

решающую роль в формировании особой полковой атмосферы играли именно командиры полка, находившиеся в указанной должности, как правило, 2-6 лет.

П. вел свою историю с 1775 г. (старшинство полка с 20-го апреля того же года). Основанием для его формирования стала «Придворная Донская казачья команда», отправленная Донским войском в конвой Её Величества [5; с.1]. В полковой истории значилось: «В 1774 г. году, ноября 19, князь Потемкин-Таврический предложил Войску Донскому – командировать в Москву 65 казаков знатнейших фамилий. Команда сия, сделавшаяся основанием Лейб-Гвардии Казачьего полка, названа была придворною конвойною, Войска Донского, казачьей командой»[5; с. 2-3].

Окончательно п. оформился только в эпоху Павла I, когда 7.11.1796 г. (по указу императора) Донская и Чугуевская придворные команды были соединены с образованным в 1793 г. Казачьим п. Гатчинских Его Императорского Высочества Наследника Цесаревича войск, переформированы в 2 эскадрона и введены в состав Лейб-Гусарского Казачьего п. Права гвардии данному образованию были даны 14.11.1796 г. [3;с. 96-97]

Начиная с эпохи Екатерины II, сначала команды, а затем п. принял участие в 11 крупных компаниях (см.: таблицу 1).

С 1832 г. шефами п. являлись исключительно русские императоры (Николай I – 1832-1855 гг.; Александр II – 1855-1881 гг.; Александр III – 1881-1894 гг. (до этого с 1866 по 1881 гг. он был 2-м шефом)); с 2.11.1894 г. Николай II (числился в списках полка со 6.05.1868 г. (ст. ст.)) [2; с. 6]. В 1910 г. в части также числился один великий князь – наследник престола цесаревич Алексей Николаевич (с 30.07.1904 г. – в сотне Его Величества [11; л. 2]). Следует обратить внимание на то, что с периода правления Николая I (точнее с 1827 г.), цесаревичи являлись шефами Донского казачьего войска, а затем – «Августейшими атаманами всех казачьих войск» (Алексей Николаевич был пятым). С.Н. Палеолог вспоминал: «Первое сознательное впечатление ребенка – портрет юного наследника в голубом мундире с андреевской лентой и маленькими офицерскими

эполетами и надписью: «Августейший атаман всех казачьих войск»» [7; с. 82].

По штатному расписанию 1905 г. численность п. составляла: в мирное время – 611 чел., в военное – 973 чел. При этом рядовой состав, включая унтер-офицеров, насчитывал – 412 и 720 казаков соответственно.

Отличительной особенностью л.-гв. Казачьего п. от прочих частей «казачьей гвардии» являлось то, что он комплектовался преимущественно из казаков области Войска Донского (в 1901 г. в ведении военного министерства состояло 11 казачьих войск [1; с. 103]). При этом подавляющая часть личного рядового состава набиралась из одних и тех же станиц. Так в эпоху Александра III и в начале правления Николая II полк преимущественно комплектовался уроженцами станиц: Перекопской, Константиновской, Новочеркасской, Верхнекудрюческой, Старочеркасской, Раздорской, Кочетовской, Луганской, Калитвинской, Дурновской, Филоновской, Михайловской, Каменской, Есауловской, Митякинской, Островской, Добринской и ряда др. [10]. Изучение механизмов пополнения личным составом и историипреимущества полков «Тихого Дона»(даже гвардейских частей) крайне затруднено, так как до 1835 г. войско не имело районов комплектования, а сами полки не нумеровались. Затем, до 1875 г. номера были переходящими [19; с. III].

В начале XX в. Донское войско «поставляло» в первоочередные части около 7 тыс. чел., что значительно превышало данные показатели в других войсках. На качество человеческого материала указывала статистика заболеваний в части. В 1901 г. она была одной из самых высоких в гвардейской кавалерии – 359 чел. При этом первое место все-таки занимал л.-гв. Конный п. – 685 чел. Его представители страдали от механических травм, болезней органов дыхания и венерических заболеваний [1; с. 405].

Полк дислоцировался в С.-Петербурге. Казармы п. (комплекс казарм гв. казачьих полков и подразделений), возведенные в 1846-1855 гг. архитекторами И.Д. Черником и А.П. Гемилианом, находились на на-

Таблица 1.

Участие л.-гв. Казачьего полка в военных кампаниях 2-ой п-ныXVIII-нач. XX вв.

№	Точное наименование полка	Название кампании (войны)	Годы
1.	Донская и Чугуевская придворные команды	Русско-шведская	1788-1790
2.	Лейб-Казачий	Война с Французской республикой	1798-1800
3.	Лейб-Казачий	Русско-австро-французская	1805
4.	Л.-гв. Казачий	Русско-пруско-французская	1806-1807
5.	Л.-гв. Казачий	Русско-шведская	1808-1809
6.	Л.-гв. Казачий	Отечественная и Заграничные походы	1812-1814
7.	Л.-гв. Казачий	Русско-турецкая	1828-1829
8.	Л.-гв. Казачий	Подавление восстания в Польше	1830-1831
9.	2-ой л.-гв. Сводный Казачий	Русско-турецкая	1877-1878
10.	Л.-гв. Казачий Его Величества	Первая мировая	1914-1917
11.	Л.-гв. Казачий		1917-1918[18]

бережной Обводного канала. П. входил в состав 3-й гв. кавалерийской бригады 1-ой гв. кавалерийской дивизии [8; с. 11].

Общая списочная численность офицерского корпуса казачьих строевых частей к 1901 г. составляла 2598 чел. [1; с. 105] При этом офицерский корпус л.-гв. Казачьего п. образца 1908-1914 гг. включал в себя 50 чел. [11, 12]. Штатное расписание п. представлено в таблице 2.

На протяжении правления императора Николая II (1894-1917 гг.) л.-гв. Казачьим п. командовало 9 офицеров (один после отречения. В 1908-1914 гг. в п. также числилось 3 генерала (далее по тексту: г. – прим. моё: Г.Ч.): А.В. Новосильцов, К.В. Дембский, А.В. Родионов, Г.Л. Пономарев [11, 12], которые вакансий в части не занимали (они являлись бывшими командирами полка).

Методологическим основанием исследования стал просопографический анализ, используемый нами в контексте основных приемов, характерных для школы статистического изучения масс.

Должность командира анализируемого п. по традиции занимал офицер из полков 1-ой или 2-ой гв. кавалерийских дивизий. Во время правления Николая II к этой группе принадлежали офицеры: л.-гв. Конного п. – А.В. Новосильцов (командовал с 1895 по 1899 гг.) [9; л. 99], л.-гв. Уланского Его Величества п. – К.В. Дембский (с 1899 по 1902 гг.) [11; л. 3] и л.-гв. Кавалергардского п. – Э.И. Бернов (1902 по 1904 гг.) [13; с. 299-300]. Все указанные офицерами являлись представителями «аристократии».

Вторая группа (С.Н. Варламов (с 1893 по 1895 гг.), А.В. Родионов (с 1904 по 1907 гг.), Г.Л. Пономарев (с 1907 по 1913 гг.) и И.Д. Орлов I (с 1913 по 1915 гг.)) были представлены выходцами из дворян Войска Донского и начинали карьеру офицера в л.-гв. Казачьем п. (Варламов и Пономарев – еще и в казачьей артиллерии).

Анализ конфессиональной принадлежности командиров п. позволяет утверждать, что в рассматриваемый период все они исповедовали православие. Л.-гв. Казачий п. являлся единственной частью полного состава (исключения составляют отдельные «туземные» подразделения и Конвой), в котором насчитывался определенный процент иноверцев. Начиная с середины

XIX в., в списках п. прослеживаются около 50-ти «восточных» принцев, князей, беков и ханов [5; с. 545-634]. В рассматриваемый период в п. служило 2 полковника: Шах-Рух-Мирза («из персидских принцев») и Али-Агираф-Бек-Шамша-Динов («из курдов Эриванской губернии») – оба мусульмане. Оба находились «в постоянной командировке при войсках Кавказского военного округа» [11; л. 4].

При анализе образования мы разделили рассматриваемую социальную микрогруппу на две подгруппы. Одна из них представлена «военной аристократией» – их образование выстраивалось по модели, характерной для 1-ой пол. XIX в. Речь идет о 3 выпускниках Пажеского корпуса, «генеральских детях» А.В. Родионове, И.Д. Орлове I, Э.И. Бернове, а также представителе древнего дворянского рода А.В. Новосильцове. Последний после получения «домашнего образования» поступил вольноопределяющимся в л.-гв. Конный п. Спустя год, сдал экзамен на офицерский чин при Николаевском кавалерийском училище [11; л. 3].

Следует отметить, что Родионов являлся сыном г.-лейтенанта В.А. Родионова (1821-1906 гг.), офицера л.-гв. Атаманского п., выпускника НАГШ, командующего 2-ой Донской казачьей дивизии [15; с. 130]. И.Д. Орлов I был сыном г.-лейтенанта Д.И. Орлова (1840-1916 гг.) и внуком героя Отечественной войны и участника Бородинского сражения г.-адъютанта И.А. Орлова (1795-1874 гг.). Э.И. Бернов был сыном полковника, Саратовского губернского предводителя И.И. Бернова [13; с. 299].

Представители второй подгруппы получали образование по традиционной для остальной части русского потомственного дворянства схеме, обозначившейся после военной реформы 1860-х – 1870-х гг.: кадетский корпус – военное училище – п.

Так, Варламов окончил Воронежский имени великого князя Михаила Павловича, а Дембский-Владимирский Киевский кадетские корпуса. Затем, будущие генералы обучались в Александровском пехотном и Михайловском артиллерийском училищах (Варламов); Николаевском училище Гв. юнкеров (будущее Николаевское кавалерийское училище, Дембский)

Таблица 2.

Штатное и списочное расписание л.-гв. Казачьего полка в 1908-1914 гг.

№	Наименование чинов	Количество		
		Военное время (по штату)	Мирное время (по штату)	Мирное время (по списку на 25.02.1908 г.)
1	Генералы	1	1	6
2	Полковники	1	2	8
	Войсковой старшина (подполковник)	-	-	1
3	Сотенные командиры (в звании есаула)	6	4	4
4	Обер-офицеры (сотники и хорунжие)	27	29	31
5	Всего:	35	36	50

Источник: РГВИА. Ф.3601. Оп.2. Д.300; Д.309.

[16; с. 613, 723].

Пономарев обучался в Новочеркасском казачьем юнкерском училище (с 1901 г. стало именоваться Новочеркасское казачье училище) [17; с. 866]. Это было особое, «казачье» учебное заведение. Начиная с 1880 г. оно выпускало офицеров только для Войска Донского. Его контингент формировался исключительно из дворян и вольноопределяющихся [6].

Что касается высшего военного образования, то в НАГШ обучалось только два офицера: Э.И. Бернов академию закончить не смог, а Г.Л. Пономарев освоил курс наук по 2-му разряду. С.Н. Варламов окончил Михайловскую артиллерийскую академию по 1-му разряду [14; с. 814].

Анализ скорости карьерного роста (временной отрезок от первого офицерского чина до получения должности командира полка), показал, что она приближалась к 28 годам. Офицеры начинали командовать частью на отрезке 43-52 лет. Продолжительность командования не превышала 6 лет (у 3-х – два года, у 1-го – четыре, у 2-х – три и у одного, Г.Л. Пономарева, – 6 лет).

Анализ семейного положения показал, что в рассматриваемый период 2 генерала находились в браке, один (Новосильцов), к моменту занятия должности овдовел. Остальные офицеры жен не имели. Новосильцев и Пономарев, имели детей (4 и 1 соответственно) [11; л. 2, 4].

На материальное положение командира полка влияли два основных фактора: землевладение и жалование. Последнее определялось воинским званием и занимаемой должностью. «Дополнительные выплаты» зависели от «особых поручений», выполняемых офицером, а в отдельных случаях, статус и семейное положение. Так в 1903 г. командир п. (с 1902 г. г.-майор) Э.И. Бернов получал 1500 руб. жалования, 2700 руб. столовых и 1200 руб. «особо добавочных денег», что составляло 5400 руб. [16; с. 1224]. Для сравнения командир наиболее престижного в «тяжелой» гв. кавалерии л.-гв. Конного

п. г.-майор Е.А. Гернгрос получал 1500 руб. жалования и 2700 руб. столовых – всего 4200 руб. в год [16; с. 1089]. Можно утверждать, что годовой доход г.-командира гв. п. составлял около 4000 руб. в год.

Общее представление об участии в боевых действиях и наградах командиров л.-гв. Казачьего п. дает таблица 3.

Анализ таблицы позволяет сделать вывод, что 6 офицеров имели опыт участия всего в одной кампании: 5 – 1877-1878 гг., 1 – в русско-японской. «Боевые награды» имело 4 офицера. 1 офицер, Г.Л. Пономарев, принимавший участие в кампании 1877-1878 гг. в звании хорунжего, был награжден орденом Св. Георгия IV ст.

Достаточно сложно ответить на вопрос, насколько опыт участия в кампании 1877-1878 гг. мог пригодиться в войнах начала XX в. На Первую мировую п. вывел Свиты Е.И.В. г.-майор И.Д. Орлов, имевший опыт участия в боевых действиях во время русско-японской войны в качестве офицера (звание полковника присвоено 26.03.1904 г. (ст. ст.)) [12; с. 4] 2-го Дагестанского конного полка Кавказской конной бригады. В период ведения боевых действий полком командовал конно-вардеец, флигель-адъютант, полковник Хан-Гуссейн-Нахичеванский, по протекции которого Иван Давыдович закончил войну в полевом штабе Маньчжурской армии г. Н.П. Линевица. После войны Орлов продолжил службу адъютантом – теперь уже великого князя Николая Николаевича-младшего, возглавившего войска Гв. и Петербургский военный округ. Это сыграло решающую роль в его последующей карьере. Таким образом, он был «в поле» всего 6 месяцев. За этот период на него «пролился дождь» из боевых наград: две «Анны», III и II ст. ст., «Станислав» II ст. и «Владимир» IV ст. – все с «мечами» (два – с «мечами и бантом»). Гв. полк Орлов получил 31.12.1913 г. (ст. ст.), звание Свиты Его И.В. г.-майора – 23.01.1914 г. [12; с. 4].

Определить качество профессиональных навыков

Таблица 3.

Участие в боевых действиях, награды, причисление к Свите Е.И.В. командиров л.-гв. Казачьего полка

Фамилия, период командования полком	Участие в кампаниях, годы	Свитское звание	Российские награды, полученные к периоду и в период командования полком (степень, год)			
			Св. Георгий	Св. Владимир	Св. Анна	Св. Станислав
Варламов С.Н. (1893-1895)	1877-78	-	-	IV (79)	III (78); II (86)	III (73); II (83)
Новосильцов А.В. (1895-1899)	не участв.	-	-	IV (90)	III (79); II (86)	III (73); II (83); I (98)
Дембский К.В. (1899-1902)	1877-78	-	-	IV м. б. (78); III (94)	III м. б. (78); II (82)	III (75); II м. (78); I (901)
Бернов Э.И. (1902-1904)	1877-78	-	-	III (905)	IV «за хр.» (78); III м. б.; II (900)	III м. б. (79); II (96)
Родионов А.В. (1904-1907)	1877-78	Св. Е.В. г.-м. (1905)	-	IV м. б. (78); III (97)	III м. б. (77); II (84)	III (76); II (81)
Пономарев Г.Л. (1907-1913)	1877-78	-	IV ст. (78)	III (904)	III (901)	II (99)
Орлов-И И.Д.	1904-05	Св. Е.В. г.-м. (1914)		IV м. б. (905)	III м. б. (904); II м. (905)	II м. (904)

Источники: Списки генералам по старшинству. СПб., 1896, 1903, 1908, 1914.

по параметру обладания современными знаниями в области военной науки также крайне сложно. Попытки гвардейских казачьих офицеров получить академическое образование, как правило, заканчивались фиаско. Тем не менее, в полку образца 1908 г. курс НАГШ пытались освоить три сотника П.Н. Шатилов, Д.Н. Поточкий и Ф.И. Балабин II [11; л. 11-13]. В данном случае, нужно говорить об офицерах «новой формации», связанной с трансформацией механизмов комплектования офицерского корпуса и новыми профессиональными требованиями.

Первая мировая война продемонстрировала, что

качество «казачьего генералитета» было вполне сопоставимо с профессиональными навыками командиров подавляющей части полков гвардейской кавалерии. В то же время для л.-гв. Казачьего п. был нетипичен особый «казачий стиль» ведения боевых действий, характерный для «негвардейского казачества». И командиры п., и офицеры, и рядовой состав, в целом, заимствовали «стиль поведения», характерный для легкокавалерийских частей императорской гвардии с поправкой на полковые традиции. Сильное влияние оказывали дислокация полка в С.-Петербурге и «придворная служба», выхолащивающие элементы казачьей аутентичности.

Библиографический список

1. Всеподданнейший отчет Военного Министерства за 1901 год. СПб.: Военная типография, 1903. 519 с.
2. Императорская Гвардия. Издание 2-е. Исправлено и дополнено под редакцией В.К. Шенк. По 1-ое Мая 1910 г. / Справочная книжка Императорской Главной Квартиры. СПб.: типография В.Д. Смирнова, 1910. 216 с.; 6 л. прил.
3. Императорская российская Гвардия 1700-1878. Хронологические таблицы. Составил Г.-Л. Барон ВячеславШтейнгель. СПб.: Типография канцелярии С.-П.-Б. Градоначальника, 1878. 316 с.
4. История Лейб-Гвардии Казачьего Его Величества полка. Составлена офицерами полка. СПб.: типография Второго Отделения Собственной Е.И.В. канцелярии, 1876. 635 с.
5. *Кострюков И.Т.* Новочеркасское казачье юнкерское училище: Краткая историческая записка. 1869-1910 гг. Новочеркасск, 1910.
6. *Палеолог С.Н.* Около власти. Очерки пережитого. М.: Айрис-пресс, 2004. 352 с. + вклейка 16 с.
7. Расписание войск Петербургского Военного Округа и список чинов, состоящих в войсках и управлениях Петербургского Военного Округа. СПб., 1902. 50 с.
8. Российский Государственный Военно-исторический архив (РГВИА). Ф.3543. Оп.1. Д.3121.
9. РГВИА. Ф.3610. Оп.2. Д.215.
10. РГВИА. Ф.3601. Оп.2. Д.300.
11. РГВИА. Ф.3601. Оп.2. Д.309.
12. Сборник биографий кавалергардов. 1826-1908. Т.IV / Под ред. С.А. Панчулидзева. Репринт издания 1908 г. М.: «Минувшее», «СтараяБасманная», 2008. 438 с.: илл.
13. Список генералам по старшинству. Составлен по 1-е Сентября 1896 года. СПб.: военная Типография, 1896. 1011 с.
14. Список генералам по старшинству. Составлен по 1-е Января 1899 года. СПб.: военная Типография, 1899. 1023 с.
15. Список генералам по старшинству. Составлен по 1-е Января 1903 года. СПб.: Военная типография, 1903. 1304 с.
16. Список генералам по старшинству. Часть I, II и III. Составлен по 1-е Января 1908 года. СПб.: военная Типография, 1908. 1124 с.
17. Фактически полк был расформирован в марте 1918 г.
18. Шенк В.К., Казин В.Х. Казачьи войска. По 1-ое Апреля 1912 года. Справочная книжка Императорской Главной квартиры. СПб.: Типография В.Д. Смирнова, 1912. 462 с.

References

1. The most comprehensive report of the Ministry of War for 1901. S.-Pb.: Military printing house, 1903. 519 p.
2. Imperial guard. 2nd edition. revised and enlarged under the editorship of V. K. Schenk. On the 1st of May 1910 / Reference book of the Imperial Main Apartment. S.-Pb.: V. D. Smirnov printing house, 1910. 216 p.
3. The Russian Imperial Guard 1700-1878. Chronological table. Was G.-L. Baron Vyacheslav Steingel. S.-Pb.: Printing office of S.-P.-B. Mayor, 1878. 316 p.
4. The story of the Life Guards Cossack regiment of His Majesty. Compiled by the officers of the regiment. S.-Pb.: printing house of the Second Branch of His own E. I. V. Office, 1876. 635 p.
5. *Kostyukov I.T.* Novocherkassk Cossack cadet school: a brief historical note. 1869-1910 Novocherkassk, 1910.
6. *Paleologos S.N.* Around power. Essays on the experience. M.: IRIS-PRESS, 2004. 352 p.
7. Schedule of troops of the St. Petersburg Military District and a list of ranks, consisting in the howls and offices of the St. Petersburg Military District. S.-Pb., 1902. 50 p.
8. Russian State Military historical archive (RSMHA). F. 3543. In.1. St. u. 3121.
9. RSMHA. F. 3610. In.2. St. u. 215.
10. RSMHA. F. 3601. In.2. St. u. 300.
11. RSMHA. F. 3601. In.2. St. u. 309.
12. A collection of biographies of the horse guards. 1826-1908. T. IV / Under the editorship of S. A. Panchulidzeva. Reprint edition of 1908: «The Past», «Old Basmanaya», 2008. — 438 p.
13. A list of generals by seniority. Compiled on September 1, 1896. S.-Pb.: military Printing house, 1896. 1011 p.
14. A list of generals by seniority. Compiled on January 1, 1899. S.-Pb.: military Printing house, 1899. 1023 p.
15. A list of generals by seniority. Compiled on January 1, 1903. S.-Pb.: Military printing house, 1903. 1304 p.
16. A list of generals by seniority. Compiled on January 1, 1903. S.-Pb.: military Printing house, 1908. 1124 p.
17. In fact, the regiment was disbanded in March 1918.

УДК 003.349.3(091)

UDC 003.349.3(091)

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

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НАСЛЕДИЯ СВЯТЫХ РАВНОАПОСТОЛЬНЫХ КИРИЛЛА И МЕФОДИЯ В РОССИИ

CREATIVE HERITAGE DEVELOPMENT OF SAINTS CYRIL AND METHODIUS IN RUSSIA

В статье рассматривается творческое наследие святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, их особая миссия просвещения русского народа. Представлены основные сведения о почитании святых Солунских братьев в России, о возрождении традиции посвящения первоучителям славянским храмов при учебных заведениях в разных городах нашей страны. Рассматриваются особенности иконографии изображения святых Кирилла и Мефодия на Руси.

Ключевые слова: кирилло-мефодиевское наследие, фонд славянской письменности и культуры, славянский язык и азбука.

The article discusses the creative heritage of Cyril and Methodius, their special mission of educating the Russian people. Basic information about the veneration of the holy Thessaloniki brothers in Russia, about the revival of the tradition of dedication to the teachers of the Slavic temples at educational institutions in different cities of our country are presented. The features of the iconography of the images of Saints Cyril and Methodius in Russia are considered.

Keywords: Cyrill and Methodius heritage, the fund of Slavic literature and culture, Slavic language and alphabet.

В деле просвещения России Евангелием насчитывается пять эпох, от проповеди у нас святого апостола Андрея до крещения великого князя Владимира. Проповедь святых славянских равноапостольных Кирилла и Мефодия и в особенности важнейший их труд – перевод Священного Писания и богослужебных книг на славянский язык относится ко второй эпохе [4]. Рассмотрим творческое развитие наследия святых равноапостольных Кирилла и Мефодия во второй период нашей эпохи и последующее их почитание на Руси.

Православная вера и Христово Учение на Русь пришли с появлением письменности, которую принесли славянам Кирилл и Мефодий. Святые мужи с Божией Помощью сделали великое дело. Они молитвенно обращались за помощью к Утешителю (от которого исходит знание языков) ниспослать им способность к изобретению письмен и переводу писаний с греческого языка. Славянские просветители, прежде всего, перевели выбор из Евангелия и Апостола для древних чтений. Таково, например, Остромирово Евангелие, которое является древнейшим памятником славянской письменности XI века и, вместе с тем, первой редакцией Евангелия. Остромирово Евангелие было написано для Новгородского посадника Остромира дьяконом Григорием 1056-1057 гг. [9]. Оно было названо «Остромировым», так как русские древнейшие рукописные книги часто получали свое название по имени их переписчика или владельца. Остромирово Евангелие представляет собой великолепную пергаментную рукопись, объемом в 294 листа, написанную крупным уста-

вом и украшенную золоченым заглавием, фигурными и начальными буквами [11].

Подвиг братьев в борьбе за славянский язык подробно описывает летописец Нестор в своей «Повести временных лет». «Некие же стали хулить славянские книги, говоря, что «ни одному народу не следует иметь свою азбуку, кроме евреев, греков и латинян...» [7].

Великое дело просвещения славянских народов, началось с родного города святых Кирилла и Мефодия Фессалоники (Солунь – главный город Македонии). Издавна укоренилась мысль, что они были родом из города Солуни. Однако, существует и другая версия, что они были славяне. В подтверждение версии о славянском происхождении солунских братьев указывают на наименование святого Мефодия прямо славянином в одном латинском свидетельстве XIII века [4]. Можно согласиться с тем, что великая заслуга Кирилла и Мефодия в деле просвещения Славян принадлежит Греческой Византии, в среде которой они родились и выросли, которая дала им образование, воспитала их в духе древнего христианского апостольства. Просвещения славянских народов святыми Кириллом и Мефодием в наиболее законченном виде осуществилось в России, которая по словам профессора А. – Э.Н. Тахиаоса, Промыслом Божиим стала истинной хранительницей и продолжательницей этого великого просветительского дела. Именно в России наследие святых Кирилла и Мефодия было воспринято во всей полноте и принесло огромные плоды. Древнейшие рукописные тексты жития святых Кирилла и Мефодия сохранились только в русском изводе [12].

«Мы, русские, особенно прочно обогатились элементами церковнославянского языка, потому что, приняв его как книжный язык, неразрывно его сплестили с родным в своем литературном языке, и нет другого славянского языка, в котором бы в настоящее время оставалось столько элементов старославянских, как в нашем» [3].

Святые Кирилл и Мефодий подарили нам язык, на котором и сегодня совершается таинственное общение православного христианина с Богом.

Самое древнее, полное и достоверное свидетельство об изобретении Славянских письмен – это сказание (нач. X столетия) Черноризца Храбра, которое указывает именно на кириллицу, как на ту азбуку, которую изобрел Кирилл. «Константин Философ, нарицаемый Кирилл, сотворил Славянам письмена, 38 числом, одни по чину Греческих письмен, другие же по Славянской речи» [1]. В подкреплении этого «в Славянских Древностях» выдающегося чешского и словацкого слависта и общественного деятеля П.И. Шафарика есть соответствующие доводы и указывается, что изобретение сделано в 855 году [1]. В своем сказании Храбр также пишет, что в его время были попытки переделать азбуку Кириллову «послежде потворити, неже первое сотворити». Слово потворити, может, очевидно, выражать характер глагольского письма по отношению его к Кирилловскому [1].

Учителя веры, посланные самим Богом и украшенные всеми совершенствами апостолов Христовых, принесли на Русь учение Евангелия, родное и понятное людям слово как священное сокровище. По богослужебным книгам, переведенным на славянский язык, воспитывались великие русские первосвятители – святые Петр, Алексей, Иоанн; святитель Стефан, преподобные Сергей Радонежский, Кирилл Белозерский, Соловецкие святые – Герман, Саватий; святые Александр Невский, Дмитрий Донской и другие князья русские [2]. Православный народ считал, что просвещение должно быть священным и одухотворять внутренний мир человека. До сих пор, во многих сочинениях людей нет той мудрости, как в древнейшей священной Кирилловской азбуке, в которой имелись изображения Господа, Богородицы, Ангелов, Архангелов. Каждая буква азбуки была особенной, позволяла ведать и жизнь, и землю. Она имела имя: А – аз, Б – буки, В – веи (означает «знание»), Д – добро, Т – твердо (обозначает «твердь», «крепкий», «нерушимый»). К сожалению, на страницах современных азбук вместо святых образов печатаются изображения деревьев, животных, предметов быта. Так «обезличивается» драгоценное слово, содержащее глубокий духовный смысл. Поэтому, русская Православная Церковь особо чтит равноапостольных братьев, указывает на важность влияния созданной ими книжности на историческое развитие нашего народа.

Непосредственно личные действия Кирилла и Мефодия и их миссионерская деятельность способствовали широкому распространению христианства среди славянских племен в нашем отечестве. Уже в середине X века, во времена князя Игоря, в Киевской Руси было много христиан. В «Повести временных лет» летописца

Нестора рассказывается о поисках князя Владимира, начавшихся в 986 году. Князь Владимир не принял веры волжских булгар, которые исповедовали мусульманство; веры католических послов из Рима, которые находились в Киеве. Хазарские иудеи тоже не убедили князя Владимира принять свою веру. Рассказ греческого философа о православной вере произвел на Владимира глубокое впечатление, а русских послов (которые посетили Царьград) потрясла православная служба своей красотой и благолепием [6]. По Промыслу Божию в период возникновения Русского царства был окончен перевод библейских и богослужебных книг на славянский язык и заложены первые основы христианства на Руси. Во времена князя Владимира для просвещения русского народа пришли ученики Кирилла и Мефодия, от них требовали отречься от славянского просвещения, но они не убоились и исполнили волю своих учителей, осуществили много переводов, написали богослужебные песнопения, азбучные молитвы, богословские энциклопедии и др.

Как уже было сказано выше, почитание братьев на Руси началось с принятием христианства в конце X – начала XI века (через болгарское, а частично, возможно, через чешское посредство в середине – 2 половины XI века). Так на Русь попал неполный корпус памятней текстов, посвященных святым, возможно, это объясняется региональными особенностями его почитания в Болгарии. Наиболее полным во всей совокупности славянской средневековой рукописной традиции является набор четких текстов, посвященных святым Кириллу и Мефодию (Житие Кириллу и Проложное Житие, Похвальное слово ему и общая похвала Кириллу и Мефодию). Со временем почитание Кирилла на Руси постепенно было ослаблено. Об этом свидетельствует отсутствие службы ему в древнерусских праздничных Минеях после конца XI века и исключение ее (в Северо-Восточной Руси) из Миней служебных после середины XII века. После XIV века служба святому Кириллу присутствует лишь в нескольких провинциальных рукописях Миней служебных западноукраинского происхождения [10].

Память святого Кирилла помещена под 14 февраля в значительном числе месяцесловов Евангелий и Апостолов XI–XIV вв., начиная с Остромирова Евангелия. Изредка в них помещается общая память святых Кирилла и Мефодия под 6 или 7 апреля. В Успенский сборник вошла общая похвала Кирилла и Мефодия под 10 и 11 мая (но при этом с указанием «месяца того же, то есть 6 апреля»), что несомненно связано с памятью архиепископа Мефодия в Прологе, где она дается под 11 мая. Память под 14 июня святых Кирилла и Мефодия встречается в месяцесловах восточнославянских Обиходов.

На протяжении XIV–XVIII вв. многочисленные списки Похвального слова Кириллу и общей похвалы святых Кириллу и Мефодию в составе Миней-Четких и минейных Торжественников представляют дань более древней традиции почитания святого. Со второй по-

ловины XV века в месяцесловах богослужебных книг великорусского происхождения встречается память Кирилла под 14 октября, время и обстоятельства возникновения данной памяти остаются невыясненными. Под этой датой оно помещено в списках октябрьских Миней-Четых 80-х гг. XV века, а также в ряде поздних списков. Внимание к наследию равноапостольных Кирилла и Мефодия усилилось в первой половине XVII века, когда деятели униатской Церкви, ссылаясь на славянских первоучителей, доказывали древнюю связь славянской Церкви с Римом [10].

В конце XVII века на основании текста Жития Константина и ряда других источников святителем Димитрием (впоследствии митрополит Ростовский) было составлено общее Житие славянских апостолов, помещенное в «Книге житий святых» под 11 мая. Многократное переиздание в 18 веке популярного календарного агиографического сборника «Жития святых» привело к тому, что представленная в нем переделка Жития Кирилла полтора века была в России основным источником сведений о жизни и творчестве Кирилла [10]. Именно, благодаря трудам святого Кирилла началось почитание святого Климента. В ранней славянской литературе почитание Климента занимало очень важное место (Житие Климента), «Слово

об обретении мощей Климента» и другие памятники). Этот святой считался первым небесным заступником Русской земли [6, С. 15].

Как отмечает профессор М.П. Погодин, день 11 мая избран для чествования первоучителей Кирилла и Мефодия не случайно, в святцах воспоминание о святых отнесено ко дню воспоминания об обновлении Царьграда. В святцах указано, что день 11 мая есть Обновление Царь-града, бывшее во время первого Вселенского собора, по перенесении Константином Великим престола от Рима в Византию. В нашей Четьи-Минее под 11 мая значится обретение святым Кириллом в Черном море мощей святого Климента, папы Римского [8]. Еще одним из источников сведений о творчестве святого Кирилла для древнерусских книжников является сочинение Черноризца Храбра «О письменах» (указанного выше), широко распространенное в восточнославянских списках XV-XVII вв..

Далее основные сведения, связанные с почитанием святых Кирилла и Мефодия в России в XIX-XXI вв. представлены в свернутом виде в таблице № 1.

Основные сведения о почитании солунских братьев в России показывают, что наша историческая культура тесно связана со святыми Кириллом и Мефодием. Историк русской церкви, профессор И.И. Малышевский

Таблица № 1.

Основные сведения о почитании святых Кирилла и Мефодия в России в XIX - XXI вв. [10].

№	период	События, связанные с почитанием святых
1	1п. XIX века	Издание первых исследований, посвященных святым (А.В. Горский, П.Й. Шафарик).
2	1855	Передача частицы мощей Кирилла историком М.П. Погодиным домовому храму Московского университета
3	1862	Император Александр II учредил по 4 именные Кирилло-Мефодиевские стипендии на каждый университет в России.
4	1863	Был установлен Синодом Российской Православной Церкви день памяти святых Кирилла и Мефодия 11 (24) мая, совершены службы во имя равноапостольных братьев почти во всех храмах России.
5	1869	Отмечалось 1000-летие со дня кончины святого Кирилла, прошли праздничные службы и различные торжественные мероприятия.
6	1872	В России появляются храмы во имя Кирилла и Мефодия, одним из первых был освящен в их честь храм в колокольни Казачьего Крестовоздвиженского собора в Санкт-Петербурге.
7	1885	Проводились государственные мероприятия в честь 1000-летия со дня кончины святого Мефодия. Синодом РПЦ был одобрен текст акафиста солунским братьям. Была написана музыка к гимну в честь Кирилла и Мефодия (П.И. Чайковский). В Москве после торжественной службы в храме Христа Спасителя и крестного хода на Красной площади была установлена икона равноапостольных Кирилла и Мефодия.
8	1901	Синодом РПЦ было предписано ежегодно совершать 11 (24) мая праздничное богослужение в домовых храмах при всех учебных заведениях духовного ведомства.
9	1963	В Москве прошла конференция в честь 1000-летия создания славянской письменности.
10	1985	День 24 мая был объявлен Праздником славянской культуры и письменности в память 1100-летия представления святого Мефодия. Проходили культурные и научные конференции («Кирилло-Мефодиевские чтения»), выставки, концерты, паломничества.
11	1989	Создан Фонд славянской письменности и культуры.
12	1997	Была учреждена Московской Патриархией и Славянским фондом России «Международная премия св. равноапостольных братьев Кирилла и Мефодия».
13	2009	С целью сохранения и развития кирилло-мефодиевского наследия была учреждена в РПЦ патриаршая литературная премия славянским первоучителям. Открыта общецерковная аспирантура и докторантура имени Кирилла и Мефодия с включением кафедр (библистики, богословия, внешних церковных связей, истории, управления и канонического права, церковных искусств и археологии, древних и новых языков, философии).
14	2013	В России прошли мероприятия в честь 1150-летия создания славянской письменности и выставки «В начале было Слово...».

пишет, что никакие испытания, причиняемые русской мысли, «не могут ослабить научного интереса к светлым личностям славянских первоучителей и к тому главному подвигу их, в котором дана опора православно-христианскому воспитанию и народно-самобытному развитию славян, и которым наиболее воспользовались мы – русские славяне» [5].

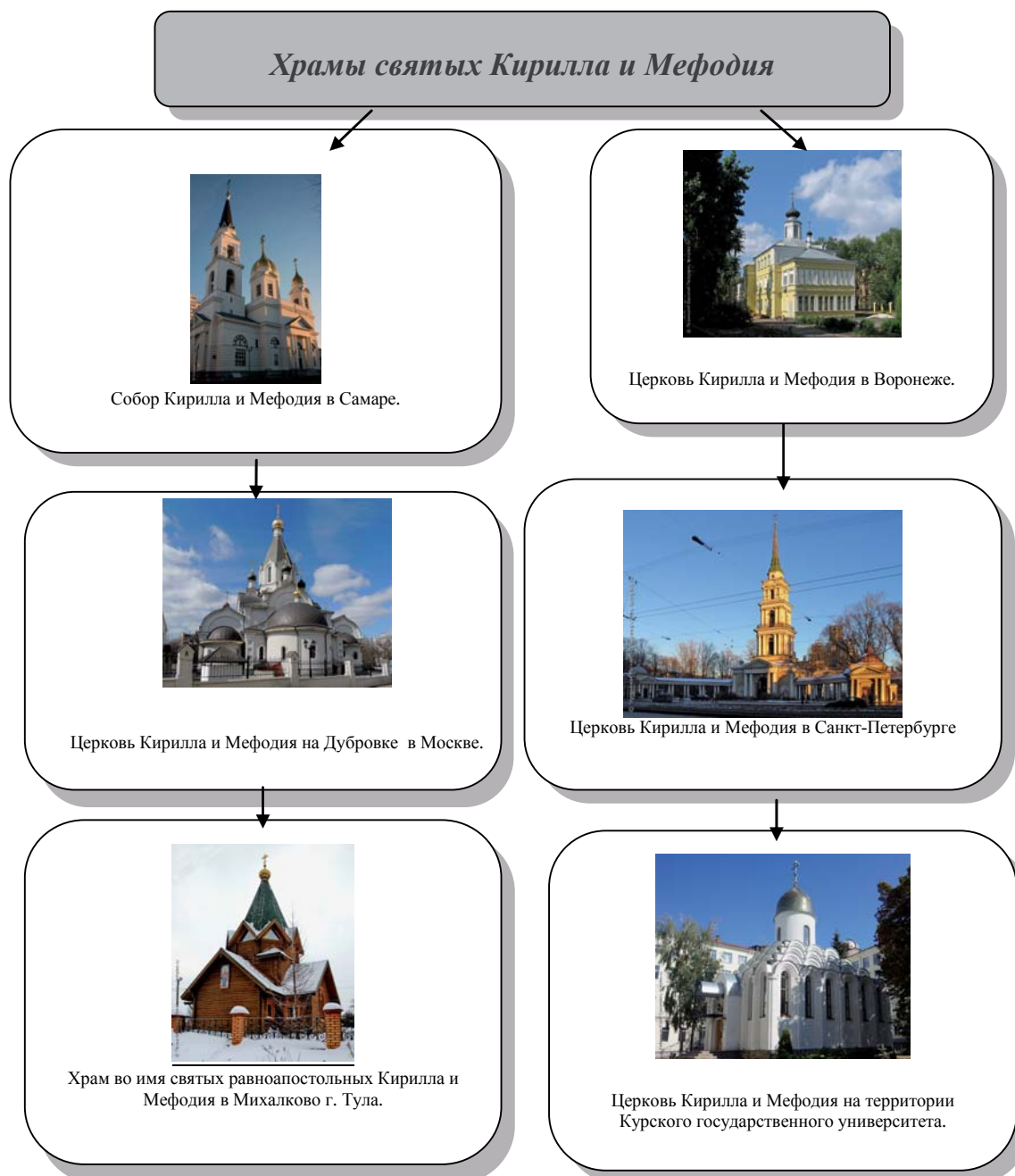
В схеме № 1 представлены храмы, освященные во имя святых Кирилла и Мефодия в различных городах нашей страны.

В 90-х гг. XX века во имя святых Кирилла и Мефодия были освящены храмы: в Самаре, Воронеже, Владивостоке, Кургане, Белгородской, Кемеровской, Московской областях, Краснодарском крае и др.. В по-

следующие периоды возрождается традиция посвящения первоучителям Кириллу и Мефодию храмов при учебных заведениях: во Владимире, в Курске, Саратове и других городах.

В г. Курске храм во имя святых равноапостольных Кирилла и Мефодия был построен в 2008 году на территории Курского государственного университета. В проекте храма участвовали заслуженный скульптор Российской Федерации Вячеслав Клыков и конструкторы творческой мастерской архитектора Валерия Михайлова. Великое освящение университетской церкви архиепископом Курским и Рыльским Германом состоялось 24 мая в день памяти святых Кирилла и Мефодия, который совпадает в России с единым государственным

Схема 1. Храмы, освященные во имя святых Кирилла и Мефодия в различных городах нашей страны.



праздником – Днем славянской письменности и культуры. О важности этого события сообщается в телеграмме президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина, который пожелал ректору и коллективу университета сохранять эту замечательную традицию возрождения духовности в вузе [14].

С целью духовного воспитания молодежи, приобщения их к духовно-нравственным ценностям и истокам православной культуры при Курском Свято-Троицком женском монастыре 2016 году была открыта Школа Церковных Искусств во имя святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. В ней осуществляется обучение по следующим направлениям: иконописание, золотное шитье, резьба по дереву, чеканка, мозаика, реставрация произведений церковного искусства. Ежегодно проводятся итоговые выставки творческих работ обучающихся. Особое внимание уделяется созданию изобразительных образов святых равноапостольных Кирилла и Мефодия в различных материалах и техниках.

На Руси почитание святых просветителей Кирилла и Мефодия отражено и в древних иконописных изображениях, многие из которых появились сразу после принятия христианства. Самые ранние изображения святых находятся в составе миниатюр, посвященных христианизации, например, в Радзивилловской летописи (конец XV в.). Миниатюры носят программный характер и входят в единый цикл, посвященный христианизации Руси. В цикле имеются изображения апостола Андрея (водружающего на днепровских горах крест и благословляющего место будущего Киева), двойная композиция создания азбуки и перевод на славянский язык Евангелия и Апостола (святые братья Кирилл и Мефодий сидят за столами и пишут на свитках) другие композиции. Отмечается на изображениях наличие нимбов у всех персонажей. Акцент в миниатюрах сделан на истории создания азбуки и совместном труде святых над переводами богослужебных книг [10].

С увеличением почитания святых Кирилла и Мефодия появились различные изображения их в многообразных иконографических вариантах. Большая часть изображений Кирилла и Мефодия, дошедших до нас, подчинялись такому расположению: слева Кирилл Философ, справа – Мефодий. В разных городах России (Саратов, Мурманск, Киев, Владивосток, Дмитров и др.) установлены памятники Кириллу и Мефодию. Современные иконописцы предлагают мастерам обращаться к разным композиционным вариантам изображений святых. В иконописных подлинниках указывается, как можно писать равноапостольных святых Кирилла и Мефодия. Святой Кирилл: «средних лет, т.е. 42, с более чем средней величины окладистой и на конце раздвоенной бородой, с проседью; можно его писать как епископа в фелони и омофоре; и как схимника в схиме, в мантии со скрижалями; в руках хартия... Можно его писать и с книгой Евангелия... Святой Мефодий: «старец, сед, с большой, но узковатой бородой; волосы не длинные, в фелони и омофоре; в руках книга с буквами А, Б,

В, так как он изобрел азбуку и грамоту для славянского языка. Можно ему писать и хартию»[13]. Иконография святых и современный памятник установленный братьям Кириллу и Мефодию в России представлены в схеме № 2.

В результате анализа процесса формирования кирилло-мефодиевской традиции в России, можно отметить, что на всем протяжении существования Российского государства, от Руси языческой до Руси святой, их наследие творчески развивалось и нашло выражение в духовной культуре русского народа. Русь приняла христианство сразу, после крещения она становится верной хранительницей православия. В XI век в Киевской Руси были заложены основы того идеала, который позднее обрел свое зримое выражение в образе Святой Руси. В это время русские книжники осмысливали Русь как будущее сосредоточение христианской святости. Святость – это понятие, обозначающее явление в людях и обществе благодати Святого Духа. В идее святости выражен христианский идеал человеческого существования на земле, чтобы, живя в вере и соблюдая заповеди Христовы, человек стал Божиим и заслужил вечное спасение. Уже в XVI столетии русские люди стали именовать свою землю Святой Русью (понимая под этим именем земное уподобление России Небесному Царству Христову), с той поры идеал-образ Святая Русь неразрывно связан с образом России и ее народа. Идеал Святой Руси имеет определенное значение для исторического бытия нашего Отечества, для его прошлого, настоящего и будущего. Без учета идеи святости нельзя понять смысл русской истории, русской жизни, культуры и искусства. «Подлинное знание и понимание Святой Руси позволяет нам по-новому осмыслить и всю историю России – как проявление в исторической реальности Промысла Божиего» (6). Идея святости в русском православном сознании с самого начала связывалась не только с аскетическим подвигом иноков, но и с жизненным подвигом князей, вождей народной жизни, мирян, о духовных подвигах которых ничего не известно [6].

Русский народ почитает изобретателей славянской грамоты и переводчиков Священного Писания на наш родной язык и благоговейно воспоминать об их равноапостольных подвигах. Поминание святых отцов наших Кирилла и Мефодия включено в молитву, которая читается во время литии на Великой вечерне, при прочтении Евангелия на утрени, на каждой полной литургии во время проскомидии при изъятии 8-й частицы из 3-й просфоры. В современном русском Типиконе память Кирилла и Мефодия отмечается 14 февраля, где совершается праздничная служба с полиелеем. Богослужение на родном языке есть краеугольный камень нашего нравственного состояния, сокровище русского народа, залог нашего будущего развития и условие нашего политического значения. И этим мы обязаны святым Кириллу и Мефодию. Слова «Господи помилуй», «Отче наш», вот где вся его мудрость; вот где его насущный благодатный хлеб, которым он тысячу лет питается из рук Св. Кирилла и Мефодия, и который спасает от го-

лодной смерти его тело и его душу» [8].

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. В христианском мире святые братья Кирилл и Мефодий воспринимались как образы взаимной помощи в деле церковного строительства и духовной поддержки в борьбе за православную веру. Великое их наследие является актуальным и в наше время, как для России, так и для всего христианского мира.

2. Божественные книги и Животворное слово святых Кирилла и Мефодия возвеличили и утвердили славу

Русскую, првели миллионы русских людей к Господу и не перестают вести нас к свету Истины.

3. Мощный славянский язык, распространению которого первоучители посвятили всю свою жизнь, должен быть основанием единства для всех славян, условием их дальнейшего развития. Для греков и русских святые Кирилл и Мефодий навсегда останутся символом неразрывной духовной связи и общности традиции. Великая мудрость их учения, которая до сих пор ведет нас к Божией Истине и является основой для единства всех народов.

Схема 2. Иконографические изображения святых просветителей Кирилла и Мефодия



Библиографический список

1. Гильфердинг А. О Кирилле и Мефодие и тысячелетней их годовщине// Кирилло-Мефодиевский сборник. М., 1865. 557 с.
2. Князев А.С. Святые равноапостольные Кирилл и Мефодий просветители славян. М., 1997. 282с.
3. Лавров П.А. Материалы по истории возникновения древнейшей славянской письменности. Л., 1930. 200 с.
4. Макарий (Булгаков), митр. Московский и Коломенский. История Русской Церкви. Кн. 1. История христианства в России до равноапостольного князя Владимира как введение в историю Русской Церкви. М.: Изд-во Спасо-Преображ. Валаамского монастыря, 1994. 408 с.
5. Малышевский И.И. Святые Кирилл и Мефодий, первоучители славянские/ соч. Ив. Малышевского. Киев: Тип. Г.Т. Корчак-Новицкого, 1886. 483 с.
6. Перевезенцев С.В., епископ Зиновий (А.А. Корзинкин), В.М. Меньшиков. От Руси языческой до Руси Святой: Основы православной культуры: эксперимент. учеб. пособие для восьмого класса общеобразовательных школ, лицеев, гимназий/ С.В. Перевезенцев, епископ Зиновий (А.А. Корзинкин), В.М. Меньшиков; Курск, 2011. 224 с. С. 18
7. 7. Повесть временных лет: Повести Древней Руси. М.: Изд-во Балуев; 2002. 400 с. С. 61-63
8. Погодин М.П. Речь, произнесенная в заседании Московского общества любителей Российской словесности// Кирилло-Мефодиевский сборник. М., 1865. 557 с.
9. Полный православный богословский энциклопедический словарь. Том II. Репринтское изд-е. Москва, 1992 г. 2464 с.
10. Православная энциклопедия. Том XXIV. Кипрская православная церковь – Кирион, Вассиан, Агафон и Моисей. Церковно-научный центр «Православная энциклопедия под редакцией Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. М., 2014. 752 с.
11. Слово Святой Руси. М.: Круг чтения, 2002. 240 с.
12. Тахиос Антоний – Эмили Н. Святые братья Кирилл и Мефодий, просветители славян. Сергиев Посад, 2005. – 392 с.
13. Фартусов В.Д. Руководство к писанию икон святых угодников Божиих в порядке дней года. Опыт пособия для иконописцев. М., 1910. 452 с.
14. <http://www.курская-епархия.рф/index.php/sslki>

References

1. Gil Ferding A. About Cyril and Methodius and their thousandth anniversary // Cyril and Methodius collection. M., 1865. 557p.
2. Knyazev A.S. Saints Cyril and Methodius enlighteners of the Slavs. M., 1997. 282 p.
3. Lavrov P.A. Materials on the history of the oldest Slavic writing. L., 1930. 200 p.
4. Macarius (Bulgakov), met. Moscow and Kolomna. History of the Russian Church. Book 1. The history of Christianity in Russia before Prince Vladimir Equal-to-the-Apostles as an introduction to the history of the Russian Church. M.: Publishing House of the Savior Transfiguration. Valaam Monastery, 1994. 408 p.
5. Malyshevsky I.I. Saints Cyril and Methodius, Slavic Primary Teachers / Op. Ive Malyshevsky. Kiev: Type. G.T. Korchak-Novitsky, 1886. 483 p.
6. Perevezentsev S.V., Zinovi (Korzinkin), bishop, Menshikov V.M. From Russian Pagan to Holy Russia: The Basics of Orthodox Culture: Study Guide. Kursk, 2011. 224p.
7. Tale of Bygone Years: Tale of Ancient Russia. M.: Publishing house Baluev, 2002. 400p.
8. Pogodin M.P. Speech delivered at a meeting of the Moscow Society of Lovers of Russian Literature // Cyril and Methodius collection. M., 1865. 557 p.
9. Complete Orthodox Theological Encyclopedic Dictionary. T.II. Reprint ed. M., 1992. 2464p.
10. Orthodox encyclopedia. Volume XXIV. Cypriot Orthodox Church Kirion, Vassian, Agathon and Moses. Church Research Center "Orthodox Encyclopedia, edited by Patriarch of Moscow and All Russia Kirill. M., 2014. 752 p.
11. The word of Holy Russia. M.: Circle of reading, 2002. – 240p.
12. Tahios Anthony - Aemili N. Saint Cyril and Methodius brothers, enlighteners of the Slavs. Sergiev Posad, 2005. 392 p.
13. Fartusov V.D. Guide to the writing of icons of saints in the order of the days of the year. Experience manuals for icon painters. M., 1910. 452 p.

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavril05@yandex.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, Orel State University
E-mail: gavril05@yandex.ru

СПЕЦИФИКА СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННОГО СТРОЕНИЯ «ЖИТИЯ АВРААМИЯ СМОЛЕНСКОГО»

THE SPECIFICS OF THE PLOT AND COMPOSITION STRUCTURE OF THE "LIFE OF ABRAHAM OF SMOLENSK"

В работе рассматриваются структурные части Жития Авраамия Смоленского как непосредственно связанные с сюжетом, так и внесюжетного характера (авторские отступления нравоучительного характера). Выявляются принципы построения текста.

Ключевые слова: древнерусская агиография; Авраамия Смоленский; сюжет; композиция; авторские отступления.

The paper deals with the structural parts of the Life of Abraham of Smolensk as directly related to the plot, and extra-subject character (author's retreat moralizing character). The principles of text construction are revealed.

Keywords: old Russian hagiography; Abraham of Smolensk; plot; composition; author's digressions.

Как известно, еще Хр. Лопарев указывал, что Жития святого обычно имеют три основные части, то есть Предисловие, Изложение и Заключение, а также выявил так называемую агиологическую схему, в которую входят рассказ о благочестивых родителях, рождении, детстве, учении святого, его подвижничестве, искушениях и борьбе с дьяволом, предсказании дня и часа своей кончины, смерти и посмертных чудесах. Заметим, кстати, что с современных литературоведческих позиций следует различать композицию и сюжетосложение жития. Если деление на указанные три части относится к композиции, то агиологическая схема по сути дела представляет собой фабулу традиционного житийного сочинения в чистом виде [6, с. 15-20; 3, с. 19; 2, с. 4].

Действительно Хр. Лопарев, а вслед за ним И.П. Еремин, Л.А. Дмитриев и многие другие исследователи соглашались в том, что житие должно было быть построено с учетом определенных закономерностей, однако эти закономерности имеют отношение собственно к формированию сюжета, но не к соотношению или соположению структурных частей. Именно этот аспект строения агиографического текста хотелось бы рассмотреть на материале Жития Авраамия Смоленского.

Агиологическая схема по существу представляет собой обязательный учет и использование ряда сюжетных мотивов (или топосов). Эта общая схема, надо сказать, «срабатывает» во всех жанровых разновидностях житий – в биографических и мученических, в пространных (минейных) и кратких (проложных), но в каждом отдельном сочинении она может иметь индивидуальные черты. Некоторые общие места могут быть пропущены, другие даны в виде сжатой информации, а на третьи агиограф обращает особое внимание.

В.В. Кусков, анализируя евангельские тексты как

образцовые для агиографии подчеркивал, что «жизнеописание Христа развертывалось в Евангелии не в виде связанного последовательного повествования, а в виде законченных эпизодов, фрагментов...» [5, с. 44-45]. Этот же принцип сюжетосложения характерен для житийного текста, в том числе и для Жития Авраамия Смоленского.

Житие Авраамия Смоленского имеет трехчастную структуру: предисловие, главная часть, заключение, которое в свою очередь также состоит из трех логических частей. Помимо этих основных частей, в произведении есть внешнее оформление, включающее заглавие и эпитет святого. Предисловие и заключение имеют свою композиционную структуру, ориентированную на определенные правила построения агиографического текста. Однако в данном выступлении мне хотелось бы сконцентрировать внимание только на особенностях сюжета и композиции повествовательной части.

Главную часть жития условно можно разделить на 25 эпизодов, которые объединяются в 5 повествовательных частей, и 12 внесюжетных (вставных) эпизодов (авторских отступлений). Для наглядности композиционное строение основной части можно представить в виде таблицы (см.: Приложение 1). Отметим сразу, что внесюжетные эпизоды имеют разный характер: 5 нравоучительных (в таблице обозначены римскими цифрами), 4 сюжетных (в таблице обозначены заглавными буквами), 2 притчеобразных (в таблице обозначены строчными буквами) и 1 лирическое (без специального обозначения).

Сюжетная структура жития довольно традиционна, она соответствует всем требованиям агиографического канона:

1. Рождение святого и жизнь до пострижения в мо-

нахи. Происхождение, сведения о родителях, рождение и процесс взросления Авраамия: детские годы, обучение грамоте, отказ от брака. (Эпизоды 1 – 6).

2. Жизнь в монастыре Святой Богородицы в Селище. Постриг. Жизнь в монастыре святой Богородицы. Испытания. Запрет на учительскую деятельность. (Эпизоды 7 – 10).

3. Жизнь в Крестовоздвиженском монастыре. Деяния Авраамия. Козни дьявола. Суд над святым. (Эпизоды 11 – 15).

4. Заточение в монастыре Святой Богородицы. Повторный суд и заточение. «Великая епитимья» городу. Чудо о дожде. (Эпизоды 16 – 20).

5. Последние годы жизни Авраамия. Игуменство. Описание деяний. Кончина. (Эпизоды 21 – 25).

Как видим, сюжет выстроен в хронологической последовательности. Особенностью повествования является то, что в нем есть две пары эпизодов, в которых действия совершаются одновременно. Во-первых, это эпизоды 2 и 3 (Благовествование о сыне и Видение некоей инокине) и эпизоды 14 и 15 (Суд над святым и его оправдание и Видение Луке Прусину). Кроме того, по сути дела 15-й эпизод является вставным по отношению к 14-му, поскольку после рассказа о чуде Луке Прусину продолжается повествование о суде над Авраамием. В работах, посвященных сюжетно-композиционному строению древнерусских житий, нами было предложено выделять так называемый эпизод «благовествования», который, как правило, предопределяет судьбу святого, свидетельствует о его избранности и Божьем сопровождении, о помощи в подвижничестве [1, с. 147-155].

Эпизоды 1, 2, 3 анализируемого жития – своего рода эпизоды «благовествования», так как они определяют судьбу Авраамия задолго до его появления на свет: родители вымаливают сына, давая обет посвятить мальчика Богу. Эпизоды 2 и 3 выступают как эпизоды удвоения «благовествования». Все дальнейшие события (крещение, детские годы – обучение, игры и др.) обусловлены тем, что ребенок обетный, посвященный Богу.

Интересно, что прижизненные чудеса, которые происходят в Житии, имеют сюжетообразующее значение, они предопределяют последующее развитие событий, поскольку именно после их свершения, независимо от воли самого Авраамия, его жизнь изменяется, как правило, в лучшую сторону. К такого рода эпизодам относятся не только указанные выше так называемые эпизоды «благовествования», но и второе прижизненное чудо, произошедшее с преподобным Лукой Прусиним в то время, когда над Авраамием совершался суд (эпизоды 14 и 15), эпизоды 19 и 20, в которых рассказывается о том, как Господь вложил в сердце некому священнику мысль об Авраамии, чья молитва сможет избавить город от стихийного бедствия, а также собственно спасение Смоленска от засухи по молитве Авраамия.

В ряде эпизодов «Жития Авраамия Смоленского» также можно обнаружить использование приема сюжетно-композиционного параллелизма, который реализуется как ряд повторяющихся эпизодов, вы-

страиваемых цепочно. Это эпизоды 8, 9, 10, в которых изображается жизнь преподобного в монастыре Святой Богородицы, и эпизоды 11, 12, 13 о праведной жизни Авраамия в Крестовоздвиженском монастыре. Данные цепочки эпизодов развиваются по одной схеме: испытания Авраамия – возведение крамолы дьяволом – оппозиция против святого – смирение Авраамия со своей участью (его надежда на Божью помощь) – изгнание из монастыря.

Характерной особенностью композиции Жития Авраамия Смоленского является наличие авторских отступлений, которые вклиниваются в сюжетно-повествовательную часть.

Проанализировав текст жития, мы пришли к выводу о том, что в нем присутствуют авторские отступления четырех видов.

Первый вид авторских отступлений представляет собой сюжетное повествование, приближенное к рассказу в рассказе. Зачастую начинаются они с рассуждений общего публицистического характера и переходят в рассказ о жизни какого-либо святого, а именно: Иоанна Златоуста, Феодосия Печерского, Саввы Освещенного, Антония Великого. Автор жития проводит параллель между героем данного жития и святыми других агиографических произведений, преследуя цель восхваления святого Авраамия путем сопоставления сходных ситуаций, как бы находя подтверждение его праведности. Автор ссылается на примеры из других житий, то есть проводит аналогию между событиями, чтобы подчеркнуть исключительность святого, показать праведность его жизненного пути и деяний.

Второй вид отступлений условно можно назвать притчеобразным. В них нет указания на конкретный агиологический образец. Однако речь идет о событиях, лицах и поступках типовых, которые могут служить своего рода примером для истолкования событий в житии Авраамия.

В целом, персонажи сюжетных и притчеобразных авторских отступлений являются в той или иной мере агиологическими образцами для Авраамия Смоленского.

Третий вид авторских отступлений носит явно нравоучительный характер. Зачастую эти рассуждения заимствованы из различных источников, они не обладают признаками сюжетности. Нравоучительные отступления весьма тесно связаны с развитием сюжетного действия жития, с основными его мотивами – заботой о своей душе, смирением, покаянием, упования на Божественную милость и избранничества. За счет наличия этого вида отступления автор вступает в своеобразный диалог с читателем жития.

Особое место в Житии занимает единственное личное отступление:

«Но не зазрите ми, братье, моей грубости, не лжа бо си глаголю или какою хытростью, или мудростью, но многих ради, иже его не видѣша и не слышаша. И въспоминаю Господа, глаголюща: “Рабе лѣнливый и лукавый! Подобааше ти дати сребро мое купцемъ,

да азьбыхъ на нихъвзялъ с лихвою”. Тѣмъ, бояся сего осуждения, сия напишаю, да сего послушавше, прославимъ Бога, давшего сию благодать и помощь граду Смоленську, блаженнаго Авраамья.

Хотящу же ми и еще глаголати, помозѣте ми в молитвахъ вашихъ, да ми подасть Господь и конецъ свершити – положить хотящимъ почитати и поревновати житью преподобнаго или прѣписати и велику отъ Бога милость приятисде и въ будущий и страшный день въздания Христова» [4, с.80].

Оно расположено практически в центре текста, перед рассказом о кознях дьявола против святого Авраамия (между 11 и 12 эпизодами). Мотивы отступления возвращают нас к Вступлению к Житию, где автор выражал сомнения в своих силах и способности адекватно передать историю героя. Книжник обращается к читателям не только с опасениями осуждения за «грубость» и неумелость в выражении мыслей, но и с просьбой о молитвенной помощи в своем труде. Мы полагаем, что

данное отступление может быть определено именно как лирическое, потому что, несмотря на использование в нем традиционной авторской топики, оно является способом выражения авторских переживания, сопровождающих работу над житийным произведением.

Таким образом, композиционное строение Жития Авраамия Смоленского отличается определенной стройностью и соответствует каноническим правилам построения сочинений данного жанра. В нем выделяется три обязательных части: вступление, повествование (изложение) и заключительная похвала. Специфической особенностью построения сюжета является наличие композиционного параллелизма в построении сюжетных эпизодов. Кроме того, осложняет композицию памятника введение авторских отступлений, которые могут быть определены как сюжетные (по типу «рассказ в рассказе»), притчеобразные, нравоучительные и лирическое.

Библиографический список

1. Антонова М.В., Семенюк Ю.В. Общие принципы композиционного строения славяно-русских переводных житий Киевского периода // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. №1. С. 147-155.
2. Дмитриев Л.А. Житийные повести русского севера как памятники литературы XIII-XVII вв. Л., 1973.
3. Еремин И.П. Лекции и статьи по истории древней русской литературы. – Л., 1987.
4. Житие Авраамия Смоленского // Памятники литературы Древней Руси. XIII век. М., 1981. С.66-105.
5. Кусков В.В. Жанры и стили древнерусской литературы XI – первой половины XIII вв. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. М., 1980.
6. Лопарев Хр. Греческие жития святых VIII и IX веков. Опыт научной классификации агиографии с обзором их с точки зрения исторической историко-литературной. Часть I. Современные жития. – Пг., 1911.

References

1. Antonova M.V., Semenyuk Yu.V. General principles of the composition structure of the Slavic-Russian translated lives of the Kiev period // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and social Sciences. 2008. No. 1. P.147-155.
2. Dmitriyev L.A. Hagiographic tale of the Russian North as monuments of literature of the XIII-XVII centuries. – Leningrad, 1973.
3. Eremin I. P. Lectures and articles on the history of ancient Russian literature. – Leningrad, 1987.
4. The life of Abraham of Smolensk // Monuments of literature of Ancient Russia. XIII century. – Moscow, 1981. P.66-105.
5. Kuskov V.V. Genres and styles of old Russian literature XI – the first half of the XIII centuries. Thesis for the degree of doctor of Philology. – Moscow, 1980.
6. Loparev Cr. The Greek lives of saints VIII and IX centuries. Experience of scientific classification of hagiography with an overview of them from the point of view of historical and literary. Part I. Modern life. – Petrograd, 1911.

Приложение 1.

Сюжетно-композиционная структура Жития Авраамия Смоленского

Сюжетные эпизоды	Внесюжетные эпизоды
Часть 1. Рождение святого и жизнь до пострижения в монахи.	
1. Родители святого.	
2. Благовествование о сыне.	
3. Видение некоей инокине.	
4. Рождение и крещение младенца.	
5. Детские годы.	
6. Отказ от брака, смерть родителей и решение уйти в монастырь.	
Часть 2. Жизнь в монастыре Святой Богородицы в Селище.	
7. Пострижение и стремление к подвигу и труду.	
8. Характеристика подвижничества Авраамия в монастыре.	
	а. Отступление притчеобразное (с использованием сюжетной ситуации: о моряках и кормчих).
Продолжение эпизода 8.	
9. Испытание смирения в монастыре в течение 5 лет.	
10. Крамола дьявола: зависть клира, запрет на учительство.	

	А. Отступление сюжетное (о пребывании Иоанна Златоуста в пустыни и возвращении в город).
Продолжение эпизода 10.	
Часть 3. Жизнь в монастыре Честного Креста.	
11. Характеристика подвижнической жизни святого в монастыре.	
	И. Отступление нравоучительное (Иоанн Златоуст о Страшном Суде).
Продолжение эпизода 11.	
	Отступление лирическое (помогите мне вашими молитвами составить житие святого).
12. Козни диавола.	
	II. Отступление нравоучительное (Господь не дал свободы Сатане, чтобы мы могли с ним бороться).
13. Мятеж против Авраамия, клевета.	
14. Суд над святым и его оправдание.	
15. Видение Луке Прусину.	
Продолжение эпизода 14.	
Часть 4. Заточение в монастыре Святой Богородицы.	
16. Повторный суд клира, запрет проводить литургию и осуждение на заточение.	
17. Предсказание блаженным Лазарем «великой епитимьи» всему граду за гонения на Авраамия.	
	III. Отступление нравоучительное (Бог являет свое человеколюбие, насылая беды, о «казнях Божиих»).
	Б. Отступление сюжетное (рассказ об Илье, патриархе Иерусалимском).
	В. Отступление сюжетное (об изгнании Иоанна Златоуста и конфликте с царицей Евдоксией).
18. Наказание гонителей смертью.	
	б. Отступление притчеобразное (О наказании гонителей некоего преподобного отца).
	IV. Отступление нравоучительное (мы подобны кораблю, а кормчий – Бог).
19. Великая засуха. Некий иерей вспоминает об Авраамии.	
21. Чудо о дожде. Разрешение Авраамия от запрета совершать литургию и проповедовать.	
Часть 5. Последние годы жизни Авраамия.	
	Г. Отступление сюжетное (чудо из жития Феодосия Печерского, указывающее место церкви, где блаженный собирает братию).
21. Строительство нового монастыря и поставление Авраамия на игуменство.	
22. Чудо при вхождении Авраамия во врата монастыря.	
	V. Отступление нравоучительное (комментарий к чуду, Авраамий достоин увидеть божественный свет в своей душе).
23. Деяния Авраамия в качестве игумена.	
24. Предсмертные наставления.	
25. Кончина.	

УДК 81.161.1

UDC 81.161.1

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavril05@yandex.ru

ЗАЛОГИНА Ю.М.

студентка, Институт филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: zplogina@mail.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, Orel State University
E-mail: gavril05@yandex.ru

ZALOGINAY U.M.

Student, Institute of Philology, Orel State University E-mail:
zplogina@mail.ru

ВИДЕНИЯ (СНОВИДЕНИЯ) В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ЖИВЫЕ МОЩИ» В АГИОГРАФИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

VISIONS (DREAMS) IN TURGENEV'S STORY "ZYVYJEMOSCHI" IN THE HAGIOGRAPHIC CONTEXT

В работе показано, что в видениях (сновидениях) Лукеры в рассказе «Живые мощи» И.С. Тургенева отражаются традиционные топосы, свойственные жанру видений древнерусской литературы. Визионерство помогает автору более полно представить характер героини в агиографическом контексте.

Ключевые слова: Тургенев, видения, визионерство, чудо, агиография.

The work shows that in the visions (dreams) of Lukerya in the Turgenev story "Zyvyjemoschi" reflects the traditional topoi, characteristic of the genre of visions of old Russian literature. The vision helps the author better understand the nature of the heroine in hagiographic context.

Keywords: Turgenev, visions, visionary, miracle, hagiography.

Видения – один из древнейших жанров средневековой литературы, который был широко распространен в том числе в русской книжности. Один из первых исследователей этого явления в литературе В.О. Ключевский предложил следующее определение: «Видение – обыкновенно резкая обличительная проповедь с таинственной обстановкой, вызванная ожиданием или наступлением беды, призывающая общество к покаянию и очищению, плод встревоженного чувства и набожно возбужденного воображения» [6, с. 392]. Однако для данного жанра, как полагает Е.К. Ромодановская [12, с. 141-156] главным моментом оказывается наличие нарратива, демонстрирующего чудесное «явление», которое оказывает то или иное духовное влияние на визионера. Собственно Е.К. Ромодановская считает, что синонимом к жанровому наименованию «видение» должно быть слово «явление» [12, с. 145].

Жанр видения, бытовавший в средневековых европейских литературах, связан с визионерской традицией античного времени, библейскими каноническими текстами, раннехристианскими сочинениями, а также с фольклором, в частности, с так называемыми рассказами об «обмирании», которые были своего рода источниками сведений о загробном мире.

Видения в древнерусской литературе, как правило, входили в состав произведений более крупных жанров, в первую очередь, житий святых – как переводных, так и оригинальных. Например, в первой части Жития Василия Нового рассказчику во сне является новопреставленная Феодора, которая повествует ему о мытарствах души после смерти, а во второй части приводится эсхатологическое видение Страшного Суда. Видения разного рода имеются и в оригинальной древнерусской агиографии – Житии Феодосия Печерского, Житии Сергия Радонежского, Житии Кирилла Белозерского и других, а также в Киево-Печерском патерике. Достаточно рано на русской почве видения стали включаться в произведения исторического характера. Так, в «Задонщине» русичам помогал небесный полк во главе с Борисом и Глебом; в «Сказании о Мамаевом побоище» Бог, желая исправить Фому Кацибея, показывает ему, как с востока движется большое облако, словно какие-то войска идут на запад, а с юга приходят двое юношей в светлых багряницах, с сияющими лицами и держат в руках острые мечи. Проникают видения и в беллетристику XVII века: например, в «Повести о Савве Грудцыне» главный герой в сопровождении беса попадает во дворец сатаны.

Видения в древнерусской литературе могли выступать как самостоятельная жанровая единица, о чем свидетельствовало самоназвание, например, «Видение некоему мужу духовному» благовещенского протопопа Терентия, Видения Евфимия Чакольского, Видение хутынского пономаря Тарасия и др. Данный жанр был особенно популярен в старообрядческой книжности XVII-XVIII в.

В работах Н.И. Прокофьева, который одним из первых в русской медиевистике обратился к анализу виде-

ний, утверждается отмирание традиции этого жанра в литературе Нового времени [10, с. 38-40; 11, с. 36-53]. Однако, как показано в монографии А.В. Пигина, мотив видения встречается в значительном числе произведений классической русской литературы (Пушкин, Достоевский, Лесков) [9, с. 54]. Визионерская топика находит свое отражение в творчестве А. Белого и М. Булгакова [4, с. 66].

Тема сновидений (видений) весьма интересовала И.С. Тургенева в определенный период жизни, на что указывали многие его современники (Н.А. Островская, А.Ф. Кони, Людвиг Пич, Эдмон и Жюль де Гонкуры, М.М. Стасюлевич и др.). В монографии В.Н. Топорова «К архетипическому у Тургенева: сны, видения, мечтания» (2001) представлены практически все виды и типы сновидений и видений тургеневских персонажей – сны, фантазии, видения, галлюцинации, наваждения.

Рассказ «Живые мощи» был написан и опубликован в 1874 г., когда Тургенев уже проявлял интерес к неизведанному. В 1870-х гг. он создает «таинственные повести», где активно использует мотив сна («Клара Милич»), но в рассказе «Живые мощи», включенном писателем в «Записки охотника», он реализован иначе.

В.М. Костромичева в статье «Мифологический контекст в рассказе И.С. Тургенева “Живые мощи”» рассматривает сны Лукерьи как обмирания и уходит от христианской идеи. Автор выявляет в образе главной героини черты русалки и полудницы [7, с. 50-56]. Исследователь идет вслед за М.М. Дунаевым и считает, что все содержание рассказа указывает на «нечистый» характер недуга и содержит «слабый намек, хотя и не вполне проявленный, на бесовское вмешательство» [5, с. 37]. Мы вынуждены не согласиться с подобным суждением. Хотя первое видение похоже на бесовское призывание, Лукерья не становится бесноватой, одержимой. Сновидения в рассказе содержат большинство признаков «видений», а болезнь Лукерьи следует расценивать как божий дар, испытание на смиренность, что подтверждается содержанием второго сна.

По своему социальному статусу Лукерья – крестьянка, она не относится к духовенству, поэтому священнослужитель не поверил в ее дар визионера: «Только он [батюшка] так полагает, что это было не видение, потому что видения бывают одному духовному чину» [14, с. 336]. Она была известна в своем кругу красотой, талантом петь и танцевать. На первый взгляд, это не вписывается в агиографическую традицию, но следует отметить, девушка вела жизнь достаточно благочестивую, безгреховную.

Поражает то, с какими чувствами Лукерья рассказывает о своей жизни. Героиня не жалуется, не требует к себе повышенного внимания, не ропщет на свою долю, болезнь переносит с невероятной стойкостью. Лукерья не озлобилась, она благодарна барыне за попытки вылечить ее, Петру Петровичу за оказанное сочувствие, простила жениха, оставившего ее. При этом она остается невероятно скромной, смиренной, лишена гордыни, и свои страдания таковыми не считает. Лукерья приво-

дит примеры святых, которые, по ее мнению, страдали по-настоящему: «Что вы это? Какое такое терпение? Вот Симеона Столпника терпение было точно великое: тридцать лет на столбу простоял! А другой угодник себя в землю зарыть велел по самую грудь, и муравьи ему лицо ели...» [14, с. 337].

Болезнь защитила ее от большинства грехов, но остается грех мысленный. Но и от него Лукерья смогла себя уберечь: «Я так себя приучила: не думать, а пуще того – не вспоминать. Время скорей проходит» [14, с. 331]. Автор делает акцент на том, что Лукерья сохранила чистоту помыслов, для нее характерна нравственная чистота, праведность и отстраненность от мирской суеты. Время она проводит в молитвах, размышлениях, часто впадает в отрешение без мыслей, напоминающее «тонкий сон», пограничное состояние между сном и бодрствованием. В такие моменты Лукерья чувствует сходящую на нее благодать и осознает, что одиночество ей необходимо для того, чтобы не чувствовать свое несчастье и сохранить внутреннюю чистоту. Следует обратить внимание на единение Лукерьи и природы. В вынужденном одиночестве в ней развилась особая чувствительность к природным явлениям. Героиня открыла для себя целый мир звуков и запахов, значащих для нее гораздо больше, чем для обычного человека. Животные и птицы не видят в Лукерье источника опасности и не боятся ее: «В позапрошлом году так даже ласточки вон там в углу гнездо себе свили и детей вывели» [14, с. 331]. Лукерья знает время своей смерти, что является общим местом для агиографических сочинений. Кончина героини сопровождается чудесным знамением – колокольным звоном, слышимым только ей.

Принимая во внимание вышеперечисленное, мы можем сделать вывод о том, что И.С. Тургенев наделяет Лукерью определенными чертами, характерными для житийного героя. Об этом говорит и название рассказа, отсылая нас к агиографическому контексту. В чудесных снах Лукерьи реализуется еще одно качество святого – его провидческий дар или визионерство. Не будучи обязательным компонентом житийного повествования, видения, тем не менее, весьма частотный элемент агиографического повествования, который способствует, с одной стороны, характеристике персонажа, а с другой, как правило, обладает сюжетообразующей функцией.

Проблема топика видений была достаточно полно рассмотрена Б.И. Ярхо применительно к западно-европейской средневековой литературе и Н.И. Прокофьевым на древнерусском материале [10, с. 38-40; 11, с. 36-53; 16, с. 31-39]. Исследователи подчеркивают, что обязательным признаком видения является наличие визионера – персонажа, который воспринимает увиденное «чисто духовно» [16, с. 22]. Визионер находится в некоем пограничном состоянии – «тонкого сна», молитвенного экстаза, болезненного бреда или агонии, но в любом случае – это состояние, которое предполагает приближение к грани реального и ирреального, действительного и мистического.

Н.И. Прокофьев выделил основные структурные

элементы видения: «1) молитва или раздумье видящего, после чего он обычно впадает в “тонок сон”; 2) появление чудесных сил, которые, сообщая видящему “откровение”, разрешают какой-либо вопрос и призывают к действию; 3) испуг видящего; 4) смысл “откровения”; 5) приказание о проповеди среди народа “откровения”» [10, с. 40].

Н.Л. Шилова в статье, посвященной традиции жанра видений в произведениях Пелевина [15, с.264-268], попыталась с опорой на труды Б.И. Ярхо и А.В. Пигина обобщить формально-содержательные признаки, определяющие жанровую природу видения:

- «присутствие образа визионера;
- указание на психофизическую основу видения (в средневековых видениях это сон, галлюцинации, летаргия/ “обмирания”);
- указание на духовную, “мысленную” природу совершающегося (этот момент отграничивал визионерские “путешествия в иной мир” от близкого жанра хождений);
- религиозно-мистическая проблематика (часто эсхатологического характера);
- вопросно-ответная форма;
- выраженное дидактическое начало» [15, с. 264-268; 9, с. 3-4; 16, с. 21-23].

С нашей точки зрения, последние два признака факультативны, но к основным следует добавить обязательное присутствие персонажа из другого мира и/или наличие чудесного явления/, на что указывал еще Н.И. Прокофьев. В христианской литературе в этом качестве выступают Бог, Богородица, ангелы, святые. Они могут быть видимыми или нет, но, в любом случае, визионер воспринимает их на уровне чувств. Например, в переводном житии Андрея Юродивого визионер совершает путешествие в рай, а его спутником становится «светлый» юноша (предположительно Господь); в византийском житии Нифонта Констанцкого святой, будучи в пограничном состоянии, видит бесов и слышит их разговоры о себе.

В работе А.Б. Соболевой предлагается выделить два типа видений. К первому «относятся видения загробного мира, где рассказывается о путешествиях души по тому свету. При всех вариациях эти тексты сохраняют некое структурное единство: визионер впадает “во исступление”, его душа “восхищается” в иной мир, а тело остается на земле» [13, с.158]. Во втором типе происходит обратный процесс: сакральный персонаж (Богородица, Христос, ангел, святые и пр.) является в реальный мир к визионеру, вступает с ним в диалог [13, с. 162-163]. Добавим, что в житиях святых рассказы о подобном рода чудесных явлениях (видениях) могут быть квалифицированы как так называемые эпизоды «благовествования», которые определяют дальнейшее развитие сюжета [2, с. 146] и изменения в судьбе героя («перемена участи»).

В рассказе «Живые мощи» можно выделить пять эпизодов видений (сновидений) Лукерьи: видение, предшествующее падению героини с крыльца, видение

о Христе (первый сон), видение родителей (второй сон), видение Смерти (третий сон), галлюцинации (колокольный звон) в день кончины. Два из них имеют вид слуховых явлений (первое и последнее), а три представляют собой собственно сны.

Применяя классификацию, А.Б. Соболевой, мы можем отметить, что первое видение, с которого начинается болезнь Лукерьи, явление родителей и последнее – колокольный звон во время кончины – могут быть отнесены ко второму типу, когда сакральный персонаж входит в реальный мир. Автор четко обозначает границы видений в тексте, отмечает «особое» состояния визионера: увлеченность пением соловья, сон или предсмертное состояние.

В первом видении в предрассветный час Лукерья услышала голос, который она воспринимает как голос своего жениха, зовущий ее по имени. Возможно, пение соловья погрузило женщину в состояние «тонкого сна», так как героиня считает, что упала «спросонья», хотя до этого не спала. Это видение является призывом к новой, благочестивой жизни. После него (или после трагического падения с крыльца) у девушки развивается неизвестная болезнь, которая превращает ее в «живые мощи». На основании содержания второго сна можно утверждать, что в рассказе «наличествует мотив “христовой невесты”, так что болезнь – это знак избранничества, а не наказания за грехи. Слияние в сознании Лукерьи представлений о женихе и о Господе говорит в пользу справедливости данного предположения» [2, с. 51]. Но реализуется акт «избрания» героини на подвижничество именно во время «призывания» из первого видения. Своего рода «благовествование» в данном случае лишено ясно выраженного образа сакрального персонажа, однако вполне определенно проявляется сюжетная функция «перемены участи» героини, характерная для подобных житийных эпизодов.

В эпизоде чудесного видения родителей Лукерьи (второй сон) также иной мир соединяется с реальным: предки предстают перед героиней в пространстве той клетушки, где она пребывает. Лукерья не может объяснить своего состояния, не случайно она говорит: «почудилось мне...» [14, с. 335]. Она вступает в диалог с матушкой и батюшкой, которые благодарят ее за искупление их грехов. Надо сказать, что данный эпизод довольно точно соответствует традиционной топике жанра видения: тонкий сон – явление чудесных персонажей – «откровение» – испуг (в данном случае – недоумение) сновидца. Однако Лукерья не дает никаких толкований увиденному и услышанному от родителей речам, да и повествователь воздерживается от комментариев по поводу содержания ее рассказа. Естественно, отсутствуют и дидактические мотивы.

В предсмертном чуде колокольного звона видение имеет чувственный звуковой образ, что также вполне возможно и достаточно частотно для житийной литературы: «Рассказывали, что в самый день кончины она всё слышала колокольный звон, хотя от Алексеевки до церкви считают пять верст с лишком и день был буд-

ничный. Впрочем, Лукерья говорила, что звон шел не от церкви, а “сверху”. Вероятно, она не посмела сказать; с неба» [14, с. 338]. К тому же следует подчеркнуть, что смерть как таковая для христиан не означает полного прекращения жизни, но лишь переход к другой форме существования души: по существу, это тоже «перемена участи», переход от жизни земной к жизни вечной. В этом смысле заключительный эпизод «Живых мощей» вполне соотносится с житийной традицией.

Еще два видения Лукерьи, предстающих в виде снов, относятся к первому типу по классификации А.Б. Соболевой. Описание «бездумного», «безмысленного» состояния Лукерьи, которая находится в гармонии с природным миром и стремится к молитвенному умиротворению, предопределяет возможность пребывания героини в состоянии «тонкого сна», когда ее душа «восхищается» в иной мир, наполненный чудесными персонажами, к которым относятся и Христос, и болезнь в образе собачки и сама смерть.

В первом сне Лукерьи сознание героини перемещается в потусторонний мир, представляющий собой поле с рожью, которую необходимо сжать. Возможно, представление о рае для Лукерьи связано с получением возможности работать, как и все здоровые люди. Атрибутами райского пространства становятся золотая рожь, серп в виде месяца, необыкновенного размера васильки. Болезнь – маленькая, но злая собака, которая не хочет отпускать женщину. Лукерья ожидала появления Васи, но «по самым верхушкам колосьев катит ко мне скорехонько – только не Вася, а сам Христос! И почему я узнала, что это Христос, сказать не могу, – таким его не пишут, – а только он!» [14, с. 335]. Героиня плетет венки из «райских» васильков, но ей предопределено другое: она надевает вместо венка месяц-серп. Несомненно, этот образ отсылает нас к нимбам святых. Сияние, охватившее героиню, опредмечивает традиционное выражение «воссиять в сонме святых», что лишний раз подтверждает наличие у героини качеств святой подвижницы. Речь Христа, выступающего в виде молодого красивого мужчины, называющего Лукерью своей «невестой», обещает ей освобождение от страданий в жизни вечной. В царство небесное, куда она улетает вместе со своим «Женихом», нет пути злой собачке – болезни.

Если соотнести первый сон Лукерьи с топосами видения, которые были выделены Н.И. Прокофьевым, то мы увидим отсутствие мотива страха и призыва к проповеди. В то же время, в этом эпизоде рассказа «Живые мощи» можно обнаружить частичное объяснение смысла «откровения», которое Лукерья дает сама: «Тут только я поняла, что эта собачка – болезнь моя и что в царстве небесном ей уже места не будет» [14, с. 335].

Третий сон – предзнаменование скорого конца жизни женщины. Лукерья предстает в нем в образе стран-

ницы, идущей на богомолье среди других путников. Смеем предположить, что это аллегория жизненного пути, по которому следуют души людей «тихо, словно нехотя, всё в одну сторону» [14, с. 336], такие унылые и такие похожие друг на друга. Лукерья видит странную женщину: высокую, в странном, не русском платье, с постным лицом, желтыми и большими глазами, «как у сокола» [14, с. 336]. Известие о том, что это ее смерть, ничуть не пугает Лукерью, что несколько противоречит топике видений, требующих от визионера проявления испуга, но согласуется с агиографической традицией и логикой характера героини. Она радуется встрече со своей смертью и молит забрать ее с собой, но получает отказ. Смерть может лишь сообщить ей время кончины: «Понимаю я, что назначает она мне мой час, да непонятно так, неясвенно... После, мол, петровок...» [14, с. 336]. Знание времени смерти, как известно, является устойчивым компонентом агиографической схемы [8, с. 15-20]. Кроме того, заметим, что сознание героини вновь перемещается в иное пространство, где она встречается с необыкновенными персонажами и вступает в диалог с одним из них. Как и следует ожидать, и в этом сне объяснение увиденного присутствует имплицитно, а ясно выраженные дидактические мотивы отсутствуют.

Можем сделать вывод, что в целом все видения / сновидения в рассказе И.С. Тургенева «Живые мощи» соответствуют практически всем формально-содержательным признакам, определяющим жанровую природу видения. В произведении присутствует образ визионера, обладающего качествами святого, имеются указания на психофизическую основу видения (сон, состояние полусна, которым предшествуют молитвы, углубленное внутреннее созерцание). В каждом сновидении фиксируются образы представителей иного мира (Христос, умершие родители, смерть, персонифицированная болезнь). Несомненно, сновидения / видения Лукерьи имеют духовную, религиозно-мистическую природу. Героиня воспринимает «откровения», как и визионеры в агиографической традиции, «чисто духовно», не пытаясь понять их природу. Отличительной особенностью видений, включенных в художественную ткань рассказа «Живые мощи» как произведения литературы Нового времени, является отсутствие дидактического начала или призыва к проповеди. Кроме того, как это часто бывает у И.С. Тургенева, писатель избегает окончательных объяснений увиденного или услышанного, оставляя читателю широкие возможности для толкования. Возможно, именно этим объясняются иногда прямо противоположные точки зрения исследователей на сущность образа Лукерьи, допускающие как религиозно-мистическую, так и фольклорно-мифологическую его интерпретацию.

Библиографический список

1. Антонова М.В. Житийное в облике Лукерьи (рассказ И.С. Тургенева «Живые мощи») // Спасский вестник: Выпуск 11. – Тула, 2004. С. 50-57.
2. Антонова М.В. Необъяснимое и таинственное в «Записках охотника» И.С. Тургенева // Текст: грани и границы. «Записки охотни-

- ка» И.С. Тургенева. Коллективная монография. Орел, 2017. С.50-58.
3. Антонова М.В., Семенюк Ю.В. Общие принципы композиционного строения славяно-русских переводных житий Киевского периода // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. №1. С. 147-155.
4. Грибанов А.Б. Заметки о жанре видений на Западе и на Востоке // Восток-Запад: Исследования, переводы, публикации. М., 1989. Вып. 4. С.65-77.
5. Дунаев М. М. Православие и русская литература. Часть III. М., 1997.
6. Ключевский В.О. Отзывы и статьи. М., 1914.
7. Костромичева М.С. Мифологический контекст рассказа И.С. Тургенева «Живые мощи» // Спасский вестник. 2005. №12. С.51-56. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22027572> (Дата посещения: 13.04.2019).
8. Лопарев Хр. Греческие жития святых VIII и IX веков. Опыт научной классификации агиографии с обзором их с точки зрения исторической историко-литературной. Часть I. Современные жития. – Пг.,1911.
9. Пигин А.В. Видения потустороннего мира в русской рукописной книжности. СПб., 2006.
10. Прокофьев Н.И. Видение как жанр в древнерусской литературе // Учен. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В.И. Ленина. Т. 231. М., 1964. С. 38-40.
11. Прокофьев Н.И. Образ повествователя в жанре «видений» литературы Древней Руси // Учен. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В.И. Ленина. Т. 256, ч. 1. М., 1967. С. 36-53.
12. Ромодановская Е.К. Рассказы сибирских крестьян о видениях (К вопросу о специфике жанра видений) // ТОДРЛ. СПб., 1996. Т. 49. С. 141-156.
13. Соболева А.Б. Жанр видений в древнерусской литературе (на материале Азбучного патерика) // Проблемы исторической поэтики. 2016. №4. С. 153-169.
14. Тургенев И.С. Живые мощи // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т.3. М.: Наука, 1979. С.126-138.
15. Шилова Н.Л. Традиции жанра видений в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота» // Литература в контексте современности: Материалы III Международной научно-методической конференции (Челябинск, 15-16 мая 2007 года). Челябинск, 2007. С. 264-268. [Электронный ресурс]. URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-vision/1.html> (Дата посещения: 12.04.2019).
16. Ярхо Б.И. Из книги «Средневековые латинские видения» // Восток — Запад: Исследования. Переводы. Публикации. Вып. 4. М., 1989. С. 31-39.

References

1. Antonova M.V. Hagiography in the guise of Luceri (the story of I.S. Turgenev “Zyvyjemoschi”) // Spassky Bulletin: Issue 11. Tula, 2004. P.50-57.
2. Antonova M.V. The Inexplicable and mysterious in I.S. Turgenev’s “Notes of the hunter” // Text: facets and borders. “Notes of the hunter” I.S. Turgenev. Collective monograph. Orel, 2017. P. 50-58.
3. Antonova M.V., Semenyuk Yu.V. General principles of the composition structure of the Slavic-Russian translated lives of the Kiev period // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and social Sciences. 2008. No. 1.P. 147-155.
4. Gribanov A.B. Notes on the genre of visions in the West and East // East – West: Research, translations, publications. Moscow, 1989. Issue. 4. P. 65-77.
5. Dunaev M.M. Orthodoxy and Russian literature. Part III. Moscow, 1997.
6. Klyuchevsky V.O. Reviews and articles. Moscow, 1914.
7. Kostromicheva M.S. The Mythological context of the story of I.S. Turgenev “Zyvyjemoschi” // Herald of the Savior. 2005. No. 12. P. 51-56. [Electronic resource.] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22027572> (accessed: 13.04.2019).
8. Loparev Cr. The Greek lives of saints VIII and IX centuries. Experience of scientific classification of hagiography with an overview of them from the point of view of historical and literary. Part I. Modern life. Petrograd, 1911.
9. Pigin A.V. Visions of the other world in Russian handwritten literature. Saint-Petersburg, 2006.
10. Prokofiev N.I. Vision as a genre in old Russian literature // Scientific notes of the Moscow state pedagogical Institute named after V.I. Lenin Vol. 231. Moscow, 1964. Pp. 38-40.
11. Prokofiev N.I. The image of the narrator in the genre of “visions” of the literature of Ancient Russia // Scientific notes of the Moscow state pedagogical Institute named after V.I. Lenin. Vol. 256, part 1. Moscow, 1967. P. 36-53.
12. Romodanovskaya E.K. Stories of the Siberian peasants of visions (To the question about the specifics of the genre of visions)/Works of the Department of old Russian literature. – Saint-Petersburg, 1996. Vol. 49. P. 141-156.
13. Soboleva A.B. Genre of visions in the old Russian literature (by the material of the Alphabet Paterik) // Problems of historical poetics. 2016. No. 4.P.153-169.
14. Turgenev I.S. Living relics // Turgenev I. S. Complete works and letters: 30 vol. 3. – Moscow: Science, 1979. P. 126-138.
15. Shilova N. L. Traditions of the genre of visions in V. Pelevin’s novel “Chapaev and Emptiness” // Literature in the context of modernity: Proceedings of the III International scientific-methodical conference (Chelyabinsk, may 15-16, 2007). – Chelyabinsk, 2007. P. 264-268. [Electronic resource.] URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-vision/1.html> (accessed: 12.04.2019).
16. Yarho B.I. From the book “Medieval Latin visions” // East — West: Studies. Translations. Publications. Issue. 4. Moscow, 1989. P. 31-39.

УДК 82.091

UDC 82.091

БУРМИСТРОВА Ю.Д.

аспирант, кафедра истории русской литературы,
Московский государственный университет имени
М. В. Ломоносова
E-mail: tweeca@gmail.com

BURMISTROVA Y.D.

Post-graduate student, department of Russian literature,
Lomonosov Moscow State University
E-mail: tweeca@gmail.com

**О РОЛИ ЦИКЛИЗАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ И. С. ТУРГЕНЕВА
(НА МАТЕРИАЛЕ «ЗАПИСОК ОХОТНИКА» И «СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ»)**

**REGARDING CYCLIZATION ROLE IN TURGENEV'S WORKS
(BASED ON «A SPORTSMAN'S SKETCHES» AND «POEMS IN PROSE»)**

На протяжении своей творческой деятельности И. С. Тургенев постоянно обращался к циклизации как к художественно продуктивной форме организации своих текстов. Самыми известными авторскими циклами писателя можно считать «Записки охотника» и «Стихотворения в прозе», которые также были опубликованы во Франции с некоторыми значительными изменениями, выполненными рукой Тургенева. В статье предлагается рассмотреть те циклические стратегии, к которым прибегал писатель при публикации своих циклов в России и во Франции.

Ключевые слова: И. С. Тургенев, циклизация, цикл, «Записки охотника», «Стихотворения в прозе».

Throughout all his creative life I. S. Turgenev always referred to cyclization as an efficient form of his texts' organization. His most well-known author's cycles are «A sportsman's sketches» and «Poems in prose» which were also published in France with some significant changes made by Turgenev himself. The article deals with the Turgenev's cycle strategies that writer used for his cycles' publication in both Russia and France.

Keywords: I. S. Turgenev, cyclization, cycle, «A sportsman's sketches», «Poems in prose».

В отечественном литературоведении термин «циклизация» получил широкое развитие и распространение в 1940-х годах, а одними из первых идеологов циклизации в литературе выступили поэты-символисты начала XX века (А. Белый, А.А. Блок, В.Я. Брюсов и др.). Они активно использовали особенности циклической организации текстов для создания целостной картины мира в своих произведениях. Именно их лирические опыты позже стали первыми объектами исследования для современных учёных, занимающихся проблемами циклообразования (В.А. Сапогов).

В последующем исследователи в большей степени обращались проблемам циклизации в лирике. Так, о лирических циклах писали в разное время М.Н. Дарвин, Л.К. Димова, Л.Я. Гинзбург, И.Б. Непомнящий, Е.В. Пепеляева, В.А. Сапогов, В.И. Тюпа, И.В. Фоменко и др. Работы, посвящённые изучению природы лирических циклов, способствовали осмыслению подобных явлений в драме и эпосе. Результатом многочисленных исследований стала обстоятельная монография Л.Е. Ляпиной, в которой были систематизированы современные представления о цикле и циклизации в лирике и прозе. Так, под циклом исследователь понимает «тип эстетического целого, представляющий собой ряд самостоятельных произведений, принадлежащих одному виду искусства, созданных одним автором и

скомпонованных им в определённую последовательность» [4]. Таким образом, в определении, выдвинутом Л.Е. Ляпиной, обозначены две наиболее характерные черты циклического единства: самостоятельность входящих в цикл произведений и целостность всего цикла, возникающая за счёт взаимодействия частей в целом.

В то же время многие современные исследования обращаются и к т.н. «неавторским» (или «вторичным») циклам, которые были подготовлены редактором, издателем, читателем, исследователем и т.д. Очевидно, что авторские циклы всегда более детерминированы по своей структуре, так как объединяются непосредственно авторской волей, в то время как неавторские – свободны в прочтении, поскольку их состав может широко варьироваться в зависимости от предпочтений того или иного читателя (редактора, издателя и т.д.). Сегодня всё больше исследователей обращаются к изучению неавторских циклов в литературе, что свидетельствует о потребности читателей видеть целое в разрозненном материале.

Широкий материал для изучения циклизации можно обнаружить в творчестве И.С. Тургенева. Исследователи отмечают непрекращающийся интерес писателя к циклизации на протяжении всего его творчества. Тургенев начинает свой литературный путь с лирических циклов («Деревня», «Вариации»), затем долго работает над соз-

данием картины «русской жизни в деревне» в «Записках охотника» и заканчивает свой творческий путь циклом «Стихотворений в прозе». В то же время исследователи жизни и творчества писателя обнаруживают некоторые переклички и в тех текстах, которые не были объединены писателем при жизни. Так, некоторые исследователи говорят об определённом универсализме драматических произведений писателя, основываясь на его стремлении организовать собственный национальный театр (И.А. Беляева). Хорошо известен и т.н. «премухинский» цикл Тургенева (названный так по имени Бакуниных «Прямухино»), в котором представлена история взаимоотношений писателя с Т.А. Бакуниной. Большое количество работ посвящено т.н. циклу «таинственных» повестей писателя (Л.В. Пумпянский), в который исследователи включают различные повести, так или иначе связанные с потусторонним и его взаимоотношению с миром действительным. В современных исследованиях представлены также размышления о циклическом единстве шести романов Тургенева (П. Ауэр) и любовно-философских повестей 1850-х годов (М.В. Кузавова). Об особом интересе писателя к циклической организации текстов свидетельствует и неосуществлённый замысел цикла «Из воспоминаний – своих и чужих» (в цикле вышло только 2 «очерка»), который писатель задумал уже в конце своей жизни. Тургенев так пишет об этом цикле Анненкову в письме от 22 ноября (4 декабря) 1880 года: «У меня в голове готовых ещё несколько подобных студий: пожалуй, теперь они и увидят свет. В начале моей карьеры успех “Хоря и Калиныча” породил “Записки охотника”; было бы чудно, если бы “Старые портреты” оказались тоже плодовитыми – под конец этой самой карьеры» [6, XIII, кн. 1]. К сожалению, тяжёлая болезнь помешала писателю воплотить свой замысел в жизнь. Тем не менее, самыми известными циклами Тургенева можно считать «Записки охотника», которые были опубликованы отдельным изданием в России в 1852 году, и «Стихотворения в прозе», которые были напечатаны в «Вестнике Европы» в 1882 году.

Сегодня широко известны т.н. «программы» «Записок охотника», рассмотренные и подробно изученные М.К. Клеманом [3]. Эти пометы на полях тургеньевских рукописей свидетельствуют о кропотливой работе писателя над расположением рассказов и о долгом поиске оптимального их сочетания в цикле. Несмотря на то, что отдельные рассказы уже были опубликованы ранее в «Современнике», собранные вместе, они значительно усложнили текст «Записок», сделали его многослойным и многотемным. Известный режиссер С.М. Эйзенштейн справедливо утверждал, правда применительно к задачам монтажа, что «два каких-либо куска, поставленные рядом, неминуемо соединяются в новое представление, возникающее из этого сопоставления как новое качество» [8]. Эта мысль оказалась близка теоретикам, занимающимся проблемой циклизации. И она вполне актуальна для тургеньевских «Записок охотника». В то же время в переиздании «Записок» 1874 года Тургеневым были добавлены ещё три рассказа («Конец

Чертопханова», «Живые мощи» и «Стучит!») к основному массиву цикла. Причем новые тексты были не просто вставлены в конец прошлого издания, а органично вплетены в уже существующую канву. Изменение структуры «Записок» спустя более чем 20 лет с момента их первой публикации ещё раз свидетельствует о том, что Тургенев и в поздние годы своего творчества внимательно относился к тем возможностям, которые давала циклическая форма.

Всего несколько лет отделяют дополненное издание «Записок охотника» 1870-х годов от начала работы Тургенева над «Стихотворениями в прозе», которые он позже опубликует на русском и французском языке и в которых активно участвует как автор. Определённый интерес в таком случае, по нашему мнению, может представлять французское издание «Записок охотника», которое было напечатано в 1858 году и переводчиком которого выступил И. Делаво. Работу над этим изданием Тургенев координировал лично во многом потому, что был недоволен предыдущей французской публикацией «Записок» 1854 года, предпринятой Э. Шаррьером без его согласия. Этот перевод, озаглавленный как «Воспоминания знатного русского барина», был принят европейскими современниками как злободневный политический документ, провозглашающий отрицательные суждения о правительстве русского императора и о пороках русского дворянства, чего Тургенев, очевидно, не желал. Именно поэтому он решает выступить с протестом против издания 1854 года в журнале «Journal de St.-Petersbourg» (эта критическая статья была также включена в предисловие к изданию 1858 года).

При публикации французских «Записок охотника» 1858 года, Тургенев изменяет структуру цикла, акцентируя таким образом внимание иностранных читателей на других темах и мотивах, отличных от русского издания. Так, цикл открывается рассказом «Бурмистр», а «Хорь и Калиныч», напечатанный первым в русском издании, оказывается уже в середине и занимает 13 позицию. Рассказ «Смерть», знаменующий в русском цикле середину (а в одной из «программ» даже завершающий первую часть «Записок»), здесь стоит пятым – между «Малиновой водой» и «Льговом». А вот «Ермолай и мельничиха» сохраняет свою позицию и во французском издании: рассказ идет вторым и вводит в пространство текста охотника Ермолая, с которым читатели встретятся и в других рассказах цикла. При этом французские «Записки» оканчиваются очерком «Лес и степь», как и все прижизненные русские издания и большинство из известных «программ» цикла [3]. В целом, писатель сохраняет все рассказы, опубликованные в русском издании 1852 года, но полностью меняет их положение относительно друг друга, не сохраняя ни одного сочетания.

Между тем этот момент исключительно важен для циклообразования, поскольку цикл, как справедливо подчеркивает Л.Е. Ляпина, подразумевает взаимодействие «фрагментов» на уровне ассоциативных связей [4]. Ассоциативность, в свою очередь, порождает новые

смыслы, «двойное прочтение», в ходе которого даже незначительные элементы одного произведения обретают новое звучание в рамках целого цикла. Таким образом, изменение структуры издания порождает новые ассоциации на месте т.н. «скреп» и создаёт иные смыслы при прочтении. Примечательно, что комментируя французское издание «Записок охотника» и отмечая утончённость вкуса Тургенева и его широкий взгляд на Россию, П. Мериме между прочим замечал отсутствие диалогичности рассказов внутри цикла. Ему казалось, что «*les vingth-deux chapitres de ce petit livre n'ont aucune liaison l'un avec l'autre...*» («двадцать два отрывка этой небольшой книги не имеют никакой связи друг с другом...») – перевод с фр. Ю. Б.) [10]. Очевидно, что Тургенев придерживался иной точки зрения при публикации своих циклов. И потому использовал различные механизмы при объединении частей в целое для своих русских и французских читателей.

Возможно, что иное расположение очерков внутри французского издания «Записок» обусловлено желанием Тургенева несколько сместить акценты с политической тенденции, остро декларировавшейся во французском издании 1854 года, на более универсальные, общие темы. Кроме того, именно «Записки охотника» стали неким средоточием образа России XIX века для европейских читателей, так что, по-новому организуя свои рассказы в цикле, писатель стремился продемонстрировать жизнь в русской деревне и живую душу русского человека, вне зависимости от его статуса и общественного положения.

Повышенный интерес Тургенева к циклизации и тщательный подход к изданию своих произведений за рубежом сказался и при публикации «Стихотворений в прозе» (или «Маленьких стихотворений в прозе» как они были названы во французском издании 1882 года по аналогии с текстами Ш. Бодлера). Цикл был напечатан во Франции одновременно с русскими «Сенилиями», но содержал значительные изменения в количестве и организации миниатюр.

Как и в случае с «Записками охотника», писатель долго работает над организацией русского и французского изданий «Стихотворений в прозе», оставляя ценные замечания на полях своих рукописей и в письмах к редактору М. М. Стасюлевичу. Так, обращаясь с просьбой о замене в русском издании миниатюры «Порог», которая была изъята по цензурным соображениям, «стихотворением» «Житейское правило», Тургенев в письме к М.М. Стасюлевичу от 13 (25) октября 1882 года добавляет: «...но не просто заменено им, так как [оно] по тону не подходит к прочим» [6, XIII, кн. 2]. Интересно и то, что на вопросы друзей и коллег по поводу того циклообразующего принципа, который лёг в основу русских «Сенилий», Тургенев в письме к Д.В. Григоровичу от 3 (15) декабря 1882 года спокойно замечает: «... а что касается до размещения, то он [Стасюлевич] просто придерживался хронологического порядка» [6, XIII, кн. 2], в то время как специалисты свидетельствуют о том, что по крайней мере у 11 миниатюр писатель со-

знательно изменил дату при публикации [7]. Более того, ряд «стихотворений» в издании имеет одинаковую дату написания (например, февралём 1878 года датируются 8 миниатюр, а апрелем – 9 «стихотворений»), таким образом, логика писателя при выборе именно такого расположения текстов не может считаться строго подчинённой хронологии. Тургенев долго колебался и в вопросах состава русского цикла, отдав Стасюлевичу первоначально только 40 «стихотворений», а затем отправив ещё 10 «для укомплектования полсотни» (причём 5 из 10 отправленных позднее миниатюр были также напечатаны и во французском издании). Очевидно, что Тургенев уделял много внимания вопросу организации цикла, стремясь создать особое настроение, которое бы передало «завещание» автора своим читателям.

Что касается французского издания, то здесь Тургенев уже определенно отступает от хронологического принципа, указывая дату написания только у трёх миниатюр («Собака», «Маша» и «Деревня»). Как и в случае с французскими «Записками», писатель реорганизовывает структуру своего цикла, сохраняя только 2 сочетания «стихотворений» из русского издания – это «Пир у Верховного Существа» и «Сфинкс», а также «Два брата» и «Эгоист». В остальных случаях Тургенев меняет расположение миниатюр в цикле, придерживаясь, очевидно, иного циклообразующего принципа. Изменяет писатель и состав цикла. Тургенев оставляет только 30 из 50 «стихотворений», напечатанных в «Вестнике Европы», убирая некоторые темы и мотивы, звучащие в русском издании «Сенилий».

Вероятно, изменения в организации цикла во французском издании продиктованы ориентацией писателя на различные типы читателей (русского и европейского). Иное положение миниатюр относительно друг друга изменяло добавочные смыслы, возникающие на стыке «стихотворений», а также общую эмоциональную тональность художественного целого [2].

С. Е. Шаталов в своих исследованиях о циклической природе «Стихотворений в прозе» выступал как один из главных противников «свободного прочтения» цикла. Рассуждая о том циклообразующем принципе, который мог лечь в основу тургеневских «Сенилий», он предложил т.н. «волновой» тематический принцип расположения миниатюр [9]. По мысли исследователя, жизнь у Тургенева представляется в виде волны, которая то поднимается, то опускается, представляя собой естественный ход вещей: так, русский цикл открывается оптимистическими настроениями спокойной жизни в деревне в миниатюре «Деревня», чтобы затем «броситься в пучину» в «стихотворении» «Разговор», основным мотивом которого является мысль об одномоментности человеческого бытия. Во французском издании наблюдается обратная ситуация: оно открывается миниатюрой «Разговор», за которой следует «Деревня». Такая перестановка миниатюр в самом начале цикла задаёт разный эмоциональный тон для русских и французских читателей.

Разнятся и окончания циклов. Если в русском издании, как полагает С.Е. Шаталов, последние 7 «сти-

хотворений» цикла представляют собой торжество жизнеутверждающего начала, а сам цикл завершается «стихотворениями-молитвами» о будущей жизни – «Молитва» и «Русский язык», то мы можем отметить, что французское издание, наоборот, заканчивается «старческими» раздумьями писателя, подтверждающими неотвратимость и неизбежность смерти («Собака» и «Враг и друг») [1].

Изменения во французском издании, на наш взгляд, фиксируют убежденность Тургенева в различном мировосприятии русского человека и европейца, о чём он неоднократно высказывался в своих письмах и личных беседах. Так, Я.П. Полонский вспоминает тургеневские размышления о различных взглядах на нравственность у народов: «То, что для русского возмутительно, – для француза не только не возмутительно, но достойно всякого сочувствия, и, наоборот, – возмутительное для француза несколько не смутит русского человека» [5]. Меняя положение миниатюр относительно друг друга, писатель подчёркивал те темы и идеи, которые были бы актуальны непосредственно для данной аудитории, адаптируя свой цикл под потребности публики. В

то же время тургеневское обращение к читателям, помещённое перед текстами и во французском издании, предлагало известную долю свободы при организации цикла всем своим читателям, вне зависимости от их национальной принадлежности. Тогда французский цикл оказывался как бы непосредственным откликом на наставление писателя читать «стихотворения» «враздобр», не учитывая первоначальный порядок издания.

Таким образом, интерес Тургенева к циклообразованию сказался в поиске писателем оптимальной организации циклов в русских изданиях и в переводах. Многое предопределялось различиями в восприятии мира и текста русским человеком и европейцем. Понимая эти особенности, Тургенев изменял общую тональность своих произведений для различных типов читателей, находя те темы, которые оказались бы наиболее созвучны данной конкретной аудитории. Примечательно, что «жонглирование» темами Тургенев осуществляет не при помощи изменения или переписывания русских оригиналов, а всего лишь при помощи иного расположения произведений внутри циклического единства, что составляет новые акценты в творчестве писателя.

Библиографический список

1. Беляева И.А. Тема «старческого» у Тургенева и Шопенгауэра: к вопросу о «Стихотворениях в прозе» // Спасский вестник. 2006. № 13. С. 27–31.
2. Дарвин М.Н., Тюпа В.И. Циклизация в творчестве Пушкина: Опыт изучения поэтики конвергентного сознания. Новосибирск: Наука, 2001. 292 с.
3. Клеман М.К. Программы «Записок охотника» // Ученые записки Ленинградского государственного университета. Л.: Изд-во ЛГУ, 1941. № 76. С. 88–126.
4. Ляпина Л.Е. Циклизация в русской литературе XIX века. СПб.: НИИ химии СПбГУ, 1999. 281 с.
5. И. С. Тургенев в воспоминаниях современников: В 2 т. / Под ред. С. М. Петрова, В. Г. Фридлянда. М.: Художественная литература, 1983. Т. 2. 576 с.
6. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 28 т. Письма: В 13 т. М.: Наука, 1968. 542 с.
7. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем в 30 т. Соч.: В 12 т. М.: Наука, 1982. Т. 10. 500 с. – [издание продолжается].
8. Эйзенштейн С.М. Избранные произведения: В 6 т. М.: Искусство, 1964. Т. 2. 566 с.
9. Шаталов С.Е. Проблемы поэтики И. С. Тургенева. М.: Просвещение, 1969. 328 с.
10. *Mérimée P.* Études de littérature russe. Vol. 2 / *Introd. et notes par Henri Mongault.* Paris: Gründ, 1932. 605 p.

References

1. Belyaeva I.A. Tema «starcheskogo» u Turgeneva i Shopenhauera: k voprosu o «Stihotvoreniyah v proze» [«Senile» in creative works of Turgenev and Schopenhauer: revisiting «Poems in prose»] // Spasskij vestnik. 2006. № 13. PP. 27–31.
2. Darvin M.N., Tyupa V.I. Ciklizaciya v tvorchestve Pushkina: Opyt izucheniya poehtiki konvergentnogo soznaniya [Cycles in Pushkin's works: studying the poetic manner of convergent mind]. Novosibirsk: Nauka Publ, 2001. 292 p.
3. Kleman M.K. Programmy «Zapisok ohotnika» [«A sportsman's sketches» programs] // Uchenye zapiski Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta. Leningrad: LGU Publ., 1941. № 76. PP. 88–126.
4. Lyapina L.E. Ciklizaciya v russkoj literature XIX veka [Cyclization in Russian literature of XIX century]. St-Petersburg: NII himii SPbGU Publ., 1999. 281 p.
5. I. S. Turgenev v vospominaniyah sovremennikov: V 2 t. [Turgenev I. S. in contemporaries' memories: In 2 vol.] / Ed. by S. M. Petrova, V. G. Fridlyanda. Moscow: Hudozhestvennaya literatura Publ., 1983. Vol. 2. 576 p.
6. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: V 28 t. Pis'ma: V 13 t. [Complete works and letters: In 28 vol. Letters: In 13 vol.]. Moscow: Nauka Publ., 1968. 542 p.
7. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: V 30 t. Sochineniya: V 12 t. [Complete works and letters: In 30 vol. Works: In 12 vol.]. Moscow: Nauka Publ., 1982. Vol. 10. 607 p. – [edition is continuing].
8. *Ejzenshtejn S.M.* Izbrannye proizvedeniya: V 6 t. [The selected works: In 6 vol.]. Moscow: Iskustvo Publ., 1964. Vol. 2. 566 p.
9. *Shatalov S.E.* Problemy poetiki I. S. Turgeneva [Problems of the poetics of I. S. Turgenev]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1969. 328 p.
10. *Mérimée P.* Études de littérature russe. Vol. 2 / *Introd. et notes par Henri Mongault.* Paris: Gründ, 1932. 605 p.

ГОЛОВИНА Л.Г.

аспирант 2 года обучения, кафедра литературы,
Курский государственный университет
E-mail: artemida1007@yandex.ru

GOLOVINA L.G.

Postgraduate 2 year of study, Department of Literature,
Kursk State University
E-mail: artemida1007@yandex.ru

ОБРАЗ РЕБЕНКА В ТВОРЧЕСТВЕ Н.Д. ГОРОДЕЦКОЙ

THE IMAGE OF THE CHILD IN THE CREATIVITY N.D. GORODETSKAYA

Статья посвящена теме детства в творчестве Н.Д. Городецкой. Анализируются особенности изображения детского мировосприятия и нравственных основ становления личности ребенка. Рассматривается специфика создания детских образов в художественных произведениях Н.Д. Городецкой в контексте их соотносительности с литературой XX века и литературой русского зарубежья. Обосновываются причины осмысления писательницей темы детства с позиции православия.

Ключевые слова: Городецкая, литература русского зарубежья, детство, духовный реализм.

The article is devoted to the theme of childhood in the works of N. D. Gorodetskaya. The features of the image of children's perception of the world and moral foundations of the child's personality are analyzed. The specificity of children's images in N.'s works of art is considered. D. Gorodetskaya in the context of correlation with the literature of the XX century and the literature of the Russian abroad. The author substantiates the reasons for the writer's understanding of the theme of childhood from the perspective of Orthodoxy.

Keywords: Gorodetskaya, literature of Russian abroad, childhood, spiritual realism.

Феномен детства – многогранное явление, осмыслением которого занимаются философия, психология, педагогика, социология, культурология, теология, филология и другие науки. В мировой литературе детство является одной из ключевых тем, позволяющих писателю решать нравственные, религиозные, исторические, философские проблемы, рассматривать общественные и социальные противоречия общества, глубже раскрыть психологические аспекты человеческой природы.

Однако интерес писателей к указанной теме возникает относительно поздно: в конце XVIII – начале XIX вв. в связи с изменениями общественных представлений о ребенке и его воспитании (в 1888 г. была опубликована «Душа ребенка» Т. Прейера – первая книга об особенностях детского психофизического развития, заложившая основы психологии детства).

Именно в этот период в европейской литературе появляется роман воспитания (И.В. Гете «Годы учения Вильгельма Мейстера», Ч. Диккенс «Дэвид Копперфильд», Г. Флобер «Воспитание чувств»), позволивший иначе взглянуть как на процесс воспитания, так и на личность ребенка.

Для русской литературы характерен поступательный генезис темы детства. Образ ребенка появляется в художественных произведениях лишь в XVIII веке и не является самостоятельным предметом художественного изображения. Напротив, детство рассматривается только в качестве этапа становления личности человека в контексте решения воспитательных задач (Д.И. Фонвизин «Недоросль»). В конце XVIII

века стараниями Д.И. Фонвизина, А.Д. Кантемира, М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова создается полноценная детская литература. Это повлияло на переосмысление самого феномена детства: повысился интерес не только к детству как важнейшему этапу в процессе формирования личности, но и к внутреннему миру ребенка.

Наиболее ярко эта тенденция прослеживается в прозе Н.М. Карамзина начала XIX века, и связана она с осознанием самоценности мира детства, с изображением художественного образа ребенка в модели «идиллического хронотопа» (М.М. Бахтин), т.е. гармоничного, счастливого существования ребенка в пространстве дворянской усадьбы (Н.М. Карамзин «Евгений и Юлия») [6]. Схожую модель представляет Л.Н. Толстой в трилогии «Детство. Отрочество. Юность», в которой акцент смещается на изображение внутреннего мира ребенка, описание детских психических процессов и состояний [5].

Толстовские идеи о «непреходящей ценности детского неискаженного восприятия мира» (цит. по [7]) находят продолжение в литературе XX века (М. Горький, Ф.К. Сологуб, М.М. Пришвин, М.А. Волошин, А. Белый), в том числе в прозе писателей русского зарубежья (И.А. Бунин, А.И. Куприн, А.Н. Толстой, И.С. Шмелев).

Одним из ярких представителей литературы русского зарубежья первой волны является Надежда Даниловна Городецкая. В своем творчестве писательница неоднократно обращается к теме детства. Образы детей в ее прозе обрисованы ярко, детально и эмоционально. Особое внимание она уделяет детской психоло-

гии: «Ребенок видит весь мир и не умеет, казалось бы, разбираться в ценностях. А между тем в памяти его собирается и откладывается именно тот опыт, который впоследствии окрасит его личность» [4].

В изображении детей у Н.Д. Городецкой прослеживается идея Л.Н. Толстого об особой восприимчивости ребенка к миру, обществу, природе, а также чувственности, проявляемой детьми в гораздо большей степени, чем взрослыми. Так, в автобиографическом очерке «Новгород» Н.Д. Городецкая описывает собственные воспоминания о детстве – прогулках, играх, нарядах, пейзажах. Однако акцент смещается на детское восприятие окружающего мира: «Мне сказали, что вблизи Новгорода леса невелики. Но я и по сей день вижу высокие, ржавого золота, стволы сосен и сквозь их раскинутые ветви растущее вверх ярко-голубое северное небо» [4].

Н.Д. Городецкая показывает детей непредвзятыми, неподкупными наблюдателями, открытыми миру и тонко чувствующими состояние людей и животных. Каждое действие, каждая вещь для ребенка – это открытие целого мира. Ярким подтверждением данной мысли является рассказ «Букет». Главный герой произведения Юра впервые наблюдает чувство влюбленности у Ани, его старшей сестры, и друга-студента, и увиденное меняет мировосприятие подростка: «Он [Юра – Л.Г.] был занят открывшимся ему новым миром, в котором жил четырнадцать лет, не видя, не понимая. Прожитый день, полный неповторимых и утомительных впечатлений, казался ему праздником» [4].

В прозе писательницы дети предстают личностями непосредственными, не ограниченными предубеждениями, авторитетами, условностями, страхами и иллюзиями взрослых. Они свободны в поступках и высказываниях. Так, для маленькой героини из цикла «Из жизни Кати Белосельской» самым важным в Пасхальный день становится кормление нелюбимых ею диких кошек. Ни упреки матери, ни мнение гостей, ни испорченный наряд не имеют для Кати большого значения, чем прощение, данное ею кошкам, людям и всему миру.

В художественных произведениях Н.Д. Городецкой прослеживается и другая толстовская идея – мотив детства как «потерянного рая», в контексте которого взросление рассматривается с позиции разрушения многоцветного, гармоничного мира детства – пространства чистоты, безмятежности, искренности. Этот мотив наблюдается в творчестве многих писателей русского зарубежья (И.А. Бунин, И.С. Шмелев, М.А. Осоргин, В.В. Набоков) и связывается, в том числе, с мотивом – утраченной родины. Обращение к теме детства позволяло мастерам слова воссоздавать эпизоды из прошлого, описывать особенности быта, культуры, традиций страны, размышлять о «русскости» и будущем России [2].

Однако в прозе Н.Д. Городецкой мотив утраченной родины раскрывается иначе. Это не наивная ностальгия, а попытка вернуться в прошлое, чтобы глубже осознать причины мирового трагизма, попытка доказать невоз-

можность успешного существования политического режима, ставшего причиной изгнания народа, сломанных судеб и детских страданий.

Детство в дореволюционной России предстает как ускользающее воспоминание, сон, смутный, прерывистый, но оставляющий впечатление чистоты и покоя. Детство в изгнании показано как трагедия утраты дома, отечества и родовых корней.

В прозе Н.Д. Городецкой об эмиграции нет идиллического хронотопа, напротив, писательница передает детское одиночество и тоску по родине. За рубежом дети неуклонно перенимают чужие традиции и культуру, но в ключевые моменты жизни подсознательно вспоминают отечество и веру. В рассказе «На страже» описывается реакция детей на сердечный приступ отца: «Тата берет щенка в свой подол – так им обоим теплее. Потом она думает, что и его молитва имеет силу <...> и она пытается поставить щенка на задние лапы, а правой верхней крестит его. Жене кажется, что все это грех, но сейчас не время разбираться в тонкостях, пусть и пес поможет» [4].

Все чаще Н.Д. Городецкая акцентирует внимание читателей на попытках детей «на ощупь» самоидентифицировать себя в чужой стране. Вдали от родных дома и земли, иногда не имея четких воспоминаний о России, дети неизменно чувствуют привязанность к своему отечеству. Показателен в этом отношении герой рассказа «Родина», сын русского и француженки. Все детство Саша стремится ощутить свою принадлежность к одной из этих наций: Франция для него – безоговорочная родина, но и с Россией он чувствует неразрывную связь. Французская ментальность, русскость и православная вера приводят его к трагическому заключению: «В этот день в первый раз и навсегда Саша понял, что он не русский и не француз, и жизнь его, как жизнь безыменных средневековых каменщиков, навсегда отдана Строению, которое не им начато, не им будет закончено в веках...» [4].

Однако, по мнению писательницы, еще большая трагедия разворачивается в России в период революции и Гражданской войны. Следует отметить, что в 1917-м году шестнадцатилетняя Н.Д. Городецкая была свидетельницей неоднократной смены власти в Полтаве (большевики сменяли петлюровцы, немецко-кайзеровские войска, армия Деникина), что сопровождалось грабежами, разбоем и разрушениями. Воспоминания о том времени находим в ряде очерков и романе «Несквозная нить». Особое внимание привлекает рассказ «В приюте», в котором писательница рисует образы детей, чьи судьбы удивительно схожи: отцы воюют на фронте, матери работают на фабриках, а сами дети вынуждены жить в приютах. Во главу угла Н.Д. Городецкая ставит проблему раннего взросления, уподобления ребенка взрослым в плане речи, манер, поведения, образа мыслей, что в состоянии войны, голода, смерти не могло дать положительного результата. Дети становятся грубыми, злыми, подлыми, безнравственными. Так, один из героев указанного выше рассказа честно признается в совершенном им преступлении и не испытывает мук

совести: «Что ж убить, – сказал Мишка. – Я ножом работать умею. Я вот по трамваям иной раз из карманов тягаю, – и как-то меня городской на высадке поймал – я его шашь ножом по руке. Он за руку – а я деру» [4].

Этические, моральные, христианские ценности утрачивают для этих детей значимость. Не имея большого социального и эмоционального опыта, они механически подражают взрослым, не разбирая.... добро и зло и перенимая все чаще скупость, высокомерие, лицемерие, эгоизм и жестокость. Например, услышанная и не в полной мере осмысленная фраза «ишь, буржуйки» молниеносно превращается в детской среде в сквернословие. «Ведь не просто подражательно, а злобно, от сердца кричали они это, ругательное в их понимании, слово «буржуйки», – замечает Н.Д. Городецкая [4].

В упомянутом выше рассказе проявляется мотив детских страданий, характерных для творчества Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, М. Горького, Н. Тэффи [6]. Из представителей русского зарубежья эту тему наиболее ярко раскрыли А.И. Куприн («Река жизни», «Болото») и И.С. Шмелев («В новую жизнь», «Служитель правды»), сделавшие акцент на сращении мира детства с миром взрослых. Социальное неблагополучие, плохое воспитание становятся основой детской деградации, духовного обнищания, раннего взросления. Именно к этому выводу приходит Н.Д. Городецкая: «Если не в стенах приюта, то до и вне его знакомились дети с жизнью. И не были уже детьми» [4].

Главные причины детских страданий писательница видит в разрушении основ государственности и пренебрежении православной верой при формировании личности ребенка. До XIX века детство считалось ключевым периодом для духовного становления человека. Поэтому родители и учителя способствовали приобщению детей к вере и добродетели. Священнослужитель Православной церкви, богослов А.Д. Шмеман подчеркивал важность религии для развития личностных качеств ребенка: «Нежный возраст легко принимает и, как печать на воску, напечатлевает в душе то, что слышит; преимущественно с этого времени жизнь наклоняется к добру или ко злу. Если, начиная от самых дверей жизни, отводят их от зла, и наводят на путь правый, то добро обращается у них в господствующее свойство и природу...» [8].

Однако именно наставления на путь добра и любви нет в воспитании детей из рассказа «В приюте». Взрослые обращают внимание на то, чтобы дети были сыты, одеты и обуты, не мерзли, не болели. Духовно-нравственное воспитание отходит на второй, третий план... Тем не менее, на глубинном, интуитивном уровне ребенок в любой ситуации способен проявлять искренность, добро, любовь.

«Ночью как-то нашли ее (Лиду – Л.Г.) плачущей.

– Маму во сне видела. Он велит Катюшу беречь.

И берегла» [4].

Духовность выражается подсознательно, на самом примитивном уровне, но для детей Гражданской войны – это путь к очищению и добродетели.

Ярким примером может служить одна из героинь рассказа «В приюте» – семилетняя Лида, упрямая, но дисциплинированная девочка: «Лида была очень трудолюбива: часто сама вызывалась на дежурство по уборке <...> наказание переносила стойко. Напоминать ей не приходилось.

– Я сегодня без сладкого, – сама предупредит дежурную» [4].

В своем творчестве Н.Д. Городецкая неоднократно подчеркивает духовное богатство детей, их стремление к знаниям, культуре, религии, тем самым, продолжая шмелевскую традицию осмысления темы детства через призму православия.

Эта идея восходит к древнерусской традиции сакрализации (т.е. возвращения человека в состояние целостности и чистоты) и существования чина детской святости. Для русского православия свойственно особое отношение к ребенку как к «наследнику Царствия Божия <...> как посланнику небес, душе данной Господом на хранение» [1].

Эта мысль отчетливо прослеживается в художественных произведениях Н.Д. Городецкой. Примером может служить рассказ «Имена», повествующий о сестрах Марфе и Марии. Девочки отличаются искренностью, душевной чистотой, тонким восприятием мира, природы, событий: «Наедине Марфа часто рассказывала, как она предчувствует ветер, как, слушая Бетховена, видит пунцовые огни, переходящие в лиловые и густосиние <...> В эти минуты Мария ее обожала. Для ее самой музыка была – как солнце, как ее тело: она просто жила в них» [4].

Причастие для них становится особенным днем: «Девочки в тот день почти не шалили. Они ходили на цыпочках, шептались. Было это не то крещением, не то постригом» [4].

В этом рассказе Н.Д. Городецкая намеренно проводит параллели с библейским сюжетом о Марфе и Марии, указывая на различие в характерах и мировоззрении девочек. В то же время особое внимание писательница уделяет их взаимоотношениям, наполненным милосердием, самопожертвованием, преданностью и благородством. Дети чувствуют неразрывную связь и свое духовное единение, которое не могут нарушить никакие жизненные обстоятельства.

Взгляд ребенка, по мнению Н.Д. Городецкой, более пронзительный, более зоркий. Именно это позволяет детям видеть красоту в человеке и природе, подсознательно определять ценность жизни и истории. Например, в очерке «Новгород» писательницу удивляет, как интуитивно местом игр дети выбрали не цветник, а неприглядный вал с подгнившей скамьей, сохранивший следы московско-новгородской войны XV века, начатой Марфой Посадницей.

Любовь и добродетель в прозе писательницы становятся критерием духовного богатства ребенка, его внутренней чистоты и милосердия. Такими являются дети из цикла «Из жизни Кати Белосельской», заботящиеся и покровительствующие злобному голубю с подбитым

крылом, писклявым воробьям и галкам и даже уродливой собаке с кривой лапой, о которой взрослые говорят: «Такое чудище, портит весь вид» [4].

Таким образом, в своем творчестве Н.Д. Городецкая неоднократно обращается к образу ребенка, подчеркивая его особый внутренний мир, бескорыстие, чистоту, великодушие. Писательница детально прописывает ха-

рактеры, мотивы поведения, эмоциональные переживания детей, находящихся в России в период Гражданской войны и вдали от родины – в эмиграции. В своих произведениях Н.Д. Городецкая доказывает необходимость сохранения детской души в зрелом возрасте. Именно в этом, по ее мнению, заключается спасительная роль детства в жизни человека.

Библиографический список

1. *Абраменкова В.В.* Агиологическая психология детской святости // Московский психотерапевтический журнал, 2005. №3. С. 118-145.
2. *Бобина Т.О.* Мотив детства как «потерянного рая» в автобиографической прозе русского зарубежья // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств, 2011. №1. С. 96-102.
3. *Бочаева Н.Г.* Мир детства в творческом сознании и художественной практике И.А. Бунина: дис. ... канд. филол. наук. Елец, 1999. 174 с.
4. *Городецкая Н.Д.* Остров одиночества: роман, рассказы, очерки, письма / сост., вступ. ст., подгот. текста и коммент. А.М. Любомудрова. СПб.: Росток, 2013. 845 с.
5. *Козлова А.Л.* Образ ребенка в творчестве символистов: истоки современного мифа // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение, 2010. № 13 (56). С. 96 – 102.
6. *Шестакова Е.Ю.* Детство в системе русских литературных представлений о человеческой жизни XVIII-XIX столетий: дис. ... канд. филол. наук. Северодвинск, 2007. 181 с.
7. *Шестакова Е.Ю.* Концепция детства в русской классической литературе (первая половина XIX века и русское зарубежье начала XX века) // Филологический класс, 2006. №16. С. 27 – 30.
8. *Шмеман А.Д.* Проповеди и беседы. М.: Паломник, 2002. 206 с.

References

1. *Abramenkova V.V.* Ageological psychology child of Holiness // Moscow psychotherapeutic journal, 2005. №3. Pp.118 – 145.
2. *Bobbina T.O.* The motif of childhood as a “lost Paradise” in the autobiographical prose of the Russian Diaspora // Bulletin of Chelyabinsk state Academy of culture and arts, 2011. №1. Pp.96 – 102.
3. *Bochaeva N.G.* The world of childhood in Creative consciousness and artistic practice of I. A. Bunin: dis... cand. philol. science. Yelets, 1999. 174 p.
4. *Gorodetskaya N.D.* Island of loneliness: novel, stories, essays, letters / introductory article, preparation of text and comments A.M. Lyubomudrov. St. Petersburg.: Rostok, 2013. 845 p.
5. *Kozlova A.L.* The image of the child in the works of symbolists: the origins of modern myth // Bulletin of RSUH. Series: Philosophy. Sociology. Art criticism, 2010. № 13 (56). Pp. 96 – 102.
6. *Shestakova E.J.* Childhood in the system of Russian literary ideas about human life of XVIII-XIX centuries: dis... cand. philol. science. Severodvinsk, 2007. 181 p.
7. *Shestakova E.J.* The concept of childhood in Russian classical literature (the first half of the XIX century and the Russian abroad of the early XX century) // The philological class, 2006. №16. Pp. 27 – 30.
8. *Schmeman A.D.* Sermons and talks. M.: Palomnik, 2002. 206 p.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ГРИГОРЯН Г.А.

аспирант, кафедра истории русской литературы,
Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова
E-mail: go_xx@inbox.ru

GRIGORIAN G.A.

postgraduate, chair of Russian literature, Moscow State
University named after M. V. Lomonosov
E-mail: go_xx@inbox.ru

ЭПИСТОЛЯРНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ЧЕХОВА О ТУРГЕНЕВЕ В СВЕТЕ ПИСАТЕЛЬСКОЙ КРИТИКИ

CHEKHOV'S EPISTOLARY STATEMENTS ABOUT TURGENEV IN CONTEXT OF WRITERS' CRITICISM

В статье рассматриваются эпистолярные высказывания Чехова о Тургеневе в аспекте писательской критики, позволяющие проследить эволюцию его взглядов на творчество старшего современника, а также выделить некоторые особенности писательской критики Чехова.

Ключевые слова: Чехов, Тургенев, эпистолярные высказывания, писательская критика.

The article deals with Chekhov's epistolary statements about Turgenev in the context of writers' criticism. Study helps to follow up the development of Chekhov's views on the creative works of his elder contemporary and also underline some peculiarities of his concept of writers' criticism.

Keywords: Chekhov, Turgenev, epistolary statements, writers' criticism.

Писательская критика как разновидность литературной критики по ряду имманентных особенностей отличается от профессиональной критики. Отличается она не только степенью «причастности» к литературному процессу, но и способом реализации, т.е. жанровыми воплощениями.

Одним из характерных жанров развертывания «критики мастеров» (В.Н. Крылов) являются эпистолярные признания писателей, на что указывают многие исследователи.

В частности, в монографии «Критика как литература» Б. И. Бурсов подчеркнул: «Под писательскими литературно-критическими выступлениями я разумею не одни только их статьи, но и всякого рода речи, интервью, диалоги с кем-либо, ответы на вопросы и письма, рассказы о своей работе над тем или иным произведением, характеристику вообще своих литературных установок – всего не перечтешь» [3, с. 50].

А. П. Чехов был одним из тех писателей, кто проявлял живой интерес к литературной жизни. Никогда не выступавший с программными статьями, не претендовавший на роль профессионального литературного критика и «властителя дум», свои суждения о литературе, опыте предшественников и современников он доверял узкому кругу близких по духу людей в частной переписке.

Многие «эпистолярно-критические» суждения Чехова по степени проникновения в художественный материал и спектру затрагиваемых в них вопросов сопоставимы с краткими, но ёмкими литературоведческими статьями, в подтексте которых по-чеховски скрываются цепочки невысказанных авторских мыслей.

Особенную ценность представляют суждения

Чехова о творчестве признанных классиков, которые, по нашему мнению, целесообразно рассматривать именно в аспекте писательской критики.

Таковы в эпистолярии Чехова критические размышления о ближайшем по времени предшественнике – И.С. Тургеневе, охватывающие период с 1879 по 1904 гг.

Известно, что восприятие творчества Тургенева в разные годы у Чехова было неоднозначным, поэтому мы сосредоточимся на нескольких высказываниях, демонстрирующих эволюцию чеховского отношения.

«Тургенев как писатель был с юных лет в центре внимания Чехова; его имя у Чехова одно из самых встречаемых» [10, с. 434]. – справедливо отмечает А.П. Чудаков.

Тургенев действительно довольно рано вошел в круг чтения Чехова и в одном из апрельских писем 1879 года к М. П. Чехову девятнадцатилетний Чехов рекомендует братьям почитать Тургенева: «Советую братьям прочесть, если они еще не читали, „Дон-Кихот и Гамлет“ Тургенева» [8, с. 29].

Спустя много лет в своей книге воспоминаний «Вокруг Чехова», посвященной знаменитому брату, М.П. Чехов напишет о том благотворном влиянии на формирование его человеческих и гражданских убеждений, какое оказали дружеские вечера у земского врача П.А. Архангельского. Там бывал и А.П. Чехов, беседы о литературе не прекращались, а «Тургеневым зачитывались взаимно» [9, с. 138].

«Тургеневская» атмосфера окружала Чехова с юности, и его представления о художественной литературе складывались в том числе через чтение Тургенева, а это не могло не отразиться в его писательской судьбе.

Повышенный интерес ко всему, что связано с именем предшественника прослеживается уже в ранних письмах Чехова.

В марте 1883 г. Чехов обращается к Н.А. Лейкину с просьбой выслать свою книгу, название которой он не вспомнил, но запомнил фразу из одного рассказа: «В этой же книжке, кстати сказать, есть фраза, которая врезалась в мою память: „Тургеневы разные бывают...“» [8, с. 60].

Фраза, которую по памяти воспроизводит Чехов, встречается в рассказе Лейкина «Птица», и она довольно точно, на наш взгляд, намечает полосу будущих расхождений Чехова с Тургеневым-художником.

«Посылаю Вам „В ландо“ (курсив – А.Ч.), где дело идет о Тургеневе» [8, с. 86], – такими словами Чехов сопроводил рукопись «рассказа о Тургеневе» в другом письме к Лейкину от 19 сентября 1883 г.

«В Ландо» написан сразу после печальной вести о смерти Тургенева как дань благодарной памяти автору «Записок охотника». В нем Тургенев – «главный герой», о нем и его творчестве наперебой спорят чеховские персонажи.

Отношением к великому писателю измеряется их духовная сущность и эстетические идеалы. Рассказ этот относится к самому раннему периоду творческой деятельности Чехова, когда он только начал делать первые шаги в большую литературу и «пролагать» свой путь. Тогда Чехов еще безоговорочно воспринимал Тургенева как первоклассного мастера.

В письмах Чехова имя Тургенева фигурирует не только, когда речь заходит о сугубо литературных вопросах, он упоминается и в переписке личного, семейного характера.

Предошущая печальный итог жизни брата Николая Павловича, Чехов в марте 1886 года пишет ему о правилах воспитанного человека, перечисляя по пунктам те непереносимые условия, которые составляют его нравственную основу. В конце этого пространного письма отдельно как еще одно обязательное условие для нравственного самоусовершенствования – «вечное чтение» и рекомендует он именно Тургенева: «Иди к нам, разбей графин с водкой и ложись читать ... хотя бы Тургенева, которого ты не читал...» [8, с. 225].

«Упоминание имени Тургенева в таком сцеплении бытовых подробностей могло бы показаться ироническим, но этому противоречит общий тон письма Чехова – с элегической грустью, с необычной для него увещательностью и с предчувствием близкой трагической развязки. Оно как бы навеяно финалом „Рудина“ или „Дворянского гнезда“ – с исповедью-признанием жизненного краха, с сильным лирическим чувством» [11, с. 144], – отмечал С. Е. Шаталов в статье «Чехов о Тургеневе».

В конце 1886 года в эпистолярных замечаниях Чехова уже проступают первые признаки, предвещающие полосу решительных переоценок тургеневского наследия. Наиболее отчетливо эта линия отразилась в письмах к издателю «Нового времени» А.С. Суворину,

с которым Чехов в течение многих лет вел диалоги о Тургеневе. Именно ему как близкому человеку Чехов адресовал основную часть наиболее развернутых оценочных суждений о предшественнике.

Так, в письме к Суворину от 21 декабря 1886 г., сопоставляя два рассказа со схожей проблематикой, принадлежащие перу А.И. Маслова (Бежецкого) и Тургенева, Чехов отдает предпочтение первому: «Мне Бежецкий положительно нравится <...> Его „Расстрелянный“ гораздо лучше тургеневского „Жида“» [8, с. 281].

В сюжетную основу этих произведений положена тема смертной казни, которая особенно волновала Чехова. В обоих случаях прослеживается несоответствие такого наказания совершенному «преступлению». «Расстрелянный» Бежецкого написан в сдержанно-объективной манере, в то время как у Тургенева описание некоторых сцен призвано вызвать душевный отклик читателя, его сочувствие и в то же время некоторое отторжение к «преступнику». Чехов был крайним противником подобной авторской «игры с читателем».

Установка на предельную объективность является одним из главных творческих принципов Чехова-писателя и обязательным требованием, которое Чехов-критик предъявлял к художественным произведениям. Думается, это и послужило основанием поставить рассказ Бежецкого выше тургеневского. Таким образом, здесь уже намечается первое расхождение с Тургеневым и первая критика.

«Встречные хохлы, принимая меня, вероятно, за Тургенева, снимают шапки...» [8, с. 82], – в шутовском тоне Чехов писал семье 11 мая 1887 г. о путешествии по югу.

Это время, когда Чеховым уже были написаны рассказы о людях из народа: «Егерь», «Агафья», «Он понял», «Свирель», «Художество», «День за городом».

«Эта группа рассказов образует как бы чеховские „Записки охотника“, возникшие, несомненно, не без тургеневского влияния» [4, с. 61], – одним из первых указал Г.А. Бялый.

Именно с этого периода современники Чехова говорили о нем как продолжателе тургеневской линии в русской литературе и все чаще начали сравнивать молодого писателя с предшественником. Полагаем, что по этой причине и возникла подобная «тургеневская» ассоциация у Чехова. Впоследствии параллели с Тургеневым будут вызывать у Чехова совершенно иную реакцию.

Интересуясь о состоянии здоровья С.П. Боткина в письме к Суворину от 15 октября 1889 г., Чехов вспоминает двух важных для него писателей: «Что с Боткиным? Известие о его болезни мне очень не понравилось. В русской медицине он то же самое, что Тургенев в литературе... (Захарьина я уподобляю Толстому) – по таланту» [8, с. 264].

Такие автопризнания у Чехова встречаются довольно часто, где в одном писательском ряду ставится Тургенев и Толстой.

Спустя несколько лет в письме к тому же адресату от 13 февраля 1893 г. Чехов снова сопоставит художественные стили Тургенева и Толстого: «Я читаю Тургенева. Прелесть, но куда жиже Толстого! Толстой, я думаю, никогда не постареет. Язык устареет, но он всё будет молод» [8, с. 171].

Анализируя многочисленные высказывания Чехова о Тургеневе, можно сделать еще один вывод о природе чеховской писательской критики, заключающийся в том, что зачастую она тяготеет к «сравнительной форме». Так, сопоставляя Тургенева и Толстого, он всегда отдает «пальму первенства» автору «Войны и мира».

Поскольку Толстой, по Чехову, «колосс» и «юпитер» в литературе, недостижимая вершина, поэтому все писатели оцениваются в приближении к Толстому и находятся в его тени.

Порой в эпистолярных текстах в связи с разными обстоятельствами Чехов обращался к цитатам Тургенева и его героев. Например, в письме к Суворину от 7 декабря 1889 г., сообщая о наступающем тридцатилетии, он вспоминает слова Лаврецкого из эпилога «Дворянского гнезда»: «В январе мне стукнет 30 лет... Здравствуй, одинокая старость, догорай, бесполезная жизнь!» [8, с. 300].

Небезосновательна мысль А.И. Батюто, который находит в этом близость тургеневско-чеховского мирозерцания: «Ощущение старости, „заката“ типично тургеневское» [1, с. 867]. Ведь такими настроениями проникнуты многие страницы писем и художественных текстов Тургенева и Чехова.

Совершенно особое место в эпистолярных упоминаниях Чехова о Тургеневе занимает его восторженный отзыв о романе «Отцы и дети», который он выделял из общего корпуса сочинений предшественника: «Что за роскошь „Отцы и дети“! Просто хоть караул кричи. Болезнь Базарова сделана так сильно, что я ослабел и было такое чувство, как будто я заразился от него. А конец Базарова? А старички? А Кукшина? Это чёрт знает как сделано. Просто гениально» [8, с. 174], – писал Чехов Суворину 24 февраля 1893 г.

Чехов признавался, что медицинское образование во многом помогло ему и в литературе, существенно расширило область знаний, и благодаря этим знаниям он избежал многих ошибок в творческой деятельности.

В своих критических разборах, как сочинений начинающих литераторов, так и маститых писателей, он оценивал не только художественную обработку, но и степень достоверности, объективности при описании болезней и психических состояний, конечной целью должна стать убедительность этого описания в глазах читателей.

Тургенев, по мнению доктора Чехова, не погрешил против действительности, показав, как болезнь Базарова постепенно принимает сильный оборот, как приступы ненадолго отступают и снова возобновляются, и как, наконец, Базаров впадает в полное беспамятство и уже не просыпается. Ощущение – «будто заразился» говорит о том, что Чехов безоговорочно поверил автору с точки

зрения врача и читателя.

Тургеневские романские финалы тоже были предметом пристального внимания Чехова, поскольку он считал, что в финале должно быть сосредоточено впечатление от прочитанного и точка в конце вовсе не значит, что вопрос решен, только правильная постановка вопроса, по Чехову, является обязательным условием для художника. Все это он находил и в финалах Тургенева.

Справедливо, по нашему убеждению, наблюдение И. А. Беляевой:

«... тургеневские финалы <...> фокусируют момент, где самой жизнью предполагается особая сложность. Именно такого мнения придерживался А.П. Чехов, который в принципе никогда не был благодушным читателем Тургенева, но вот в случае с тургеневскими финалами как раз полагал, что в них сказывается трагическая глубина жизни» [2, с. 25-26].

«Отцы и дети», финал которого предполагает художественную перспективу, особенно созвучную прозе Чехова, завершается описанием сельского кладбища с могилой Базарова и размышлениями о «равнодушной» природе, «вечном примирении и жизни бесконечной» [6, с. 188].

Осмыслением темы «равнодушной» природы пронизаны многие страницы Тургенева («Стено», «Дневник лишнего человека», «Поездка в Полесье» и др.) и Чехова («В родном углу», «Степь», «Дама с собачкой» и др.), что может стать предметом отдельного большого исследования в проблеме изучения творческих связей писателей.

О тургеневских героинях Чехов, как известно, отзывался критически, видя в этих «возвышенных девицах», ушедших в прошлое представительницах дворянских усадеб, неестественность, фальшь и «претензии не по чину».

Однако он выделял образ женщины «передовых взглядов», «эмансипэ» – Евдоксии Кукшиной. Чехову, как заметил З.С. Паперный, понравилась «тургеневская манера с ее сдержанной насмешкой, проявляющейся не в прямой авторской интонации, но в выразительных деталях, сообщаемых как будто мимоходом» [5, с. 131].

Эта «сдержанная насмешка» явственно ощущается в тонких портретных характеристиках: «несколько растрепанная, в шелковом, не совсем опрятном, платье, с крупными браслетами на коротеньких руках», «круглые глаза, между которыми сиротливо краснел крошечный вздернутый носик» [6, с. 62-63].

Авторская ирония достигает «кульминации» в сцене бала, куда «эмансипированная женщина» является «безо всякой кринолины и в грязных перчатках, но с райскою птицею в волосах...» [6, с. 68].

Не удостоившись внимания Базарова и Аркадия, в таком виде она «в четвертом часу ночи протанцевала пользу-мазурку с Ситниковым на парижский манер. Этим поучительным зрелищем и завершился губернский праздник» [6, с. 71].

Все эти мастерски отточенные приемы «легкой

иронии» Тургенева-стилиста и были высоко оценены Чеховым.

Несколько лет спустя в письме позднего периода к О.Л. Книппер-Чеховой от 13 февраля 1902 г. оценки Чехова разительно отличаются, он предрекает забвение тургеневского наследия: «Читаю Тургенева. После этого писателя останется $\frac{1}{8}$ или $\frac{1}{10}$ из того, что он написал, все же остальное через 25—35 лет уйдет в архив» [8, с. 194].

Это был самый строгий и категоричный «вердикт» в эпистолярной Чехова. Здесь в более резкой форме выражена всегдашняя «претензия» Чехова-критика к Тургеневу – «устарелость» его художественной манеры. Однако такое эмоциональное утверждение, по нашему мнению, все-таки стоит учитывать как частный случай писательской критики Чехова, объясняемый и личными обстоятельствами.

Ведь в этот период он уже поселился на постоянное проживание в Ялте, болезнь его прогрессировала, письма становились короче, и все больше в них проступали грустные ноты и упадочные настроения.

Об этом свидетельствует и автокритика об «устарелом» звучании собственной прозы, которыми пронизаны письма Чехова в последние годы жизни: «Я тебе ничего не сообщаю про свои рассказы, которые пишу, потому что ничего нет ни нового, ни интересного. Напишешь, прочтешь и видишь, что это уже было, что это уже старо, старо...» [8, с. 160], – делился Чехов в письме к Книппер-Чеховой от 23 февраля 1903 г.

В своем последнем «тургеневском» письме к Н.Д. Телешову от 1 марта 1904 г. Чехов посылал дружеский привет из Ялты: «Когда увидите Бунина и Бабурина, то поклонитесь им пожалуйста» [8, с. 52]. Такое шутливое прозвище Чехов дал близким друзьям – И. А. Бунину и С. А. Найденову, перифразировав

заглавие тургеневского рассказа «Пунин и Бабурин».

Это в то же время был и последний поклон Чехова Тургеневу – писателю, с которым он на протяжении почти четверти века вел непрерывный творческий диалог.

С просьбой поклониться самому дорогому в жизни, с чем уже не суждено было встретиться, обращался и Тургенев в письме к Я.П. Полонскому от 30 мая (11 июня) 1882 г.: «Когда вы будете в Спасском, поклонитесь от меня дому, саду, моему молодому дубу, родине поклонитесь, которую я уже, никогда не увижу» [7, с. 271].

Таким образом, хронология эпистолярных высказываний Чехова, показывает, что в разные годы его восприятие тургеневского наследия претерпевало изменения: от восхищения Тургеневым-художником до вывода об устарелости его писательской манеры.

Причина такого неоднозначного отношения обусловлена бесконечными творческими поисками Чехова, и тургеневские решения в ряде вопросов не всегда соответствовали современной Чехову действительности, поэтому зачастую он критиковал предшественника, предлагая иные подходы в новых исторических условиях.

Свои развернутые суждения о Тургеневе Чехов адресовал только небольшому кругу близких людей, что говорит о глубоко личном характере писательской критики Чехова.

Писательскую критику Чехова можно назвать преимущественно «эпистолярной», но ею не исчерпывающейся, поскольку в своих художественных произведениях он также выступил критиком Тургенева. Правда, критика этого вида в большинстве случаев скрыта в подтексте, присутствуя имплицитно, она призвана реанимировать культурную память читателя.

Библиографический список

1. Батюто А.И. Тургенев и русская литература от Чернышевского до Чехова (Проблема героя и человека). Статья вторая // Избранные труды / [ред. С. А. Батюто] СПб.: Нестор-История, 2004. С. 859–889.
2. Беляева И.А. «Помни мои последние три слова»: к вопросу о структуре финалов в романах Тургенева // Филологический класс. Екатеринбург, 2018. Т. 53. №3. С. 25–32.
3. Бурсов Б.И. Критика как литература / [ред. М. И. Белоусова]. Л.: Лениздат, 1976. 320 с.
4. Бялый Г.А. Русский реализм. От Тургенева к Чехову / [ред. М. И. Дикман]. Л.: Советский писатель, 1990. 640 с.
5. Паперный З. С. Творчество Тургенева в восприятии Чехова // И. С. Тургенев в современном мире: Сб. ст. / [ред. С. Е. Шаталов]. М.: Наука, 1987. С. 127–135.
6. Тургенев И.С. Отцы и дети // Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Сочинения: В 12 т. / [ред. М. П. Алексеев]. М.: Наука, 1981. Т. 7. С. 5–190.
7. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 томах. Письма: В 13 т. / [ред. М. П. Алексеев]. Л.: Наука, 1968. Т. 13. Кн. 1. 622 с.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Письма: В 12 т. / [ред. Н. Ф. Бельчикова (гл. ред.), Д. Д. Благой, Г. А. Бялый и др.]. М.: Наука, 1974–1983.
9. Чехов М.П. Вокруг Чехова: встречи и впечатления / [Подг. текста, коммент. С. М. Чехова]. М.: Московский рабочий, 1964. 368 с.
10. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова: возникновение и утверждение / [ред. А. Жикаренцев]. СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 704 с.
11. Шаталов С.Е. Чехов о Тургеневе // Тургенев и русские писатели: 5-й межвуз. тургеневский сборник / [ред. Г. Б. Курляндская]. Курск, 1975. С. 143–153.

References

1. Batyuto A.I. Turgenev and the Russian literature from Chernyshevsky to Chekhov (Hero and man problem). 2nd article / Selected works / [ed. by S. A. Batyuto]. Saint Petersburg: Nestor Istoria Publ., 2004. Pp. 859–889.
2. Belyayeva I.A. «Remember my last three words»: the problem of finals structure in Turgenev's novels // Philological class. Yekaterinburg, 2018. Vol. 53. No. 3. Pp. 25–32.
3. 3. Bursov B.I. Criticism as literature / [ed. by M. I. Belousova]. Leningrad: Lenizdat Publ., 1976. 320 p.

4. *Byaly G.A.* Russian realism. From Turgenev to Chekhov / [ed. by M. I. Dikman]. Leningrad: Sovetskii pisatel' Publ., 1990. 640 p.
 5. *Paperny Z. S.* Turgenev's creative works in Chekhov's perception // I. S. Turgenev in the modern world: Collect. of artic. / [ed. by S.E. Shatalov]. Moscow: Nauka Publ., 1987. Pp. 127-135.
 6. *Turgenev I.S.* Fathers and children // Full collective works in 30 volumes. Creative works in 12 vol. / [ed. by M. P. Alekseev]. Moscow: Nauka Publ., 1981. Vol. 7. Pp. 5–190.
 7. *Turgenev I.S.* Full collective works in 28 volumes. Letters in 13 vol. / [ed. by M. P. Alekseev] Leningrad: Nauka Publ., 1968 Vol. 13. Book 1. 622 p.
 8. *Chekhov A.P.* Full collective works in 30 volumes. Letters in 12 vol. / [ed. by N. F. Bel'chikova, D. D. Blagoj, G. A. Bjalyj et others]. Moscow: Nauka Publ., 1974–1983.
 9. *Chekhov M.P.* Around Chekhov: meetings and impressions / [text and comments by S. M. Chekhova]. Moscow: Moscovskii rabochii Publ., 1964. 368 p.
 10. *Chudakov A.P.* The Poetics of Chekhov. Chekhov's world: genesis and establishment / [ed. by A. Zhikarentsev]. Saint Petersburg: Alphabet, Alphabet Atticus Publ., 2016. 704 p.
 11. *Shatalov S.E.* Chekhov about Turgenev // Turgenev and the Russian writers: 5th inter-university Turgenev's collection of works / [ed. by G. B. Kurlyandskaya]. Kursk, 1975. Pp. 143–153.
-
-

УДК 82.9

UDC 316.32

ЖЕЛТИКОВА И.В.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и культурологи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail inga.zheltikova@gmail.com

ZHELTIKOVA I.V.

Candidate of Philosophy, associate professor, Department of Philosophy and Cultural Studies, Orel State University
E-mail inga.zheltikova@gmail.com

МЕСТО ЖЕНСКОЙ УТОПИИ В ДИНАМИКЕ ЖАНРА УТОПИИ

THE PLACE OF FEMINIST UTOPIAS IN THE DYNAMICS OF THE UTOPIAN

В статье рассматривается место современной женской утопии в развитии жанра утопии. Утопия трактуется как повествование, в котором создается образ лучшего общественного устройства, и маркируется такими чертами, как ориентация на создание образа совершенного общества, а не совершенного человека, инородность описываемой реальности социальной реальности автора и читателей, ориентация на общественные идеалы счастья, справедливости, свободы. В статье дается краткий обзор динамики утопического дискурса и намечается тенденция смены утопии как ответа на вопрос о том, «каким должно быть совершенное общество», на антиутопию как ответ на вопрос «каким не должно быть совершенное общество» или «что получится, если совершенное общество окажется несовершенным».

Во второй части статьи автор обращается к анализу специфики женской утопии, определяемой как произведение, соответствующее признакам утопического жанра, в котором акцентируются вопросы женской субъективности и гендерной структуры общества, написанное женщиной. На примере романов Урсулы Ле Гуин «Левая рука тьмы» (1969), «Город иллюзий» (1967), «Обделённые» (1974), и М. и С. Дьяченко «Пещера» (1998) и «Пандем» (2002) выявляются такие отличительные черты женской утопии как актуализация проблем, возникающих перед идеальным социумом, парадокс невозможности построения совершенного общества и неспособности отказаться от стремления к нему. В соответствии с существующей хронологией данные произведения относятся к современному, четвертому, этапу развития женских утопий, наименее исследованному.

В статье делаются выводы о том, что современные женские утопии отходят от простой трансляции социального идеала или его критики и могут быть рассмотрены в качестве очередного этапа в развитии утопического жанра. Они обнаруживают своеобразный диалектический синтез утопии и антиутопии и отвечают на вопрос о том, «какие проблемы возникают при построении или функционировании совершенного общества». В этом плане женская утопия объединяет то, что до этого существовало в рамках отдельных произведений: утопию – проект идеального общества – и антиутопию – поиск слабых мест идеального мироустройства.

Ключевые слова: утопия, женская утопия, антиутопия, социальный идеал, социальные ожидания.

The article discusses the place of modern female utopia in the development of the utopian genre. Utopia is interpreted as a narrative in which an image of a better social order is created. Utopia is marked by such features as an orientation towards creating an image of a perfect society, rather than a perfect person. Utopias are characterized by the foreignness of the described reality of the social reality of the author and readers, an orientation toward the social ideals of happiness, justice, and freedom. The article provides a brief overview of the dynamics of utopian discourse. There is a tendency to change utopia as an answer to the question “what should be a perfect society”, to anti-utopia as an answer to the question “what should not be a perfect society” or “what happens if a perfect society turns out to be imperfect”.

*In the second part of the article, the author turns to the analysis of the specifics of women's utopia. Women's utopia is defined as a work written by a woman and corresponding to the characteristics of the utopian genre, which emphasizes the issues of female subjectivity and the gender structure of society. On the example of Ursula Le Guin's novels *The Left Hand of Darkness* (1969), *City of Illusions* (1967), *The Dispossessed* (1974), and M. and S. Dyachenko's «*The Cave*» (1998) and «*Pandem*» (2002) author of the article highlights the distinctive features of female utopia. Distinctive features of women's utopia are the actualization of the problems arising in front of an ideal society, the paradox of the impossibility of building an ideal society and the inability to abandon the desire for it. In accordance with the existing chronology, these works refer to the modern, fourth, stage of development of female utopias, the least studied.*

The article concludes that modern women's utopias depart from a simple translation of the social ideal or its critics and can be considered as the next stage in the development of the utopian genre. They reveal a peculiar dialectic synthesis of utopia and dystopia. Modern women's utopias answer the question of «what problems arise in the construction or functioning of a perfect society.» In this regard, women's utopia unites what previously existed within the framework of individual works: utopia — the project of an ideal society — and anti-utopia — the search for the weak points of the ideal world order.

Keywords: utopia, female utopia, anti-utopia, social ideal, social expectations.

В этой статье мы хотели бы обратиться к обсуждению гендерной специфики жанра утопии, места женской утопии в развитии утопического дискурса ее преемственности или оппозиционности магистральному курсу развития утопического литературного дискурса.

Существует множество подходов к трактовке понятия «утопия». Так, Д.Е. Мартынов насчитывает 13 значений термина, функционирующих в научном и научно-популярном русскоязычном пространстве [6, с.156]. Например, Негли Г. и Патрик Д. определяют утопию как литературный жанр, который описывает вымышленное государство или сообщество, уделяя особое внимание политической структуре этого социума [17]. Н.В. Ковтун склонен видеть в утопии метажанр, форма которого эволюционирует от публицистики и философской прозы к литературному роману и эссе [4, с.179]. Современный французский философ Ж. Лабрика противопоставляет утопизм научности как «живой образ будущего, категориальной закреплённости настоящего». Лабрика пишет о критичности утопического подхода по отношению к существующему обществу и о разработке им альтернативных вариантов будущего. Мыслитель связывает с утопией способность человеческого бытия к проективности, обращенности к будущему [5, с.290]. Для нас важно, что при всех различиях в использовании понятия «утопия», достаточно легко обнаруживается его устойчивый референт – коллективные представления о совершенном социальном состоянии, выраженные в образной, чаще текстовой форме.

В рамках этой статьи мы будем рассматривать утопию как особого типа повествование, главной или одной из основных тем которого выступает идеальный социальный порядок, создается образ лучшего из возможных миров. Среди отличительных черт утопии как литературного жанра можно назвать: ориентацию на создание образа совершенного общества, а не совершенного человека [1, с. 107]; инородность описываемой реальности социальной реальности автора и читателей [13, с. 110], которая может носить как временной (идеальное будущее/прошлое), так и территориальный (иное пространство) [7, с. 77] характер; в то же время утопия это идеал конкретного общества, которое, хотя бы и в принципе, но может быть построено [8, с. 252], а не общества вне времени и пространства; утопия как образ совершенного мира может быть ориентирована на такие идеалы как счастье, справедливость, свобода [12, с. 186-188].

При анализе жанра утопии ему часто противопоставляют антиутопию. Жанровая дифференциация антиутопии не менее проблематична, чем трактовка термина «утопия», обсуждение этой темы не входит в задачи данной статьи. Мы будем исходить из понимания антиутопии как модели наихудшего из возможных миров, при этом вариантами антиутопии могут выступать и контрутопия, и дистопия, и коктопия. Контрутопия создается в качестве оппозиции утопии, демонстрируя, как утопический проект мог бы выглядеть со стороны в случае его реализации. Важным здесь является то,

что утопию можно отнести к «первичному моделированию» как «Государство» Платона, а контрутопию – к размышлениям по мотивом уже созданной модели как «Утопию» Т. Мора [2]. Негативные утопии, дистопия и коктопия, рисуют заведомо нежелательное, но возможное общество. Притом, что негативность дистопии заключается в сатирически перевернутом изображении традиционных для утопий социальных порядков, тогда как авторы коктопий разрабатывают собственный вариант социального зла, по всем показателям «плохой страны» [8, с. 253].

Корни утопической литературы можно найти в архаических мифах о посещении подземного царства и в жанре народной сказки, в образно-композиционной системе которой важное место занимают некие блаженные волшебные страны, где добро окончательно побеждает зло, текут «молочные реки с кисельными берегами» и т.д. В процессе исторического развития в литературе выработался ряд устойчивых сюжетных ходов, обеспечивающих перемещение героя из обыденного мира в фантастическую реальность утопии: сны, видения, путешествия в неведомые дальние страны либо на другие планеты и т.п.

В процессе развития утопических повествований на смену народной фантазии приходит авторский рассказ от имени героя-наблюдателя, такого как Рафаил Т. Мора или Мореход Т. Кампанеллы. Его сменяет герой-путешественник и исследователь Ф. Бэкона, которого впоследствии заменяет расчетливый создатель нового мира Д. Дефо, а затем прагматичный критик «мира лучшего, чем наш» С. Батлер. Результатом переосмысления идеала утопического героя в драматическом XX веке стал образ просвещенного созерцанием страдающего индивида [13, с. 22]. Поэтому многие считают, что в утопических текстах можно увидеть изменение соотношения «между аналитической мыслью и художественным сознанием в пользу последнего» [1, с. 106]. Однако нам представляется, что динамизм утопического повествования отражает изменения, происходящие с развитием общества.

Авторы утопий включают в свои идеальные модели те стороны действительности, которые принципиально новы для социума. Очевидна приверженность авторов ранних утопий, таких как Т. Мор, Т. Кампанелла, И. Андреа, Д. Верас теме градоустройства. Значительная часть их текстов посвящена подробному описанию устройства идеальных городов. Системе водоснабжения, места в городах мастерских и рынков, общественных кухонь и жилых кварталов. Что это, как не рефлексия над началом процесса урбанизации, роста уже имеющихся городов и создания новых, а также нерешенности многих бытовых проблем в массовом и до толи невиданном скоплении людей на небольшой территории?

Рассматривая расцвет жанров утопии и антиутопии можно заметить, что антиутопии приходят на смену утопиям. Во всяком случае, появляются значительно позже утопий, а появившись, начинают активно завое-

вывать популярность среди авторов. В свою очередь на смену антиутопий таким же образом приходят женские утопии.

Говорить о женской утопии можно в узком и широком смысле. В широком смысле женская утопия – это утопия, в которой особое место отводится «женскому вопросу» – стиранию в идеальном социуме различий в гендерных ролях (с этой позиции первой женской утопией можно считать «Государство» Платона); определению особой роли женщины и «ее мира» в построении идеального общества (показательный пример – роман Н.Г. Чернышевского «Что делать?»). Подходя к женской утопии с широких позиций, можно говорить об утопических элементах в женской прозе, о конкретных социальных идеалах, отстаиваемых женщинами (например, на страницах печати). В узком смысле под женской утопией понимаются произведения, соответствующие признакам утопического жанра, написанные женщинами. В.А. Суковатая, выделяет следующие отличия женских утопий от классических «маскулинистских»: «1) акцент на женском субъекте и женской субъективности; 2) обращение нарративной методологии (“point of view”) к женской аудитории, с опорой на женский опыт желания, физиологии и потребностей; 3) гендерная структура общества является изначально предметом изображения и точкой отсчета в сюжете» [11, с. 1].

Женские утопии попали в зону внимания западных ученых несколько раньше, нежели отечественных, что не удивительно, если учесть разницу в развитии феминистических исследованиях в целом. Специфика женских утопий и критика мужского видения социального идеала находилась в центре внимания зарубежных исследователей с начала 70-х годов XX века. Здесь стоит назвать работы Сарджента «Женщина в утопии» [19], Меллора «О феминистских утопиях» [16], Диаманти «Трактовка «женского вопроса» в радикальной утопической политической мысли» [15], Дэвис «Природное сопротивление: Маргарет Этвуд...» [14]. Среди русскоязычных авторов, обращавшихся к исследованию женской утопии, можно назвать В.А. Суковатую [11], Ю.А. Жаданова [3], Л.Э. Семенову [10], Д.И. Постникову [9].

Отечественный исследователь Ю.А. Жаданов выделяет три основных этапа развития женской утопии: на первом этапе, приходящемся на 17-18 век, появляются первые «немужские» варианты утопической мысли (М. Кэри, М. Кавендиш, И. Скотт); второй этап, конец 19 – начало 20 в., характеризуется как «эпоха качественного прорыва», в который женские утопии достигают мирового уровня (Ш. Гилман); на третьем этапе, конец 30-х – начало 40-х гг., появились первые феминистские антиутопии (К. Бурдекин, К. Бойне), «которые представили два варианта возможного женского решения антиутопической проблематики» [3, с. 83].

Продолжая хронологию, предложенную Жадановым, мы можем сказать, что со второй половины 20 века начинается четвертый этап развития женской утопии. Утопические произведения этого периода создаются главным образом в жанре фантастики

и фэнтези. Произведения Урсулы Ле Гуин «Левая рука тьмы» (1969), «Город иллюзий» (1967), «Обделённые» (1974), «За день до революции» (1974), Дорис Лессинг «Канопус в Аргосе» (1979-1983), Марии и Сергея Дьяченко «Пещера» (1998), «Пандем» (2002), Маргарет Этвуд «Рассказ служанки» (1989), «Орикс и Коростель» (2003), «Год потопа» (2009), «Безумный Адам» (2013) по праву могут быть отнесены к утопиям. Социальные отношения составляют основу этих повествований, выступают в них не просто фоном для развития сюжета, а одной из ключевых тем. Можно сказать, что общество: его устройство, принципы сосуществования граждан – выступает одним из действующих лиц, с которым герой или героиня выстраивают свои отношения. Названные произведения обнаруживают новый аспект обращения с социальным идеалом – оценку возможности его построения. Эта существенная черта женских утопий может дополнить особенности, выделенные Суковатой.

Достижимость социального идеала – одна из сквозных идей творчества Урсулы Ле Гуин. В своих произведениях автор создает галерею «возможных миров», многие из которых могут претендовать на статус «лучшего из возможных». Особую привлекательность романам Ле Гуин придает именно стремление изобразить лучший мир, мир, в котором хотелось бы остаться, мир притягательный сам по себе, о котором хочется узнавать больше вне зависимости от сюжетных поворотов. Однако ни в одном из романов писательницы мы не найдем статически застывшего мир ранних утопий. Множество культурных и социальных моделей, демонстрируют вариативность общественных отношений, каждое из которых обнаруживает свои сильные и слабые стороны.

В романе «Левая рука Тьмы» действие разворачивается на планете Гетен (Зима), которую стремится склонить к вступлению в межгалактическую Эйкумену ее посланник. Основная изюминка романа заключается в изначальном гермафродитизме или, лучше сказать, бесполости жителей заснеженного мира, у которых лишь в определенные периоды обнаруживаются женские или мужские половые признаки. При такой биологии гендерные различия заключаются не в половых ролях, а в периодах наличия или отсутствия половой дифференциации. При общих культурных началах мир Гетена разделен на две враждующие коалиции, между которыми путешествуют главные герои романа – землянин-наблюдатель и гетенианский экс-премьер-министр. В этом произведении проблема возможности реализации социального идеала только намечается. Оба социальных уклада на Гетене, и традиционное, строго дифференцированное сословное общество Кархайда, и относительно модернизированное, бюрократически централизованное общество Оргорейне, далеки от идеала. Более совершенный социальный порядок олицетворяется посланником Эйкумены. Трудности его миссии – это трудности, которые ждут общества, ставшие на путь к совершенству, и основная из них – это нежелание части социума отказаться от сложившегося

уклада, устоявшихся веками традиций. В этом романе мы видим одну из особенностей женских утопий – в них изображается не «готовый к употреблению» социальный идеал, а путь, который должен к нему привести. Социальный идеал зачастую остается в них возможностью, действительность которой обсуждается.

В полной мере проблема воплощения идеала и нравственных дилемм, возникающих перед членами таких обществ, обсуждается в более позднем романе Ле Гуин «Обделённые». Перед читателями разворачивается творческий и нравственный поиск гениального ученого Шевека, не только стремящегося завершить создание математической модели, лежащей в основе технологии мгновенной связи миров, но и желающего обеспечить равный доступ к этой технологии представителям всех миров Эйкумены. Проблемы, которые вынужден решать Шевек, это в первую очередь социальные проблемы. Будучи жителем планеты Анаррес, физик сталкивается с такими негативными сторонами анархического общества, как авторитет некомпетентных координаторов, косность социальной структуры, неэффективность хозяйственной деятельности. На планете, заселенной потомками революционеров, успешно построено безгосударственное общество, воплотившее принцип индивидуальной свободы. Однако реализация анархического идеала существенно отличается от проекта: консультанты Синдикатов, призванные координировать деятельность отдельных социальных институтов, допускают не меньше произвола, нежели государственные чиновники; упразднение института брака во имя свободы отношений партнеров оборачивается негласным запретом на устойчивое сексуальное партнерство; свобода творчества попадает в зависимость от личных симпатий и антипатий консультантов соответствующих Синдикатов. Роман Ле Гуин мог бы стать традиционной антиутопией, если бы не вторая его часть, в которой Шевек в надежде на преодоление обострившихся социальных проблем из-за враждебного отношения к нему на Анаресе не улетает на Уррас, прародину своих соотечественников, покинувших ее в поисках социального идеала. Общество Урраса основано на рыночных отношениях и принципах эгалитарной демократии, но этот мир еще более далек от воплощения социальной справедливости. Шевек настолько потрясен новым для себя общественным укладом, что не может работать. Если Анарес в глазах родившегося там Шевека не совершенен и не позволяет в полной мере проявиться его таланту, то общество с явно выраженной социальной структурой повергает его в творческий кризис. Сюжет романа строится вокруг поиска главным героем общественного порядка, лишённого явных социальных недостатков, свидетелем которых он является. Свообразным разрешением внутреннего и внешнего конфликтов является для героя участие в рабочих выступлениях, которые воспринимаются им как провозвестник лучшего мира и знакомство с посланниками Земли. Именно земляне помогают физику обнародовать свое открытие и рассказывают об относительно гар-

моничном социальном порядке на планете, где жестко очерчены рамки дозволенного поведения.

В романах Ле Гуин акцентируется неслучайность напряженного характера отношений человека и общества. Любые социальные взаимодействия, как на уровне небольших групп, так и в масштабах целого общества, предполагают определенные ограничения. Это могут быть самоограничения и отказ от собственных интересов для возможности реализации интересов окружающих тебя людей или ограничения со стороны закона, устанавливающего четкую меру дозволенного поведения. И никакое общество, реальное или воображаемое не может гармонично совместить интересы отдельных своих членов и интересы общества в целом. Любопытный аспект этой проблемы мы находим в романе Ле Гуин «Город иллюзий». Местом действия здесь выступает Земля, захваченная инопланетянами. Это не традиционное изображение инопланетной агрессии с подавлением или уничтожением коренного населения. Напротив, усилиями пришельцев Сигов на Земле прекращены войны, эксплуатация, социальные конфликты, вражда, решены экологические проблемы. Мир Земли, по которому путешествует потерявший память герой, относительно равномерно заселен небольшими общинами, органически вписанными в естественный ландшафт. Этот мир по своему даже гармоничен, демонстрируя возможность ведения натурального хозяйства в информационную эпоху. Благодаря развитым технологиям уровень жизни в таких поселениях достаточно высок и жители способны без особых усилий обеспечивать себя всем необходимым. Из «притеснений» Сигов можно назвать запрет на расширение поселений, концентрацию производства, существенное развитие науки. Объясняется это тем, что именно эти факторы едва не погубили землян в междоусобных войнах и экологических катастрофах. Не стоит говорить, что такое положение устраивает далеко не всех землян, которых возмущают не столько Сиги, очень малочисленная замкнутая группа, сконцентрированная в городе Эс Тох, сколько само наличие запретов, ограничивающих естественное развитие общества. При этом герои романа признают, что приход инопланетян совпал с экономическим, военным и экологическим кризисом, поэтому в какой-то мере Сиги действительно спасли Землю. Однако их модель обеспечения социальной стабильности путем устранения самих социальных отношений показывается автором как несостоятельная.

Моделирование приближенных к идеалу социумов отличает и творчество Марии и Сергея Дзяченко, где именно Марии, по замечаниям супругов, принадлежат замысли интересующих нас работ. Возможность избавиться от насилия в обществе осмысливается ими в романе «Пещера». Мир «Пещеры» это мир, знакомый всем нам, но лишенный агрессии, мир, в котором двери не закрывают и насилия друг против друга не применяют. Природная агрессия людей находит выход в ночной Пещере – особого рода сновидениях, где люди предстают теми или иными животными. Рационально мыслящие в

дневном мире личности превращаются во снах о Пещере в инстинктивных животных – кто хищников, а кто жертв. Смерть приходит из сна, где жертва настигается хищником, а хищник может быть убит егерем – человеком, остающимся собой и в ночном мире Пещеры. Егеря призваны сохранять баланс между хищниками, жаждущими крови, и жертвами, наполненными страхом, для того чтобы насилие и страх не выплеснулись в дневной мир. Иррациональный мир Пещеры это как бы изнанка безопасного дневного мира, в нем не актуален вопрос справедливости, он не мир людей. Справедливость – это аспект дневного мира, он, казалось бы, находит в нем неукоснительное свое воплощение. Авторы романа задаются вопросом – какова цена, которую готово платить общество за Пещеру. Героиня романа Павла своей везучестью в Пещере – ее ночной двойник травоядная Сарна неоднократно спасается от хищника – нарушает ее природный баланс. Собственно Павла это цена, которую общество должно заплатить за свою стабильность. Но убрать везучую Павлу-сарну могут только люди, так как принцип «сильного» в Пещере на нее не действует. И здесь оказывается, что проблема справедливости только на первый взгляд снята для мира «Пещеры», егеря и совет координаторов, поддерживающие равновесие дневного и ночного миров, – члены этого же общества, и по крайней мере они остаются в поле актуальности справедливого/несправедливого мира и днем и ночью. Проблема жертвы во имя общего блага – это все тот же вопрос о счастье, купленном слезинкой ребенка, которую вновь приходится решать героям романа.

Одно из самых удачных произведений, демонстрирующих новую установку утопий, – это «Пандем» Марии и Сергея Дьяченко. Этот роман описывает процесс движения мира к совершенному состоянию, опасения, которые возникают у людей на этом пути, ловушки, которые подстерегают отдельных личностей и общество в целом. По форме роман близок к панорамным утопиям А. и Б. Стругацких «Полдень XXI век» и «Далекая Радуга», тоже представляющих собой множество историй, скрепленных общей временной парадигмой – наступлением нового мира. Новый мир в романе Дьяченко приходит с Пандемом, своеобразной персонификацией ноосферы – сферы разума. Пандем не всеведущ, но его знания стремятся к абсолюту, он не всемогущ, но сила его приближается к всемогуществу, он меняется и развивается, и при этом не имеет другой цели, кроме счастья всех людей, так как является производным от них. Усилиями Пандема, который способен говорить с каждым отдельно и со всеми вместе, за несколько лет на земле прекращаются войны и болезни, природа не использует против человека свой агрессивный потенциал, уходят социальные девиации, отпадает необходимость в правительстве, армии, полиции, тюрьмах. В короткий период под руководством Пандема человечество совершает гигантский технологический скачок. Даже смерть потесняется Пандемом, для рожденных при нем вообще, для допандемных стариков отодвигается на очень долгое время. Наступает состояние, о котором писал

Платон в своей утопии «Государство»: внутренний закон регулирует поведение людей, и необходимость во внешнем законе отпадает, с той только разницей, что в качестве «внутреннего закона» выступает сам Пандем. Даже вечная мечта утопистов о главенстве в обществе личности наставника-педагога воплощается в Пандеме – гениальном педагоге, знающим задатки каждого своего воспитанника и создающим оптимальные условия для их реализации.

Мир Пандема гораздо привлекательнее большинства утопических картин, однако герои романа находят множество возражений против вмешательства Пандема. Первая линия опасений землян связана со свободой человека, главным выразителем этого типа опасений выступает Ким Каманин. До какой степени человек сможет сохранять свободу действий и свободу мыслей, если в его сознании постоянно присутствует персонифицированный моральный закон? Не приведет ли вмешательство Пандема к модификации человеческой личности за счет подтягивания ее к совершенству? Как в мире Пандема смогут существовать люди низкой социальной ответственности, имеющие природную склонность к девиантному поведению? Вторую группу опасений актуализирует жена Кима Арина, талантливая художница, счастливая мать, которая постепенно вступает в столь тесный эмоциональный контакт с Пандемом, что перестает ощущать необходимость в окружающих ее людях, в том числе и членах семьи. Целый ряд персонажей демонстрирует подобную эмоциональную зависимость от Пандема, который выступает одновременно другом и наставником, информационным ресурсом и моральным ориентиром. Эта линия романа перекликается одновременно с «Городом иллюзий» Ле Гуин и «Концом социального» Ж. Бодрийяра и возвращает нас к мысли, что прекращение социальных конфликтов не обязательно свидетельствует о найденном универсальном соотношении интересов индивида и общества, социальный порядок может свидетельствовать и о том, что ткань социального разорвана, люди больше не нуждаются друг в друге, так как перенесли свои ожидания на Пандема или технику.

Но самые серьезные возражения против мира Пандема, безопасной среды, гарантированного здоровья, бесконфликтного научно-технического развития, внутренних «моральных подсказок» находит сам Пандем. Он убеждается, что, для того чтобы люди развивались, они должны сами преодолевать трудности, реальные, а не созданные внешним наблюдателем как полоса препятствий на полигоне. Для того чтобы люди могли ценить здоровую жизнь, должны сохранить актуальность боль и смерть. Для того чтобы люди могли по-настоящему взрослеть, они должны сами обеспечивать социальный порядок. Поэтому Пандем уходит. Не сразу, а постепенно. Подготавливая людей к своему уходу. Создает всемирный координационный совет, различные элементы которого могли бы обеспечивать порядок во всех сферах беспандемного мира. В конце романа мы видим серию картин, иллюстрирующих проблемы иде-

ального общества, которые обнаруживаются, когда общество перестает курироваться «свыше». Отученные от ответственности за свои поступки, люди демонстрируют полную неготовность и нежелание считаться со своими согражданами. Сбивший пешехода водитель, отказавшийся от автоматического управления для развлечения, искренне не понимает, какие к нему могут быть претензии, если пешеход сам стоял возле дороги. Родители, привыкшие к заботе Пандема о детях, забывают их кормить, следить за ними, оберегать. Вновь вспыхивает подростковая жестокость, апеллирующая к тому, что «люди по-настоящему не умирают». Граждане выступают против запретов, которые направлены на поддержание социального равновесия.

Роман М. и С. Дьяченко подводит читателя к мысли, что проблема утопического мира – это не проблема удачности и жизнеспособности той или иной его модели, а нерешаемость проблемы бесконфликтного соединения интересов общества и личности, одного и множества, индивидуальной свободы и коллективного порядка. Проблема утопии как жанра не в том, что, реализовавшись, любой социальный идеал превращается в свою противоположность, а в том, что реализовать идеальный социальный порядок, который бы устраивал всех членов, на которых распространяется, – невозмож-

но. Но при этом невозможно и отказаться от поиска такого идеала. Женские утопии высвечивают именно этот аспект социального моделирования – невозможность утопии и невозможность отказа от нее.

Таким образом, женская утопия обнаруживает новую черту утопии, черту, которая позволяет говорить о женской утопии как новой стадии развития утопической мысли. Женские утопии отходят от простой трансляции социального идеала, от выработки универсальной модели лучшего состояния социума. Женские утопии обнаруживают своеобразный диалектический синтез утопии и антиутопии. Их авторы сосредотачиваются на осмыслении возможности совершенного социального порядка. Если утопию можно представить как ответ на вопрос «каким должно быть совершенное общество», антиутопию – как ответ на вопрос «каким не должно быть совершенное общество» или «что получится, если совершенное общество окажется несовершенным», то женская утопия отвечает на вопрос «какие проблемы возникают при построении или функционировании совершенного общества». В этом плане женская утопия объединяет то, что до этого существовало в рамках отдельных произведений: утопию – проект идеального общества – и антиутопию – критику этого проекта, поиск слабых мест идеального мироустройства.

Библиографический список

1. *Ануфриев А.Е.* К вопросу о доминантных признаках жанра литературной утопии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. №2. С. 107.
2. *Баталов Э.Я.* В мире утопии: Пять диалогов об утопии, утопическом сознании и утопических экспериментах. М.: Политиздат, 1989. 319 с.
3. *Жаданов Ю.А.* Женская утопия 17-18 веков как особая разновидность позитивной утопии // Инновации в науке: материалы Международной научно-практической конференции. М.: Автономная некоммерческая организация содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное обозрение». 2013. С.82-93.
4. *Ковтун Н.В.* Роман В.Ф. Одоевского «4338 год» и традиции интеллектуальной утопии в России // Известия томского политехнического университета. 2004. Т. 307. № 5. С. 179–183.
5. *Лабрика Ж.* Марксизм между наукой и утопией // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2004. № 5. С. 268–293.
6. *Мартынов Д.Е.* К рассмотрению семантической эволюции понятия «утопия» (XX в.) // Вопросы философии. 2009. №10. С.156.
7. *Паниотова Т.С.* Рождение Утопии: латиноамериканский контекст // Вопросы философии. 2005. №10. С.77
8. *Петрихин А.В., Курочкина Л.Я.* Плюрализм трактовок феномена «Утопия» в контексте единой европейской утопической традиции // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2009. Т5. № 11. С. 251-254.
9. *Постникова Д.И.* Социолитературные характеристики феминистской утопии // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2015. №4 (32). С.190-198.
10. *Семенова В.Э., Семенова Л.Э.* Социальная утопия и феминизм // Женщина в российском обществе. Ивановский государственный университет. 2013. 31 (66). С. 45-52.
11. *Суковатая В.А.* Гендерный проект в русской утопии: феминистские интервенции // Культура культуры. 2014. №2. С.1-10.
12. *Фогт А.* Социальные утопии. М.: КомКнига, 2007. С.186-188.
13. *Шадурский М.И.* Литературная утопия от Мора до Хаксли: Проблемы жанровой поэтики и семиосферы. Обретение острова. М: Издательство ЛКИ, 2007. С. 110.
14. *Davis L. H.* Natural Resistance: Margaret Atwood as Ecofeminist or Apocalyptic Visionary / Louise H. Davis // Women Writing Nature: A Feminist View / [ed. Barbara J. Cook]. Lanham, MD: Lexington, 2008. P.81–94.
15. *Diamanti F.* The Treatment of the “Woman Question” in Radical Utopia Political Thought // The Philosophy of Utopia. London, Portland: Ed. by B. Goodwin. Frank Cass, 2001.
16. *Mellor A.K.* On Feminist Utopias // Woman’s Studies. 1982. Vol. 9.
17. *Negley G., Patrik D.* The Quest for Utopia. N.Y., 1952. 380 p.
18. *Pearson C.* Woman’s Fantasies and Feminist Utopias // Frontiers. 1977. Vol. II. № 3.
19. *Sargent L.T.* Woman in Utopia // Comparative Literary Studies. 1973. Vol. X, № 4.

References

1. *Anufriev A.E.* On the question of the dominant features of the genre of literary utopia // Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University. 2012. №2. P. 107.
2. *Batalov E.Ya.* In the world of utopia: Five dialogues about utopia, utopian consciousness and utopian experiments. M.: Politizdat, 1989. 319 p.
3. *Zhadanov Yu.A.* Women’s utopia of the 17-18 centuries as a special kind of positive utopia // Innovations in science: materials of the International Scientific and Practical Conference. M.: Autonomous non-profit organization promoting the development of modern domestic sci-

ence Publishing House "Scientific Review". 2013. P.82-93.

4. Kovtun N.V., Roman V.F. Odoyevsky "4338 Year" and the traditions of intellectual utopia in Russia // News of Tomsk Polytechnic University. 2004. T. 307. No. 5. P. 179–183.

5. Labrika J. Marxism between science and utopia // Scientific Yearbook of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences. 2004. № 5. p. 268–293.

6. Martynov D.E. To the consideration of the semantic evolution of the concept of "utopia" (twentieth century) // Problems of Philosophy. 2009. №10. P.156.

7. Paniotov T.S. The birth of Utopia: the Latin American context // Questions of Philosophy. 2005. №10. P.77

8. Petrikhin A.V., Kurochkina L.Ya. Pluralism of interpretations of the Utopia phenomenon in the context of a single European utopian tradition // Bulletin of Voronezh State Technical University. 2009. T5. No. 11. P. 251-254.

9. Postnikov D.I. Sociolinguistic characteristics of feminist utopia // Tomsk State University Bulletin. Philosophy. Sociology. Political science. 2015. №4 (32). P.190-198.

10. Semenova V.E., Semenova L.E. Social utopia and feminism // Woman in Russian society. Ivanovo State University. 2013. 31 (66). Pp 45-52.

11. Sukovata V.A. Gender Project in Russian Utopia: Feminist Interventions // Culture. 2014. №2. P.1-10.

12. Fogt A. Social utopias. M.: KomKniga, 2007. P.186-188.

13. Shadursky M.I. Literary utopia from Mora to Huxley: Problems of genre poetics and semiosphere. Finding an island. M: Publisher LKI, 2007. P. 110.

14. Davis L.H. Natural Resistance: Margaret Atwood as Ecofeminist or Apocalyptic Visionary / Louise H. Davis // Women Writing Nature: A Feminist View / [ed. Barbara J. Cook]. Lanham, MD: Lexington, 2008. P.81–94.

15. Diamanti F. The Treatment of the "Woman Question" in Radical Utopia Political Thought // The Philosophy of Utopia. London, Portland: Ed. by B. Goodwin. Frank Cass, 2001.

16. Mellor A.K. On Feminist Utopias // Woman's Studies. 1982. Vol. 9.

17. Negley G., Patrik D. The Quest for Utopia. N.Y., 1952. 380 p.

18. Pearson C. Woman's Fantasies and Feminist Utopias // Frontiers. 1977. Vol. II. № 3.

19. Sargent L.T. Woman in Utopia // Comparative Literary Studies. 1973. Vol. X, № 4.

ЖИЛЯЕВА А.И.

студент института филологии, 4 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: toferbrink@gmail.com

ZHILYAEVA A.I.

Student of the Institute of Philology, Orel State University
E-mail: toferbrink@gmail.com

ОРИДЖИНАЛ И ФАНФИК: КРИТЕРИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ

ORIGINAL AND FANFICTION: DELIMITATION CRITERIA

В статье на основе статистических данных анализируются два явления современной интернет-культуры: фанфик и ориджинал, а также исследуются их сходства и различия в сюжетных линиях, персонажах и структуре текста.

Ключевые слова: *Фанфик, ориджинал, сюжетные линии, критерии разграничения.*

In the article, on the basis of statistical data, two phenomena of modern Internet culture are analyzed: fanfic and original, and their similarities and differences in plot lines, characters, and text structure are explored.

Keywords: *Fan fiction, fan fiction, originals, storylines, demarcation criteria.*

В последнее время фанфикшн как массовое литературное явление набирает популярность как среди западных, так и среди русских исследователей. Оно рассматривается в разных аспектах, но многие из таких аспектов до сих пор не имеют должного осмысления. Одним из таких является понятие ориджинала и его места в фанфикшн.

Основой для нашего исследования стал сайт ficbook.net – самый крупный на данный момент русскоязычный ресурс фанфикшн. Сейчас на нём представлено около миллиона ориджиналов – работ, и их число ежедневно увеличивается. Материалом нашего исследования в данной статье стали сто самых популярных у читателей работ¹ на апрель 2019 года.

В прошлом году нами уже проводилась работа по изучению связей между ориджином и фанфиком, но четкие критерии разграничения нами не выделялись. В разных источниках можно встретить разное определение этих понятий:

Фанфик – жаргонизм, обозначающий любительское сочинение по мотивам популярных оригинальных литературных произведений, произведений киноискусства (кинофильмов, телесериалов, аниме и т. п.), комиксов (в том числе – манги), а также компьютерных игр и т. д.

Ориджинал – это любое оригинальное произведение, написанное автором без заимствования чужих героев, мира и событий [2].

В статье Прасоловой К. А. [8] дается немного другое определение, которое более полно передает суть понятия:

“Литературное творчество фанатов («фанфикшн») – массовое сетевое явление, выражающееся в создании письменных и художественных работ («фанфиков») на базе известных литературных произ-

ведений, анимационных фильмов, телесериалов, художественных фильмов”.

В одной статье [23] нам также встретилось лаконичное и даже более точное определение ориджинала:

“Очень грубо говоря, ориджинал – это фанфик, который не принадлежит ни к одному фэндому.”

Вопрос о понятиях “фанфик” и “ориджинал” очень спорный, и для того, чтобы его решить, нужно проводить отдельное исследование.

В данной статье мы бы хотели сосредоточиться на критериях разграничения. Ранее нами были выделены три критерия, по которым можно определить, что перед нами – фанфик или ориджинал:

1. Сюжетные линии.
2. Персонажи.
3. Направленность.

Сейчас мы бы хотели более подробно рассмотреть каждый из них и добавить ещё один критерий разграничения этих понятий – структуру вселенной.

Сюжетные линии как фанфика, так и ориджинала чаще всего строятся по очевидным для читательской аудитории шаблонам: меняется место действия, персонажи, время, но сюжет в целом остаётся неизменным. В предыдущих работах мы уже выделяли семь типичных сюжетов для фанфикшн [1] на основе трех популярных фандомов, но в ориджиналах дела обстоят сложнее.

Самым популярным сюжетом в фанфиках был “Барышня и хулиган” (“...внимание концентрируется на двух главных героях, чьи характеры противоположны друг другу” [1]). Он встречается и в ориджиналах, но не является самым популярным: из 100 проанализированных работ с этой сюжетной линией было обнаружено 18.

Например, в работе Valkiria Ru “Большой секрет отличника” [22] описываются отношения двух школьни-

ков: *“Увы, как бы в глубине души мне ни нравился этот омега, к сожалению, отношения у нас с ним не сложились еще с первого класса. Я хулиган, которого боится вся школа, а он отличник”*. Автор почти в первом абзаце ориджинала показывает, кто из них кто, противопоставляет героев друг другу.

В ориджиналах также встречается сюжетная линия *“Запретная любовь”* (*“Суть этой сюжетной линии заключается не во взаимодействии героев, а в обстоятельствах, которые препятствуют ему”* [1]), но она также малочисленна – 10 из 100 прочитанных работ.

В качестве примера можно взять работу Kuro *“Чего хотят...”* [15].

Почти всё основное действие сосредоточено вокруг двух друзей, один из которых влюблен, но скрывает это. Автор до конца держит напряжение и не даёт ответа на вопрос: перестанет ли эта любовь быть запретной.

И третий сюжет, популярный в ориджиналах – *“Бессюжетное порно”* (*“фанфики с этой сюжетной линией не имеют какой-то событийной насыщенности, акцент делается на интимных отношениях между героями”* [1]). 19 из 100 работ.

В ориджинале за авторством BajHu *“Метро”* [13] описывается случайная встреча двух девушек в метро и их интимные взаимоотношения прямо там же. Автор не раскрывает характеров персонажей, даже не даёт им имен. В конце он только упоминает, что после этого случая девушки теперь вместе и только тогда называет их имена, как бы указывая на счастливый конец этого сюжета.

Остальные четыре типичных сюжета фанфикшн на сегодняшний день не популярны среди ориджиналов. Мы можем выделить еще несколько сюжетов, присущих только ориджиналам, которые пользуются в данный момент наибольшей популярностью у читательской аудитории.

Во-первых, сюжет *“Неслучайные случайности”*. 34 из 100 работ. Его можно охарактеризовать следующим образом: взаимоотношения персонажей начинаются благодаря стечению обстоятельств, странной случайности. Герои могут и до этого знать друг друга или даже дружить, но именно романтические отношения наступают после непредвиденного события. Например, герой работает в службе секс по телефону и влюбляется в одного из своих постоянных клиентов, который потом оказывается деканом его факультета, или он регистрирует в шутку друга на сайте гей-знакомств, а у того уже оказывается там аккаунт.

Самым ярким примером является ориджинал *“Злая шутка”* [9] автора Торговец деревом. Два школьника знакомятся и начинают общаться после публикации в сети слэш-фанфика с их участием, после чего эти отношения перетекают в романтические.

Следующая сюжетная линия – *“Тайная влюбленность”*.

Мы считаем, что необходимо отделить этот сюжет от *“Запретной любви”*, так как романтическим отношениям препятствуют не общественные запреты, а вну-

тренные установки героев. Иногда персонаж преследует объект своей любви (SaDesa *“След в след”* [20]), иногда дружит с ним с детства и т.д. Этот сюжет имеет счастливый финал: соединение влюбленных, нам не встретилось работы, где бы любовь главного героя отвергли. 15 из 100 работ.

В остальных ориджиналах сюжеты практически не повторяются, представлены малым количеством работ, поэтому отдельно нами не выделялись. Также стоит упомянуть, что фанфики и ориджиналы в большинстве случаев содержат в себе не одну сюжетную линию в *“чистом”* виде, а представляют собой компиляцию из нескольких.

Помимо использования популярных сюжетных линий, у ориджиналов и фанфиков есть ещё одно необычное сходство – неоригинальность сюжета. Конечно, это звучит противоречиво, так как *original* переводится как *“исходный, первоначальный”*.

На ficbook.net, помимо фанфиков, существует ещё один раздел – заявки. *“В этом разделе Вы можете найти множество сюжетов и идей и, написав рассказ по одной из них, получить благодарность оставившего заявку, а также других заинтересовавшихся читателей”* [6] – гласит описание на сайте. И эта практика очень распространена среди авторов ориджиналов: они берут общую идею, иногда даже одни и те же имена персонажей, место действия и пишут по ней полноценную историю. Сюжет не оригинален, оригинальна именно его интерпретация, стиль изложения. Чаще всего таким образом создаются эротические рассказы (*“бессюжетное порно”*). Конечно, заявки используются и в фанфиках тоже, но именно в ориджиналах это явление особенно интересно.

Популярность заявок удивляет: 40 из 100 работ.

В основном на сайте встречаются разные заявки от читателей, но одна такая заявка встретила нас несколько раз, поэтому стоит её упомянуть. По сути, это просто найденная в сети шутка:

– Здравствуйте, это секс по телефону?

– (шепотом) да...

– А почему шепотом?

– Я на паре.

Вот по этому анекдоту хочу фанфик.) Парень – студент совершенно не успевает и работать и учиться, и матери с младшими помогать, поэтому нашел более удобный для себя выход. Развитие сюжета оставляю на вас. Конечно же не хотелось бы ничего тяжелого или психологического. Просто много юмора и лучей добра)” [11]

alan Stiv выложил эту заявку на сайт 24 декабря 2012 года и с тех пор по ней было написано 86 работ. Среди них 3 попало в 100 самых популярных ориджиналов.

Следующий критерий разграничения фанфиков и ориджиналов – персонажи. В фанфиках фикрайтеры персонажей не создают, а используют уже готовые образы канонического текста. Фикридеры могут создавать в своих работах оригинальные женские или мужские характеры, о чём уже было подробно рассказано в на-

шем предыдущем исследовании, или же создавать такие характеры, которые среди аудитории принято называть Мери/Марти Сью [4]. Фикрайтеры меняют взаимоотношения между всем известными по каноническому тексту персонажами или же развивают обозначенные автором канонического текста. Уже упомянутые жанры фанфикшн и многие другие неоднократно становились предметом изучения исследователей, например, об этом можно почитать в статье Е. Д. Шатовой [10].

Авторы ориджиналов иногда прибегают к “созданию оригинальных персонажей на основе уже имеющихся в сериалах, фильмах, книгах и т. д.” [2]. Но это очень редкое явление, тем более, авторы ориджиналов никогда не говорят прямо о заимствовании в своих работах, поэтому сходство их персонажей с персонажами массовой культуры может быть и простым совпадением.

В большей части ориджиналов персонажи оригинальные: их имена, характеры, истории, биография полностью придуманы автором текста. Именно этим ориджиналы коренным образом отличаются от фанфиков.

Но при всем внешнем многообразии ориджиналов обнаруживаются внутренние сходства в строении образной системы текстов, это можно заметить только при прочтении большого количества ориджиналов и фанфиков. Эти сходства можно условно типами персонажей, критерий выделения – социальная роль.

Герои могут быть школьниками/студентами, как правило место действия – учебные заведения, и тут нет ничего удивительного, так как многие авторы и читатели ещё учатся и описывают что-то привычное и хорошо им известное. Всего таких работ из 100 было выделено 37, из них про студентов – 17, про школьников – 20.

Типичный пример, набравший самое большое количество лайков среди ориджиналов на ficbook.net, – работа автора Йунный. “Спалился” [3], в котором двое влюблённых подростков пытаются не выдать родителям свои “запретные” отношения.

Другой тип – учитель/ученик (студент/преподаватель). Снова про учебные заведения, и причина популярности такая же, как и в первом случае, только тут вводится элемент запретности отношений, таинственности, разницы в возрасте, что только добавляет интереса. Всего таких работ 11.

Пример: “Давай займемся... физкультурой” [5], автор: К.О.В.Ш. История про школьницу-выпускницу, которая влюбляется в физрука, и тот, конечно же, отвечает ей взаимностью.

Шеф и подчиненный. Эти типы персонажей не обладают высокой частотностью, однако стабильно встречаются в ориджиналах. Примером может служить ориджинал Red Reed “Вылитый Босс” [19], в котором присутствует сюжетная линия омегаверс, а также описывается мужская беременность, вследствие которой у главного героя рождается ребёнок от босса.

Работ этого типа встретилось 8.

И последний по частотности тип – родственники (брат/сестра, брат/брат) – 5 работ из 100. Сюжеты, в ко-

торых близкие родственники испытывают друг к другу романтические чувства, встречаются не часто, однако отметить сам факт их существования необходимо. В работе Anzholik “Наш маленький секрет” [12] история запретной любви между братом и сестрой. Уже из описания этого понятно: “Я хочу тебя, хочу свою сестру... но ведь это безумие?”. У этого ориджинала даже имеется продолжение.

Иногда в качестве таких родственников фигурируют дядя и племянник, но это единичные случаи и особой популярностью они не пользуются.

Отношения почти во всех ориджиналах между персонажами строятся по типу упомянутой выше сюжетной линии “Барышня и хулиган”. Это могут быть отличник и двоечник, гопник и эмо, гомофоб и гей, но в текстах обязательно подчеркивается антитетичный характер отношений главных героев: они всегда не похожи, часто даже внешне (высокий и низкий, блондин и брюнет). В ориджинале “running out of time” [18] автора ps-19 говорится об этом напрямую:

“...Он из тех людей, которые слишком холодны и неприступны на первый взгляд и таковыми же являются на самом деле, так что мы с ним выглядим как огонь и вода – две противоположности, хотя мы, в общем-то, не притягивались никогда. Я сам в шоке, что мы до сих пор общаемся!”

Только процент текстов имеют персонажей, не противопоставленных друг другу по этому принципу.

Отдельно стоит упомянуть о сюжете омегаверс в текстах, описывающих романтические гомосексуальные отношения. Такие ориджиналы составляют 32 из общего числа текстов. Этот сюжет во многом определяет определённую модель поведения персонажей, делит их на «альфа» и «омега», именно омегаверс больше всего подходит под тип сюжета “Барышня и хулиган”.

В фанфиках если фикрайтеры также создают тексты с неканонными пейрингами, то образная система также будет построена на противопоставлении персонажей. Например, в фандоме “Гарри Поттер” большой популярностью пользуются фанфики с пейрингами Гарри Поттер/Северус Снейп или Гермiona Грейнджер/Драко Малфой; в “Первом мстителе” – Капитан Америка/Баки Барнс и др. Многие работы уже были посвящены теме пейринга [7].

Можно сделать вывод, что, несмотря на то, что в ориджиналах свобода выбора характеров персонажей не ограничена каноническим текстом, чаще всего авторы создают их образам уже имеющихся других ориджиналов или фанфиков популярных фандомов. Таким образом ориджиналы теряют оригинальность, обретают стереотипность сюжетов и композиции.

Направленность – это “деление фанфиков по основной любовной линии, например, слэш, гет или фем-слэш”. [6]

Самой популярной направленностью в фанфикшн по-прежнему остается слэш – 87 работ, ориджиналов с направленностью гет – 11. Работ в направленности “джен” не было в 100 популярных вообще, вероятно,

потому, что там “не описываются и не упоминаются сексуальные взаимоотношения или они не играют решающей роли”. [6]. Необходимо отметить, что в сотню самых популярных ориджиналов вошли и тексты с направленностью фемслэш – 2 текста.

Говоря о разграничении фанфиков и ориджиналов, следует отметить структуру вселенной. В фанфиках чаще всего сюжетное действие приурочено к какому-то конкретному моменту канонического текста и следует за ним. Конечно, существует такой “жанр” как AU, но в рамках конкретных фандомов фанаты редко от канона далеко отступают. Авторы таких фанфиков освобождены от необходимости сами что-то выдумывать и зачастую описывать, так как это сделано за них, и перед глазами читателя картинка появляется сама собой. В любых непонятных ситуациях обращение к первоисточнику всё объяснит. С персонажами та же ситуация, что уже упоминалось выше.

То есть, авторам фанфиков не нужно придумать новую вселенную, описывать места, где бывают герои, только если они сами этого не захотят. По большей части они сосредотачиваются именно на сюжете и на взаимоотношениях персонажей.

Большинство авторов ориджиналов помещает сюжетное действие в российские реалии: российская глубинка, жизнь в хрущевках, русские имена и т.д. Причём в текстах редко фигурируют конкретные места действия, обычно это просто город, школа или университет без названий, а названия магазинов, ресторанов, кинотеатров и прочего придумываются. Таких текстов было выделено 44. Примером может являться ориджинал “Мой прекрасный нянь” [14] автора Bruck Bond. Два героя – Даниил и Андрей – знакомы с детства, в произведении описывается то, как они посещают вместе летний лагерь, учатся в институте, присматривают за маленьким братом, в общем, всё то, что хорошо знакомо русскому писателю и читателю.

Достаточно часто в текстах ориджиналов не указывается никакой локации действия вообще. Могут фигурировать лишь такие локусы, как “моя комната”. Среди 100 работ 9 только не содержат вообще ничего. По той же статистике это часто совпадает с “Бессюжетным порно”. В ориджинале “Зайчик, выплюнь жвачку!” LisaAliza [16] не раскрывает ничего о персонаже, который работает в сексе по телефону, кроме непосредственно его рода деятельности и клиентов. Читатель видит только зарисовку из жизни героя, но ничего конкретного о нём и его партнере не узнает.

Многие авторы дают персонажам иностранные имена и помещают их в чужую для самих авторов обстановку. В таких текстах также отсутствуют подробные описания места действия, но теперь уже, скорее

всего, из-за недостатка знания. Эти тексты составляют 6 из 100. “Приручить чудовище или Рождественский подарок” [21] авторства Torens – самый лучший пример создания такой вселенной, так как у персонажей есть полные имена (Торренс Леонетти и Ноа Уишер), они – жестокий убийца и психолог, которые взаимодействуют друг с другом в пределах тюрьмы. Автор хорошо описывает тюремную обстановку, прошлое и настоящее героев, несмотря на то, что это явно чужая для него действительность.

Некоторые авторы всё же решаются на придумывание своей вселенной. Показательными можно считать работы Mr Abomination, который во все свои ориджиналы привносит что-то, несвойственное реальному миру, и умело сплетает это с действительностью.

Например, в его произведении “7 кругов ада” [17] изображается Россия после Ядерной войны, именно она становится фоном для отношений его персонажей. Таких текстов 41 из 100 прочитанных, но при анализе сюда включались тексты омегаверса, так как это считается отдельной вселенной.

Композиция фанфиков и ориджиналов в целом похожа, так как авторы редко меняют привычный порядок: пролог, основная часть, эпилог. Сюжетные действия в тексте происходят последовательно, редко вводится детективный элемент, в большинстве случаев читательской аудитории абсолютно ясно, что и за чем будет происходить, ведь важно не само сюжетное действие как таковое, а его эмоциональное наполнение.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что разграничить фанфик и ориджинал непросто, так как они во многом пересекаются друг с другом и часто имеют неожиданные сходства. Ориджинал явно вторичен, он появился как ответвление фанфикшн в тот момент, когда авторам надоело одни и те же тексты по популярным фандомам, и они захотели сотворить что-то своё, но по уже известным канонам.

Прочитав даже 100 текстов, можно заметить их повторяемость, персонажи похожи один на другого, ситуации одни и те же, в большинстве случаев всё заканчивается одинаково счастливым концом. А те немногие работы, отличающиеся оригинальным подходом, тонут в бесконечном числе однотипных историй, созданных ради удовлетворения своих графоманских желаний.

Конечно, ориджинал – удивительное явление современной литературы, включающее в себя бесконечные вариации на бесконечное количество уже известных текстов массовой и классической литературы и культуры. Возможно, для того, чтобы оно отделилось от фанфикшн и стало отдельным направлением интернет-творчества, нужно ещё много времени, а возможно, этого не случится никогда.

Примечание

1 В дальнейшем это исследование можно продолжить, составив базу из всего объёма представленных на сайте текстов, чтобы увидеть более точную и полную статистику.

Библиографический список

1. *Белякова О., Жилыева А., Залогина Ю., Конюченко А., Лазарева А., Тимчук С.* «Типичный фанфег»: опыт исследования частотных сюжетных линий фанфикшн (на материале фандомов «Шерлок», «Сумерки», «Дневники вампира») // Фольклорный текст в современном культурном контексте: традиция и ее переосмысление. Сборник статей по материалам международной научной конференции. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2016. С. 154-161.
2. *Жилыева А., Кургузова Н., Лазарева А.* Ориджинал: между фанфикшн и литературой // Сборник докладов VI Международного конкурса научно-исследовательских работ (28 апреля 2017 года) / Научный ред. д.э.н, проф. А.В.Гумеров. Казань: «Рокета Союз», 2017. 386 с.
3. Йунный. Спалился // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/477291>
4. *Клишина А.Р.* Тип Мэри Сью в фанфикшн (на материале фандомов «Сверхъестественное», «Мэрлин», «Шерлок») // Фольклорный текст в современном культурном контексте: традиция и ее переосмысление. Сборник статей по материалам международной научной конференции. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2016. С. 162-167
5. *К.О.В.Ш.* Давай займемся... физкультурой // Книга Фанфиков – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/1870323>
6. Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://ficbook.net/>
7. *Коробко М.А.* Пейринг в фанфикшн: закономерности использования (на материале фандомов «Шерлок», «Мерлин» и «Сверхъестественное») // Слово и текст: актуальные проблемы современной филологии: сборник материалов Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов (Сыктывкар, 17 апреля 2015 г.): текстовое научное электронное издание на компакт-диске. – Сыктывкар. 2015. С.23–27
8. *Прасолова К.А.* Гарри Поттер и «все, что угодно»: творчество фанатов как самостоятельное социально-литературное явление / К.А. Прасолова // Материалы конференции ИЕК «Гарри Поттер и узники философской комнаты: порядок фантастического в современной российской культуре»: Интернет-публикация. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.iekharrypotter.narod.ru/HARRYZAV.htm>
9. Торговец деревом Злая шутка // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/105887>
10. *Шатрова Елена Дмитриевна, Ласица Любовь Александровна* К проблеме определения жанров произведений фанфикшн // Вестник ОГУ. 2017. №1 (201). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-opredeleniya-zhanrov-proizvedeniy-fanfikshn> (дата обращения: 01.05.2019).
11. alan Stiv – Это секс по телефону? – да. – А почему шепотом? – Я на паре. // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/requests/23520>
12. Anzholik Наш маленький секрет // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/369358>
13. BajHu Метро // Книга Фанфиков. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/89770>
14. Bruck Bond Мой прекрасный няня // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/448416>
15. Kuro Чего хотят... // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс].– Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/209750>
16. LisaAliza Зайчик, выплюнь жвачку! // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/572165>
17. Mr Abomination 7 кругов Ада // Книга Фанфиков. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/6373056>
18. nc-19 running out of time // Книга Фанфиков. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/285040>
19. Red Reed Вылитый Босс // Книга Фанфиков. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/3116209>
20. SaDesa След в след // Книга Фанфиков. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/2214877>
21. Torens Приручить чудовище или Рождественский подарок // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/397067>
22. Valkiria Ru Большой секрет отличника // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/1977917>
23. Wiryneja Что такое ориджинал, и почему вам НЕ НАДО создавать новый фэндом // Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ficbook.net/readfic/1201917/9823604>

References

1. *Belyakova O., Zhilyaeva A., Zalogina Yu., Konyuchenko A., Lazareva A., Timchuk S.* “Typical fanfeg”: an experience of researching frequency plotlines of fanfiction (based on the fandoms “Sherlock”, “Twilight”, “Vampire Diaries”) // Folklore text in the modern cultural context: tradition and its reinterpretation. Collection of articles on the materials of the international scientific conference. Orel: Oryol State University. I.S. Turgeneva, 2016. Pp. 154-161.
2. *Zhilyaeva A., Kurguzova N., Lazareva A.* Original: between fanfiction and literature // Collection of reports of the VI International Competition for Research and Development (April 28, 2017) / Scientific edition. Doctor of Economics, prof. AV Guomerov. Kazan: Rocket of the Union, 2017. 386 p.
3. Yunny. Burned // Ficbook. - [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 477291>
4. *Klishina A.R.* The type of Mary Sue in fan fiction (on the material of fandoms «Supernatural», «Marilyn», «Sherlock») // Folklore text in a modern cultural context: tradition and its reinterpretation. Collection of articles on the materials of the international scientific conference. Orel: Oryol State University. I.S. Turgeneva, 2016. Pp. 162-167
5. LADLE. Let's do ... physical education // Book of fan fiction. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 1870323>
6. Ficbook. - [Electronic resource] .– Access mode: URL: <http://ficbook.net/>
7. *Korobko M.A.* Peyring in fanfiction: patterns of use (on the material of the Sherlock, Merlin and Supernatural fandoms) // Word and text: actual problems of modern philology: a collection of materials of the All-Russian Scientific Conference of Students and Postgraduates (Syktvykar, April 17, 2015) : a textual scientific electronic publication on a compact disc. - Syktvykar. 2015. Pp.23–27
8. *Prasolov K.A.* Harry Potter and “whatever you like”: the work of the fans as an independent social – literary phenomenon / K.A. Prasolov // IEK conference materials “Harry Potter and the prisoners of the philosophical room: the order of the fantastic in modern Russian culture”: Internet publication. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <http://www.iekharrypotter.narod.ru/HARRYZAV.htm>
9. The tree merchant Wicked joke // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic/105887>
10. *Shatrova Elena Dmitrievna, Lasitsa Lyubov Aleksandrovna* On the problem of defining genres of fanfiction works // OGU Bulletin. 2017. №1 (201). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-opredeleniya-zhanrov-proizvedeniy-fanfikshn> (reference date: 05/01/2019).

11. alan Stiv – This is phone sex? – Yes. – Why whisper? – I'm on a pair. // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/requests/23520>
 12. Anzholik Our little secret // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/read/369358>
 13. BajHu Metro // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic/89770>
 14. Bruck Bond My beautiful nannies // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/read/448416>
 15. Kuro What they want ... // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 209750>
 16. LisaAliza Bunny, spit it up chewing gum! // Ficbook. - [Electronic resource]. - Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 572165>
 17. Mr Abomination 7 circles of Hell // Ficbook. - [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 6373056>
 18. nc-19 running out of time // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://ficbook.net/read/285040>
 19. Red Reed Spilled Boss // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 3116209>
 20. SaDesa Footstep // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 2214877>
 21. Torens Tame a monster or a Christmas present // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 397067>
 22. Valkiria Ru The big secret of an excellent student // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic / 1977917>
 23. Wiryneja What is the Original, and why you DO NOT have to create a new fandom // Ficbook. – [Electronic resource]. – Access Mode: URL: <https://ficbook.net/readfic/1201917/9823604>
-

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ИВАШИНА В.В.

старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: wiva15@mail.ru

IVASHINA V.V.

Senior Lecturer, Department of Russian language as a foreign and cross-cultural communication, Orel State University
E-mail: wiva15@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ЛИРИЗАЦИИ В БАЛЛАДЕ М.А. ЛОХВИЦКОЙ «ЛИЛИТ»

PRINCIPLES OF LYRIZATION IN BALLAD OF M.A. LOKHVITSKAY «LILIT»

В статье рассматривается трансформация жанра баллады в поэзии Мирры Лохвицкой. Установлены преобладание лирического начала над эпическим, ослабление сюжета, принципиальная для жанра смена носителя речи: нарративные формы заменены на лирический монолог. Смена ритмического рисунка является механизмом разграничения различных стилистических пластов текста.

Ключевые слова: баллада, принципы лиризации, лирическая «маска», Мирра Лохвицкая, мифологические элементы, модификация балладного сюжета.

The article discusses the transformation of the genre of ballad in the poetry of Mirra Lohvitskaya. The predominance of the lyrical beginning over the epic, the weakening of the plot, the change of the speaker of the speech which is principled for the genre are established, the narrative forms are replaced by a lyrical monologue. Changing the rhythmic pattern is a mechanism for distinguishing various stylistic layers of text.

Keywords: ballad, principles of lyricization, lyrical “mask”, Mirra Lohvitskaya, mythological elements, modification of the ballad plot.

Научные споры о специфике литературной баллады ведутся с начала XIX века, когда А.И. Галичем, Н.И. Гнедичем, А.С. Грибоедовым, Н.Ф. Остолоповым, А.Ф. Мерзляковым и др. были высказаны важные идеи для первого этапа изучения жанра. Значительно позже Б.В. Томашевским было отмечено, что сначала балладой «стали называть всякую стихотворную повесть о чудесном, затем отпал и элемент фантастики, и под балладой стали разуметь стихотворение с фабулой» [10, с. 158]. Так в литературоведении возник вопрос соотношения эпического и лирического начал в произведениях, относимых к жанру баллады.

Принадлежность баллады к переходной лиро-эпической форме была сформулирована Р.В. Иезуитовой: «Лиро-эпическая природа баллады определяет новые принципы построения сюжета, оригинальность композиции, ритмическую структуру и образно-стилевую систему. <...> Сохраняя четкую сюжетную линию, последовательность эпическому слову, баллада соединила эпическое и лирическое начала в сложном синтезе. На их стыке родился новый по своему характеру жанр, обладающий взаимнообогащенными свойствами эпоса и лирики, и в то же время качественно отличный от них» [5, с. 139].

Т.И. Сильман, напротив, считала балладу эпическим жанром и отмечала: «В своей повествовательной части баллада, подобно всякому подлинно эпическому произведению, сообщает о людях и событиях как о су-

ществующих и развивающихся объективно, без вмешательства и даже без прямой оценки автора» [9, с. 123].

В то же время ряд исследователей относят балладу к лирической поэзии. Э.Я. Фесенко указывает: «В современном понимании это произведение лирического рода с напряженным, необычным сюжетом, рассказ в стихах» [11, с. 244].

Различие точек зрения на жанрово-родовую природу баллады объясняется тем, что исследователи исходили из материала исследования. Если Совершенно очевидно, что в балладе эпохи романтизма преобладающими чертами являлись сюжетная насыщенность, ориентированность на национальную фольклорную традицию. Автор подчеркнуто дистанцировался от персонажей, а именно их поступками определялось балладное действие. С.И. Ермоленко писала: «Дистанция между миром баллады и творящим этот мир автором способствует созданию иллюзии «автономности» балладных персонажей. Автор не «растворяется» в герое, сообщая ему свои мысли и переживания. Напротив, он «отчуждает», отстраняет от себя героя как принадлежащего к иной жизненно-ценностной системе» [3, с. 263]. Этим объясняется и отсутствие в балладе лирического героя, и повествование от «третьих лиц» (Т.И. Сильман).

Однако на рубеже XIX-XX веков начинается существенная трансформация жанра. Жанровые доминанты постепенно смещаются от эпики к лирике. Формируются новые принципы создания образа, при

котором существенным оказывается не только событие, не только «реакция души, переживающей свое открытие балладного мира» [3, с. 265], но и чувства носителя речи, лирического субъекта.

При этом в литературной балладе периода предсимволизма сохраняются черты, свойственные не только литературной, но и фольклорной традиции. «Загадочность» баллады дополняется почти обязательным использованием в балладах чудесного, вещего, символики и аллегории. Вещие сны, приметы, поверья, чудеса, предчувствия, символические образы, аллегорические уподобления, символика языческая и христианская – буквально пропитывают художественную ткань баллады и определяют судьбы ее героев» [1, с. 9]. Кроме того баллада по-прежнему обращена к сфере «исключительного, таинственного, стихийного – всего того, что знаменует собой отход от привычных и устоявшихся форм жизни и норм поведения» [4, с. 156].

Одной из доминантных черт баллады был конфликт, обусловленный наличием непреодолимых препятствий, попытками борьбы со злом, невозможностью противостоять Року.

Новшества в балладе эпохи предсимволизма касаются не только усиления лирического начала, что было намечено в развитии жанра начала XIX века, но и изменения способа представления лирического «Я». Третье лицо заменяется на первое, носитель речи не только повествует о происходящем, но и сам становится центром событий, раскрывает свои чувства, связывает реальной и ирреальной, дистанция между автором и героем сокращается, «лирическая атмосфера» начинает преобладать над «атмосферой события» (термины З.И. Мухиной). При этом традиционная для баллады напряженность действия ослабляется, появляется надосказанность, усиливается роль подтекста.

Кроме того, А.А. Боровская отмечает, что в исследуемый период развиваются такие особенности жанра, как диалогизация и драматизация. Драматизация «основана на диалоге двух героев <...> каждый из которых индивидуализирован и идентифицирован как в плане фразеологии, так и в плане психологии и оценки. Трансформация баллады в данном случае происходит, во-первых, за счет индивидуализации речевой манеры персонажей, во-вторых, за счет ослабления или полного отсутствия описательно-повествовательного компонента, эпизодичности и факультативности авторского слова» [2, с. 37].

Баллада поэтессы Мирры Лохвицкой является наглядным примером тех внутренних процессов, которые происходили при трансформации жанра баллады в период предсимволизма.

Образ Лилит восходит к мифологическим представлениям. В еврейской традиции Лилит – суккуб, «она овладевает мужчинами против их воли с целью родить от них детей» [55]. Частично характерологические особенности, восходящие к древнееврейской традиции, были использованы автором баллады. Однако образ оказывается усложненным за счет не совсем точных

«Примечаний» автора: «Лилит – богиня любви и смерти; по древнехалдейскому преданию, она была первой женой Адама, обольстившей его» [6, с. 17].

Предание о Лилит как первой жене Адама, сотворенной из глины, получает распространение в европейской литературе эпохи Возрождения, «благодаря большому интересу к каббале в Европе» [8, с. 55]. Лилит представляется уже не кровожадной убийцей новорожденных, она больше не пьет их кровь, не «высасывает мозг из костей» [8, с. 55], и даже не наводит на них порчу. Героиня древних легенд воспринимается как первая жена Адама, женщина неотразимой и магической красоты.

Традиции эпохи Возрождения были сначала использованы И. В. Гете, а затем и Миррой Лохвицкой в качестве эпиграфа: *FAUST: Wer ist denn das?/ MEPHISTOPHELES: Betrachte sie genau! Lilith ist das./ FAUST: Wer?/ MEPHISTOPHELES: Adams erste Frau./ Nimm dich in acht vor ihren schönen Haaren./ Vor diesem Schmuck, mit dem sie einzig prangt./ Wenn sie damit den jungen Mann erlangt./ So läßt sie ihn so bald nicht wieder fahren*» [6, с. 17].

В трагедии Гете, одном из самых популярных произведений в России, фрагмент текста, вынесенный в эпиграф, воспроизводит один из соблазнов, которым предается главный герой, – это пляска с красавицей-ведьмой, названной Лилит, в которой Фауста привлекает, прежде всего, телесная чувственность.

Балладная традиция используется и Гете: любовь и появление призрака – сюжетный ход, заимствованный Готфридом Бюргером в народной балладе и активно используемый в балладе литературной.

Следовательно, весть заголовочный комплекс призван подчеркнуть, что именно чувственная и опасная, ведущая к смерти призрачная любовь становится предметом изображения в балладе.

Так, уже на уровне рамки вводятся межтекстовые связи: мифологический текст соединяется с литературным и становится основой для представления нового сознания, и не только жанрового, но и общественного. Поэтесса всем содержанием произведения доказывает право женщины не только на равенство с мужчиной, но и на главенство.

Как и большая часть баллад периода предсимволизма, произведение открывается пейзажем. Однако в традиционной балладе картины природы воссоздаются в безличностном описании. В балладе Лохвицкой окружающий мир представлен через призму восприятия лирического субъекта и несет явно выраженный эротический смысл: «пламя зари», «пурпур» неба, аромат роз. Эти символы создают атмосферу таинственного, в которой господствует физическая любовь.

Образ сада актуализируется эпитетами: «горят цветы, зажженные догорающим лучом», «реют сны завороченные, веют огненным мечом», «видение усыпит и обольстит крепким сном... без пробуждения...», которые семантически связаны с вечным сном и смертью.

Завораживающая красота песни Лилит полностью подчиняет странника. Следовательно, функции

героини типичны: призрак в балладе, как правило, зовет в иной прекрасный мир и является проводником в потустороннее.

Автор баллады насыщает описание символами: «тёмные косы» – символ темной, земной энергии, «червонные подвески» – символ богатства, королевской власти, «рожки» – символ дьявола, а также кельтский символ плодovitости у богинь-матерей, «лилия» – эротический символ, символ плодородия в иудаизме, «сельский крин» – также лилия, «павлин» – символ могущества, бессмертия, «золото» – символ богатства и могущества.

Не менее значимым оказывается и мотив сна, один из самых типичных для баллады. По народным представлениям Лилит предстает молчаливой женщиной с длинными распущенными черными волосами, а её волосы обладают особой губительной силой. Не случайно в выбранном М.А. Лохвицкой эпиграфе также есть упоминание о волосах. Так складывается образ Лилит, демона, соблазняющего мужчин и уводящего их в мир сна.

В поэзии М.А. Лохвицкой подчинение мужчины, власть над ним – одна из самых распространенных тем. Лилит же приводит странника в состояние забытия, особого сна, от которого нет избавления, он становится рабом дьяволицы и частью потустороннего мира. Символы в характеристике пейзажа отражают древнееврейские представления о суккубе Лилит, овладевающей мужчинами против их воли:

Убаюкан райским пением

В роще пальм уснул Адам... [6, с. 19]

Героиня и все её действия – абсолютизация зла. Даже плод с Древа познания добра и зла в балладе фигурирует как «плод познания и зла». Добра в мире, по представлениям автора, нет.

Детализировано представлен в балладе «мир волшебницы Лилит», т.е. внутреннее убранство замка и его обитателей. Его частью является жертвенник, напрямую связанный с балладной традицией изображения ужасного:

Тихо жертвенник горит

Пред волшебницей Лилит.

Слышен вздох то здесь, то там,

Каплет кровь по ступеням [6, с. 20].

Следует отметить, что именно в этом фрагменте баллады возникает новая форма повествования. Описание дворцового интерьера дается отстраненно. Это подчеркивается и на ритмическом уровне: 4-х стопный хорей с чередованием дактилических и мужских клаузул заменяется 4-х стопным хореем с мужскими рифмами. В следующей части, передающей «откровения» Лилит, вводится 5-ти стопный ямб. Так, смена ритмического

рисунка подчеркивает разграничение носителей речи: «Я» Лилит и нарратора, «голос» которого возникает только в ограниченном фрагменте баллады. Большая же ее часть – это монологи Лилит. Причем и они разнородны по своему характеру. Если в начале баллады – это имитация песни, со свойственными жанру повторами, то затем – страстный и жесткий монолог, воспроизводящий устную речь, которая создается за счет использования сложной системы рифмования с преобладанием мужских клаузул.

В заключительной части М. Лохвицкая изображает умиротворенную, насытившуюся смертью и любовью Лилит:

Смотрю я вдаль из замка моего;

Мои рабы, рожденные в печали,

Несчастные, чьих праотцев изгнали

Из райских врат, не дав им ничего,

Работают над тощими снопами.

А я смотрю из замка моего,

Сзываю их несказанными снами

И знаю я, что – позже иль теперь –

Они войдут в отворенную дверь [6, с. 20].

Героиня гордится своей властью, наслаждается могуществом, иронизирует над своими рабами. Она убеждена, что сила женских чар всегда будет подчинять себе мужчин.

Для противопоставления Лилит и ее рабов поэтесса использует прием контраста. Резкое противопоставление вновь открывается союзом «а». Так возникает антитеза между убогими рабами, вынужденными заниматься бесполезным трудом и повелительницей. В балладе весь род человеческий оказывается подвластным не Богу, а Лилит как воплощению вселенского зла. Вероятно, «даль», которую обозревает Лилит из замка – аллегория земли, где весь род людской влачит жалкое существование под властью демона: «Здесь всё – моё: леса, равнины, реки,/ Всё, что живёт и зиждет и творит –/ Весь мир земной...»

Ключевыми понятиями в балладе становятся «любовь» и «смерть». Если вначале представлены два мира – несчастная земля и роскошный замок, то теперь они слились воедино под властью дьяволицы. Любовь, причем физическая, и смерть как её следствие, полностью поглощают мир.

Таким образом, средствами лиризации в балладе М. Лохвицкой «Лилит» являются максимально сближенная дистанция между взглядами автора на сущность любви и ее героини, ослабление событийной насыщенности, свойственной жанру; смена стилей и ритмического рисунка, разграничивающих не только формы представления лирического материала, но и изменения настроений героини баллады.

Библиографический список

1. Балашов Д.М. История развития жанра русской баллады. Петрозаводск: Карел. кн. изд-во, 1966. 72 с.
2. Боровская А.А. Жанровые трансформации в русской поэзии первой трети XX века : диссер. ... докт. филол. наук : 10.01.01. Астрахань, 2009. 527 с.
3. Ермоленко С.И. Лирика М.Ю. Лермонтова: жанровые процессы. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. 420 с.
4. Иезуитова Р.В. Баллада в эпоху романтизма // Русский романтизм. Л.: Наука, 1978. С. 138-162.

5. *Иезуитова Р.В.* Из истории русской баллады 1790-х – первой половины 1820-х годов: (Жуковский и Пушкин): диссер. ... кандид. филол. наук / АН СССР. Ин-т рус. литературы (Пушкинский дом). Ленинград, 1966. 196 с.
6. *Лохвицкая (Жибер) М.А.* Стихотворения : Т. 4 : 1900-1902. СПб.: тип. М.М. Стасюлевича, 1903. 236 с.
7. *Мухина З.И.* Русская литературная баллада 1830 – 1850-х годов: дисс. ...кандид. филол. наук. Саратов, 1999. 163 с.
8. *Папазян А.А.* Лилиит// Мифы народов мира: В 2 т. / Гл. ред. С. А. Токарев. 2-е изд. Т. 2: К-Я. М.: Сов. энцикл., 1988. С. 55.
9. *Сильман Т.И.* Заметки о лирике. Л.: Сов. писатель, 1977. 223 с.
10. *Томашевский Б.В.* Теория литературы. Поэтика : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Филология», спец. «Филология» и «Литературоведение». М. : Аспект Пресс, 1999. 333 с.
11. *Фесенко Э.Я.* Теория литературы. 2-е изд., испр. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2005. 336 с.

References

1. *Balashov D.M.* The history of the development of the Russian ballad genre. - Petrozavodsk: Karel. Prince publishing house, 1966. 72 p.
 2. *Borovskaya A.A.* Genre transformations in Russian poetry of the first third of the twentieth century: dissertation. ... Dr. filol. Sciences: 10.01.01. Astrakhan, 2009. 527 p.
 3. *Ermolenko S.I.* Lyrics of M.Yu. Lermontov: genre processes. Ekaterinburg: Ural. state ped. Univ., 1996. 420 p.
 4. *Jesuitova R.V.* Ballad in the era of romanticism // Russian romanticism. L. : Science, 1978. p. 138-162.
 5. *Jesuit R.V.* From the history of the Russian ballad of the 1790s - first half of the 1820s: (Zhukovsky and Pushkin): dissertation. ... candidates filol. Sciences / USSR Academy of Sciences. Inst. Rus. Literature (Pushkin House). Leningrad, 1966. 196 p.
 6. *Lokhvitskaya (Giber), M.A.* Poems: Vol. 4: 1900-1902. SPb. : type. M.M. Stasyulevich, 1903. 236 p.
 7. *Mukhina Z.I.* Russian literary ballad of the 1830s – 1850s: diss. ... candidates filol. sciences. Saratov, 1999. 163 p.
 8. *Papazyan A.A.* Lilit // Myths of the people of the world: In 2 t. / Ch. ed. S.A. Tokarev. 2nd ed. T. 2: KM. M. : Ows. Encycl., 1988. S. 55.
 9. *Silman T.I.* Notes on the lyrics. L. : Sov. writer, 1977. 223 p.
 10. *Tomashevsky B.V.* Theory of Literature. Poetics: Textbook. manual for university students enrolled in the direction of «Philology», spec. «Philology» and «Literary Criticism». M.: Aspect Press, 1999. 333 p.
 11. *Fesenko E.Y.* Theory of Literature. 2nd ed., Corr. and add. M. : Editorial URSS, 2005. 336 p.
-

УДК 82.091

UDC 82.091

КОВАЛЕВА Т.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Tatko1986@mail.ru

ПЕТИНА В.А.

аспирант, кафедра истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vasilisa.27.03@mail.ru

KOVALEVA T.V.

Doctor of Philology, professor, Department of the History of the XI-XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University
E-mail: Tatko1986@mail.ru

PETINA V.A.

Graduate student, department of the History of the XI-XIX centuries of the Russian Literature Orel State University
E-mail: vasilisa.27.03@mail.ru

ТУРГЕНЕВСКИЙ ТЕКСТ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

TURGENEV'S TEXT: TO DEFINITION OF CONCEPT

В статье рассматриваются основные концепции сверхтекста В.Н. Топорова, Н.Е. Меднис, теория именного текста как вида сверхтекста, соотношение именного текста с прототекстом, интертекстом, метатекстом. Доказывается необходимость рассмотрения диалогизма как одной из основ именного текста. Устанавливаются принципы функционирования именного текста как совокупности текстов, объединенных единым культурным кодом и являющихся продуктом творческой деятельности авторов различных эпох.

Ключевые слова: сверхтекст, интертекст, диалогизм, пушкинский текст, тургеневский текст, культурный код, мифологизация.

In the article the main V.N. Toporov's and N.E. Mednis's concepts of supertext, the theory of the personalized text as type of supertext, interrelation of personalized text with prototext, intertextuality, metatext are examined. Necessity of dialogism consideration as one of nominative text bases is given. The principles of nominative text functioning as sets of texts united by unified cultural code and being authors' product of creative activity of various eras are established.

Keywords: supertext, intertextuality, dialogism, Pushkin's text, Turgenyev's text, cultural code, mythologization.

Именной текст в русской литературе стал предметом научных исследований в середине 90-х годов XX века. Одним из первых к проблеме его функционирования обратился Б.М. Гаспаров, который ввел понятие «Пушкинский текст». В основе концепции исследователя лежит утверждение о том, что «любое языковое высказывание – краткое или пространное, художественное или нехудожественное, мимолетная реплика или грандиозное по масштабам и задачам повествование – представляет собой т е к с т, то есть некий языковой артефакт, созданный из известного языкового материала при помощи известных приемов» [6, с. 319].

Особенности именного текста заключаются в том, что произведения, зафиксированные в культурной памяти, становятся основой нового художественного целого, включающего узнаваемые элементы прецедентных текстов. «Из таких ретроспективных проекций и их взаимодействий с различными элементами текста и друг с другом и складывается та смысловая среда» [6, с. 320], в которой и формируется именной текст.

Категория «именной текст» активно используется в современном литературоведении, однако до настоящего времени остается не только терминологически неустойчивой, но и терминологически избыточной. Так Н.А. Кузьмина в статье «Пушкинский текст современ-

ной поэзии» оперирует термином «интертекст», что вполне закономерно при анализе творчества постмодернистов. Исследовательница определяет интертекст «как некоторую информационную реальность, являющуюся продуктом творческой деятельности человека, способную бесконечно самогенерироваться по стреле времени. В применении к художественному творчеству интертекст образуют художественные тексты, которые являются одновременно метатекстами – продуктами текстообразующей деятельности человека, использующими уже существующие произведения, и прототекстами – материалом для создания новых художественных произведений» [9, с. 108].

В предлагаемом определении обнаруживаются некоторые неточности. Судя по тексту статьи, прототекст понимается автором как «базовый, существующий под- сознательно, недоступный восприятию объект, который является импульсом для создания конкретных текстов и в силу последнего так или иначе обнаруживается в них» [2, с. 16]. Можно предположить, что Н.А. Кузьмина имеет ввиду именно неуправляемые процессы, бессознательное использование фоновых представлений, служащих основой для создания новых текстов. Однако применительно к рассматриваемому материалу целесообразнее было бы использование термина «преце-

дентный текст». Основными признаками прецедентных текстов являются сверхличностный характер и хрестоматийность, так как «все говорящие так или иначе знают о них, – прочитав ли их сами или хотя бы понаслышке. Знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре» [7, с. 216], а моделью функционирования таких текстов, по мнению Ю.Н. Караулова, является семиотическая форма, при которой обращение к общеизвестным текстам «дается намеком, отсылкой, признаком» [7, с. 217].

Спорным представляется и использование Н.А. Кузьминовой термина «метатекст». Традиционно под этим термином понимается органическая часть целого: предисловия, послесловия, различного рода комментарии, расширяющие представления об исходном тексте. «Метатекстуальность объединяет тексты, говорящие о других текстах, и предусматривает критическую трактовку как парадигму отношения к этим текстам» [5, с. 6-7].

Метатекст диалогичен, но не обязательно включает явное или скрытое цитирование, без которого невозможно существование интертекста. Еще Ю. Кристева утверждала: «Любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [8, с. 428-429]. Кроме того, назначение метатекста (описание, аннотирование, анализ, комментирование, пародирование) принципиально отличается от традиционных функций интертекста.

Интертекст выстраивается на совокупности текстов, включенности одних текстов в другие. Это одновременно и игра смыслами, и сообщение. Именно поэтому Н.Е. Меднис считает, что интертекст «устремлен <...> во внеположенную по отношению к нему словесную текстовую сферу» [12, с. 13].

Статья Н.А. Кузьминовой не проясняет терминологическую и парадигматическую составляющие именного текста. Однако в ней есть рациональное зерно: выделение «так называемых «сильных» текстов, породивших широкую и дальнюю литературную волну [9, с. 135], и обладающих системо- и кодообразующими функциями.

Современная теория интертекстуальности базируется на идее диалогичности М.М. Бахтина, утверждавшего, что текст включает все тексты, относящиеся к конкретной смысловой сфере, а «два высказывания, отдаленные друг от друга и во времени и в пространстве <...> при смысловом сопоставлении обнаруживают диалогические отношения, если между ними есть хоть какая-нибудь смысловая конвергенция» [4, с. 321].

Однако в основополагающих принципах своей концепции М.М. Бахтин исходил из того, что «подлинное понимание в литературе <...> всегда исторично и персонифицировано» [4, с. 385], а из этого следует, что любой текст – это высказывание конкретного субъекта. По точному замечанию П. Безерра: «Тексты сами не могут вести диалоги, за ними, <...> осуществляется контакт «личностей, а не вещей», наблюдается чередование го-

ворящих субъектов, полноправных сознаний. Одним словом, за ними стоит человек, творец, чей диалог с другими творцами самого текста или других текстов является единственной гарантией диалогизма» [5, с. 7].

Следовательно, вполне закономерным является использование в художественном тексте элементов прецедентных текстов, что создает ситуацию диалога, в котором создатель интертекста выступает и как автор, и как читатель. Он использует прецедентный текст в соответствии со своими творческими установками, эстетическими представлениями, интеллектом, уровнем освоенности текста предшественника. Интертекст всегда демонстрирует творческую индивидуальность автора и его отношение к цитируемому. Это не столько языковая игра, свойственная постмодернизму, сколько осмысление, воспроизводящее семантическую структуру прецедентного текста, наращивание новых смыслов или их трансформация на уровне прямых или преобразованных цитат, аллюзий, реминисценций. Однако именно ограниченность форм интертекстуальности не позволяет считать «метатекстовый диалог» (Ю. Кристева) основой именного текста.

Структура именного текста представляется более сложной, чем структура интертекста. Она включает не только приемы включения текста в текст, но и внетекстовые связи, поэтому целесообразнее считать именной текст одной из форм сверттекста. Можно согласиться с Н.Е. Меднис, которая считает, что сверттекст специфически связан с внетекстовыми образованиями, и именно характер этих образований отличает «сверттекст и от интер- и от гипертекста <...> по сугубо внешним признакам выраженности любой сверттекст является в то же время интер- и гипертекстом, но не любой интер- или гипертекст может быть определен как сверттекст» [12, с. 15].

Автором термина «сверттекст» в русском литературоведении был В.Н. Топоров, который подробно рассмотрел принципы анализа изучаемого феномена и его основные компоненты. Сверттекст, по мысли исследователя, обладает синтетичностью, так как образуется за счет включения множества тематически близких текстов в единое семантическое целое, с которым «связываются высшие смыслы и цели» [13, с. 275]. Это «цельно-единство», по мнению В.Н. Топорова, «создает столь сильное энергетическое поле, что все «множественно-различное», «пестрое» индивидуально-оценочное вовлекается в это поле, захватывается им и как бы пресуществляется в нем в плоть и дух единого текста» [13, с. 261].

Намеченная В.Н. Топоровым теоретическая парадигма исследования была продолжена лингвистами Н.А. Купиной и Г.В. Битенской, репрезентирующими сверттекст как культурно-системное речевое образование, одновременно являющееся и самостоятельной единицей, и частью культуры. Сверттекст, по их определению, – «совокупность высказываний, текстов, ограниченная темпорально и локально, объединенная содержательно и ситуативно, характеризующаяся цель-

ной модальной установкой, достаточно определенными позициями адресанта и адресата, с особыми критериями нормального/анормального» [10, с. 215].

К сожалению, из предложенного Н.А. Купиной и Г.В. Битенской определения исчезает одна из важных дефиниций. Это утверждение о том, что любой сверхтекст является порождением и частью конкретного культурного пространства. Он результат творчества представителей самых разных эпох и родов деятельности. Сверхтекст формируется не только совокупностью графически зафиксированных текстов, но и внетекстовыми компонентами, «внеположенной реальностью» (Н.Е. Меднис). Сверхтекст образуют тексты художественных произведений, живописи, графики, скульптуры, устные рассказы, городские мифы и легенды, а объединяющим культурные тексты началом является «ядро, которое представляет собой некую совокупность вариантов, сводящихся в принципе в одному источнику» [13, с. 279], культурному коду, сформированному в ментальном пространстве.

Объединение различных по своей природе компонентов приводит «к созданию текстов исключительной сложности <...> синтезирующих свое и чужое, личное и сверхличное, текстовое и внетекстовое» [14, с. 410].

Формирование сверхтекстов – это «непрерывный процесс символизации, результаты которой закрепляются в фольклоре, топонимике, исторических повествованиях, в широком многообразии речевых жанров, повествующих об этом месте, и, наконец, в художественной литературе» [1, с. 24].

Ю.В. Шатин, изучающий Пушкинский текст, считает его, а, следовательно, и любой другой именной текст, объектом культурной коммуникации. Он предлагает выделять в именном тексте «редукционизм, связанный с приятием одних и неприятием других произведений Пушкина, биографизм – с отчетливыми попытками расшифровать произведения поэта как опыт биографии и обнаружить конкретные адресаты и прототипы его обращений и посвящений <...>, идеологизм – стремление истолковать произведения поэта как отражение определенных идеологем его времени» [18, с. 234]. Предметом исследования в таком случае становятся критические статьи, научные исследования, комментарии, те элементы, «позитивного знания, из которого возникали многие вторичные культурные феномены, в частности, столь уникальный и любопытный феномен, как пушкинистика» [18, с. 238].

По-своему интересной является концепция именного текста, сформулированная Н.Е. Меднис. Исследовательница выделяет сегменты сверхтекста и считает, что главное в них не истоки и текстовые варианты, а перспективные литературные проекции, которыми обусловлено порождение новых текстов.

Причины, по которым одни тексты становятся «сильными» (термин Н.А. Кузьминовой), а другие, даже более совершенные, остаются вне поля зрения последователей, не поддаются логическим объяснениям. Н.Е. Меднис пишет: «Многие художественно совершен-

ные произведения остаются жить в пределах творчества их создателя и в благодарном читательском восприятии как явления несомненно значимые, но генетически непродуктивные. И, с другой стороны, не выдающийся либо едва намеченный текст, неведомо как оказавшись в точке бифуркации, обретает вдруг мощнейшую генеративность и продолжает двоиться, множиться, образуя объемный, сложный гипертекст или фрагмент сверхтекста» [12, с. 140].

При исследовании именного текста Н.Е. Меднис предлагает ориентироваться на «три блока каждый со своим внутренним вектором». Первый – условно обозначается исследователем как «вручение себя», при котором происходят изменения связанные, например, с формой выражения сакрального, ее трансформацией. При таком подходе ««вручение себя» <...> не столько раз-дваивается, сколько у-дваивается, оборачиваясь едино-различием» [12, с. 147].

Несмотря на некоторую эксцентричность этих определений, общий смысл представляется достаточно значимым. При обращении к прецедентному тексту авторы усиливают его отдельные стороны, переосмысливают в соответствии со своими творческими установками и создают близкий, но абсолютно самостоятельный текст.

Второй блок, по мысли Н.Е. Меднис, объединен общим тематическим вектором. Например, темой «поэта (иногда шире – творца, художника) и поэзии» [12, с. 151].

«Третий блок включает в себя разного рода маргиналии, каковых особенно много в сетевой литературе» [12, с. 153].

К выделению трех блоков Н.Е. Меднис приходит в результате анализа большого количества текстов, восходящих к пушкинскому стихотворению «Жил на свете рыцарь бедный...». Однако нам представляется, что данный подход может стать эффективным при анализе любого именного текста. Тем более, что предметом анализа именного текста предлагается считать «обширное поле пушкинских аллюзий, проекций, разного типа реминисценций, коими насыщена русская литература XIX-XX веков» [12, с. 154], т.е. вполне традиционные элементы интертекста.

В таком случае вновь возникает проблема соотношения интертекста и сверхтекста, решение которой М.Г. Уртминцева связывает с продуктивной идеей о двух образующих именной текст аспектах, предлагая рассматривать «творчество Пушкина как текст, и пушкинский текст русской культуры, который одновременно является и генератором кодов его расшифровки, и самим кодом» [16, с. 13].

При этом следует помнить, что пушкинский текст русской культуры необходимо рассматривать как текст мифологизированный, как творимый миф о писателе, возникающий в недрах носителей национальной культуры и языка. Не случайно В.И. Тюпа отмечает, что именной текст – это «парадигматическое явление, по природе своей аналогичное мифу, в частности, своей анонимностью, ибо никто из авторов интегрированных

субтекстов не может быть признан автором мегатекста» [15, с. 123].

Парадигматические границы именного текста установлены А.Г. Лошаковым: «Структура данного сверхтекста включает в себя «текст жизни» поэта, текст его произведений (прототекстовый уровень), а также огромный корпус метатекстов, функционирующих в разных типах дискурса (художественном, литературно-критическом, педагогическом и др.)» [11, с. 117].

В отличие от Пушкинского текста именной текст И.С. Тургенева не получил широкого освещения в литературоведении. Упоминания о нем встречаются всего лишь в двух статьях: В.В. Чекушина, отметившего, что, с одной стороны, основные персонажи А.Н. Толстого «имеют черты реально существующих прототипов, а с другой являются «сниженной» и пародийно представленной аллюзией на персонажей Тургенева» [3, с. 188], и Е.Т. Атамановой, рассматривающей «связи Бунина и Тургенева на внесюжетном, т.е. на реминисцентном уровне» [3, с. 52]. Эти публикации, на наш взгляд, являются свидетельством того, что подступы к осмыслению Тургеневского текста начинают складываться.

Под Тургеневским текстом мы понимаем совокупность объединенных единым культурным кодом текстов, являющихся продуктом творческой деятельности различных авторов. Как любой именной текст Тургеневский текст включает два вектора, направленных к единому ядру. Первый – это персонифицированная интерпретация «сильных» текстов писателя, обладающих ресурсом для продуцирования новых художественных структур. Второй вектор – это представления о личности и творчестве писателя, сформированные в ментальном культурном сознании. Отличительной чертой данного вектора является наличие культурного кода, обусловленного сознательным или бессознательным введением в «текст жизни» И.С. Тургенева смысло- и мифообразующих компонентов.

Тургеневский текст – является одним из самых уникальных в истории русской культуры. Он начал формироваться еще при жизни писателя в многочисленных устных рассказах и эпистолярном творчестве современников.

Уже в 1838 году активно распространялись слухи о поведении Тургенева во время пожара на пароходе «Николай I» в ночь с 18 на 19 мая. Барон Д.Г. Розен, А.Г. Демидов, кн. П.А. Вяземский, Эл.Ф. Тютчева, Ф.И. Тютчев писали и рассказывали о случившемся. Тема была настолько занимательной, что почти через год после произошедшего В.П. Тургенева писала сыну: «Слухи всюду доходят! – и мне уже многие говорили, к большому моему неудовольствию...» Позже А.Я. Панаева (Головачева) пересказала историю спасения начинающего писателя в своих «Воспоминаниях». Вообще именно она была одной из самых активных создательниц тургеневского мифа. Панаева повествовала и о его любви к «светским дамским салончикам», и о его склонности «присочинять небывалые истории» о подвигах, и о необыкновенной экономности, граничащей с

жадностью, и об отношениях с Полиной Виардо.

Не менее важной темой обсуждений стал разрыв Тургенева с «Современником» и его отношения с Н.А. Добролюбовым. Даже Н.Г. Чернышевский принимал участие в распространении сплетен: «Мне самому случилось знать дело по рассказам лиц, дружных с Тургеневым. Важнейшее из того, что я слышал, – рассказ какого-то из общих приятелей Тургенева и г-жи Маркович о разговоре ее с Тургеневым <...> Она стала говорить ему, что он выбрал дурной способ отомстить Добролюбову за свои досады; он компрометирует себя, изобразив Добролюбова в злой карикатуре. Она прибавляла, что он поступил как трус: пока был жив Добролюбов, он не смел вступать с ним в борьбу перед публикой, а теперь, когда Добролюбов умер, чернит его».

Следует отметить, что отношение к Тургеневу принципиально изменилось в 80-е годы XIX века и тоже еще при жизни писателя. Это было связано со стремлением молодых, как правило, авторов переосмыслить творчество И.С. Тургенева.

Одним из первых был С.Я. Надсон, создавший стихотворение «Сон королевы» «на мотив» «Первой любви». Все четыре варианта текста являются примером подчеркнутого диалогизма с предшественником. Совсем еще молодой поэт выражал свое несогласие с тургеневской концепцией любви и предлагал собственный вариант развития отношений главных героев.

Чуть позже появилась поэтическое переложение С.А. Андреевского «Довольно», автор которого, напротив, подчеркнуто отказывался от диалогизма и стремился максимально точно, но в стихотворной форме, передать идеи и эстетизм прецедентного текста. Страстный поклонник творчества И.С. Тургенева поэт защищал рассказ «Довольно» от жестких критических замечаний (П.Ф. Алисов, С.А. Венгеров), называл его «бессмертной поэмой в прозе».

Именно С.А. Андреевский стал одним из активных создателей нового тургеневского мифа. В его стихотворении «Кончина Тургенева» (1883 г.), статьях «Тургенев» (1892 г.) и особенно «Город Тургенева» (1898 г.) рисуется образ тонкого чувствующего, одухотворенного человека, вызывающего искреннее восхищение у автора.

Особенным отношением к «тексту жизни» И.С. Тургенева было не только у С.А. Андреевского. Н.С. Надсон в стихотворении «Над могилой Тургенева» определяет роль писателя в формировании нового русского сознания. При этом отношение к писателю у Надсона остается глубоко личным, даже интимным. К.Д. Бальмонт в стихотворении «Памяти Тургенева» (1893 г.) во многом переосмысливает его творчество, называет борцом за свободу народа («И пала крепостничества тюрьма»), писателем, открывшим страдания «женской любящей души», вечно живым другом и учителем.

Жизнь, посвященная Полине Виардо, определила личную трагедию писателя по мысли И. Северянина

(стихотворение «Тургенев»). В уникальном образце ролевой лирики «Письме из усадьбы» поэт обращается сразу к двум тургеневским мотивам: русской дворянской усадьбе и девичьей любви. Связь с творчеством писателя заявлена уже в первых строках текста: «Вчера читала я, – Тургенев/ Меня опять зачаровал» (1910 г.)

Отдельную страницу Тургеневского текста составляют многочисленные воспоминания о писателе. А.А. Фет профессор Московского университета, мемуарист А.Д. Галахов, писатель Д.В. Григорович, писательница Е.И. Апрелева, художник В.В. Верещагин, мемуарист П.П. Боборыкин, критик В.В. Стасов, А.Ф. Нелидова, редактор «Журнала Министерства народного просвещения» Е. М. Феокистов, С.Л. Толстой, генерал Батист Фори, юрист А.Ф. Кони, поэт Я.П. Полонский, внук А. Н. Радищева, живописец А.П. Боголюбов, юрист Б.Н. Чичерин, Эдмон Гонкур, мемуарист Н. М., историк М.М. Ковалевский, журналист К.П. Ободовский, сотрудник «Современника» Е.Я. Колбасин и десятки других современников описали свои встречи с И.С. Тургеневым. Отношение к писателю в мемуарах было от откровенно восторженного (Генри Джеймс, А.Д. Галахов, Хьялмар Хьорд Бойесен, Е.М. Феокистов и др.) до резко негативного (А.Я. Панаева, Г.Н. Потанин).

Определенную роль в создании тургеневского мифа сыграли литературные биографии и исследования интерпретирующего литературоведения. Так, если в первой тургеневской биографии Е.А. Соловьева

«И.С. Тургенев: Его жизнь и литературная деятельность» (1894 г.) еще делаются попытки реконструировать жизнь писателя по воспоминаниям современников, то в беллетризованной биографии Б. Зайцева «Жизнь Тургенева» (1932 г.) проявляется совершенно иной подход. Для него писатель – Божий избранник, отсюда и житийная форма повествования, и особый акцент на чувствах Тургенева. В книге Н.В. Богословского «Тургенев» (1959 г.) вымышленными оказываются страницы, посвященные детству писателя и его юности, зато почти полностью игнорируется история отношений писателя с Полиной Виардо. В книгах Н.М. Чернова «Провинциальный Тургенев» (2003 г.) и «Тургенев в Москве» (1999 г.) даются ссылки на воспоминания и архивные документы, но допущения и домыслы занимают не менее значимое место и продолжают создание мифа о жизни писателя.

Субъективное жизнеописание Тургенева принадлежит и перу испанского литературоведа Хуана Эдуардо Суньи. Главным для него в книге «Загадка Тургенева» (1998 г.) оказалось рассмотрение отношений писателя с Полиной Виардо, в описании которых творческая фантазия преобладает над жизненной реальностью.

Совершенно очевидно, что тургеневский текст оказывается невероятно разветвленным и малоизученным. Основным направлением исследований должна стать интертекстуальность как один из основных инструментов реализации культурных кодов в художественном пространстве.

Библиографический список

1. *Абаишев В.В.* Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XX века. Пермь: Изд-во Пермского университета, 2000. 404 с.
2. *Авдеев И.А.* Символ как вид прототекста// Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2015. № 7 (49): в 2-х ч. Ч. II. С. 16-18.
3. *Атаманова Е.Т.* Тургеневский текст в творческой практике И.А. Бунина// Творческое наследие И.А. Бунина в контексте современных гуманитарных исследований: сборник научных трудов. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2015. С. 51-56.
4. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества /Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина/ Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
5. *Безерра П.* К соотношению «интертекстуальности» и «диалогизма»// Новый филологический вестник, 2007. № 1(4). С. 5-8.
6. *Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
7. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
8. *Кристева Ю.* Бахтин, слово, диалог и роман//Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму/ Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: ИГ Прогресс, 2000. С. 427-457.
9. *Кузьминова Н.А.* Пушкинский текст современной поэзии// Вестник Омского университета, 1999, Вып. 2. С. 108-117.
10. *Купина Н. А., Битенская Г. В.* Сверхтекст и его разновидности // Человек – Текст – Культура: коллективная монография / Под ред. Н.А. Купиной, Т. В. Матвеевой. Екатеринбург: ИРРО, 1994. С. 214-233.
11. *Лошаков А.Г., Шушарин И.А.* Прологомены к концепции Пушкинского текста русской литературы// Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2016. №5. С. 117-127.
12. *Меднис Н. Е.* Сверхтексты в русской литературе. Новосибирск: НГПУ, 2003. 169 с.
13. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. Мю: Прогресс-Культура, 1995. 621 с.
14. *Топоров В.Н.* «Младой певец» и быстротечное время (к истории одного образа в русской поэзии первой трети XIX века) // Russian Poetics. Proceedings of the International Colloquium at UCLA, September 22-26, 1975. Columbus Ohio, 1983. P. 409-449. (UCLA Slavic Studies. Vol. 4)
15. *Тюпа В.И.* Мифопоэтика сопряжения художника и жизни // Новый филологический вестник, 2011. № 3(18). С. 122–137.
16. *Уртминова М.Г.* «Пушкинский текст» мемуарного очерка И.С. Тургенева «Литературный вечер у Плетнева»//Вестник Томского государственного педагогического университета, 2005. № 6(51). С. 13-16.
17. *Чекушин В.В.* Рецепция «тургеневского текста» в раннем творчестве А.Н. Толстого (цикл «Заволжье»)// Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Красноярск: СФУ, 2017. Т.8. № 8. С. 186-190.
18. *Шатин Ю.В.* «Пушкинский текст» как объект культурной коммуникации// Сибирская пушкинистика сегодня: Сб. науч. ст./ Сост., подг. к печ. и ред. В.Н. Алексеева и Е.И. Дергачевой-Скоп. Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2000. С. 231-238.

References

1. *Abashev V.V.* Perm as text. Perm in russian culture and literature of the 20th century. Perm: Publ.of Perm university, 2000. 404 p.
 2. *Avdeenko I.A.* Symbol as type of the prototext//Philological sciences. Questions of theory and practice, 2015. No. 7 (49): in 2 parts II. pp. 16-18.
 3. *Atamanova E.T.* Turgenev's text in creative practice of I.A. Bunin//Creative heritage of I.A. Bunin in the context of modern humanitarian researches: collection of scientific works. – Yelets: Yelets state university named after I.A. Bunin, 2015. pp. 51-56.
 4. *Bakhtin M.M.* Esthetics of verbal creativity / S.G. Bocharov (compiler); Text prepared by G.S. Bernstein and L.V. Deryugina/Notes by S.S. Averintseva and S.G. Bocharova, the 2nd ed. M.: Art, 1986. 445 p.
 5. *Bezerra P.* To correlation of “intertextuality” and “dialogism”//the new philological messenger, 2007. No. 1(4). pp. 5-8.
 6. *Gasparov B.M.* Language, memory, image. Linguistics of language existence. M.: New literary review, 1996. 352 p.
 7. *Karaulov Y.N.* Russian language and linguistic personality. M.: Publ. LKI, 2010. 264 p.
 8. *Kristeva Yu.* Bakhtin, word, dialogue and novel // French semiotics: From structuralism to poststructuralism / Trans. with french., compiled. Art. G.K. Kosikova. M.: IG Progress, 2000. p. 427-457.
 9. *Kuzminova N.A.* Pushkin text of modern poetry // Bulletin of Omsk University, 1999, Vol. 2. P. 108-117.
 10. *Kupina N. A., Bitenskaya G. V.* Supertext and its varieties // Person - Text - Culture: a collective monograph / Ed. ON. Kupina, T.V. Matveyeva. Yekaterinburg: IRRO, 1994. p. 214-233.
 11. *Loshakov A.G., Shusharin I.A.* Prolegomena to the concept of the Pushkin text of Russian literature // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences, 2016. N. 5. Pp. 117-127.
 12. *Mednis N. Ye.* Overtexes in Russian literature. Novosibirsk: NGPU, 2003. 169 p.
 13. *Toporov V.N.* Myth. Ritual. Symbol. Image: Research in the field of mythopoetic: Favorites. Mu: Progress-Culture, 1995. 621 p.
 14. *Toporov V.N.* «Young singer» and fleeting time (to the history of one image in Russian poetry of the first third of the XIX century) // Russian Poetics. Proceedings of the International Colloquium at UCLA, September 22-26, 1975. Colombus Ohio, 1983. P. 409-449. (UCLA Slavic Studies. Vol. 4)
 15. *Tyupa V.I.* Mythopoetics of the Conjugation of the Artist and Life // New Philological Vestnik, 2011. N. 3 (18). Pp. 122–137.
 16. *Urtmintseva M.G.* «Pushkin text» of memoir essay by I.S. Turgenev «Literary evening at Pletnev» // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2005. № 6 (51). Pp. 13-16.
 17. *Chekushin V.V.* The reception of the «Turgenev text» in the early works of A.N. Tolstoy (cycle «Trans-Volga») // Man and language in the communicative space: a collection of scientific articles. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2017. T.8. N. 8. S.186-190.
 18. *Shatin Yu.V.* “Pushkin text” as an object of cultural communication // Siberian Pushkin Studies today: Sat. scientific St. / Comp., podg. to pec. and ed. V.N. Alekseeva and E.I. Dergacheva-Skop. Novosibirsk: GPNTB SO RAE, 2000. p. 231-238.
-

УДК 811.33

UDC 811.33

КОРОЛЬКОВА А.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы и журналистики, Смоленский государственный университет
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

KOROLKOVA A.V.

Professor of the Department of Literature and Journalism,
doctor of philology, Smolensk State University
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

АФОРИСТИКА И.С. ТУРГЕНЕВА

APHORISTICS OF I. S. TURGENEV

В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты афористики И.С. Тургенева, тематика его изречений, структурная характеристика его афоризмов, крылатые выражения. Основными темами афористики И.С. Тургенева являются темы Родины, космополитизма, любви, природы, времени, литературы, языка, искусства. В центре афористической системы И.С. Тургенева – человек со всеми его противоречиями, сложностями бытия.

Ключевые слова: изречения, афоризм, афористика, афоризмы И.С. Тургенева, крылатые выражения.

The article deals with theoretical and practical aspects of Turgenev's aphorism, the theme of his sayings, the structural characteristics of his aphorisms, winged expressions. The main themes of Turgenev's aphorism are the themes of the Motherland, cosmopolitanism, love, nature, time, literature, language, art. In the center of the aphoristic system is Turgenev-a man with all his contradictions, the complexities of life.

Keywords: maxim, aphorism, aphoristic, aphorisms by I. S. Turgenev, winged expressions.

Значение творчества И.С. Тургенева в истории русской классической литературы огромно. В его произведениях мы находим широту охвата жизненных явлений, несравненное мастерство описаний, психологизм, удивительные переходы от авторского повествования ко внутреннему монологу, яркую картину жизни русского общества второй половины XIX столетия.

И.С. Тургенев оставил множество изречений на философские, социальные, литературные, эстетические темы, которые включены и публицистику, и в переписку, и в художественные тексты. Некоторые афоризмы Тургенева практически сразу же превратились в крылатые выражения.

Например: *Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками.* (Из письма Е.В. Львовой 22 января 1877 г.)

В современной лингвистике возник даже термин «крылатые афоризмы». Е.Е. Иванов определяет их как «изречения, которые приобрели широкое распространение в речи подобно пословицам, но в отличие от них обязательно соотносятся в сознании носителей языка с их авторством и/или с литературным или иным текстом, к которому они восходят. Следует отметить, что такого рода ассоциация не обязательно должны быть точной, вполне достаточно, чтобы данное выражение ассоциировалось в сознании носителей языка вообще с литературой и/или индивидуально-авторским происхождением» [1, с.107].

Изучать афористику И.С. Тургенева непросто, в

связи с трудностями их извлечения из разнообразных текстов.

Афоризм как особая форма речевых текстов имеет длительную историю бытования с древнейших времен. Афоризмом можно называть краткое по форме изречение фразеологического типа, обладающее такими свойствами, как наличие в структуре слов-концептов; паспортизированность, воспроизводимость, лаконичность. Афоризм может обладать такими факультативными признаками, как моделируемость, субъективность, оригинальность, парадоксальность, неожиданность формулировки, наличие переносного смысла, способность к выражению универсальных истин и пр.

Афоризмы различаются по принадлежности к прозаическим и поэтическим текстам. И те, и другие афоризмы обладают рядом структурных признаков, позволяющих относить их к жанру афоризма и в тоже время анализировать их в широком фразеологическом контексте. Самый главный признак афоризма – наличие ключевых слов (слов-концептов), вокруг которых строится все высказывание. Ключевые слова определяют тему изречения, структурируют высказывание, вводят афоризм в определенное фразеосемантическое поле.

Афористика И.С. Тургенева многопланова в плане тематики, проблематики, синтаксической структуры. В различных текстах от писем до романов присутствует множество изречений. Все афоризмы И.С. Тургенева извлекались непосредственно из текстов, приводимые изречения зафиксированы в «Словаре афоризмов русских писателей». [Словарь афоризмов русских писателей].

Афористичность можно рассматривать как особый стилистический прием в творчестве того или иного автора. Можно утверждать, что язык Тургенева афористичен, ведь даже тогда, когда он не правил свои тексты (писем, например), в них содержатся афоризмы.

Например, из письма М.Н. Зубовой (Париж, 6 марта 1862 г.):

Пение крестьянок, действительно, самая горестная на свете вещь – от него веет угнетением, диким одиночеством, ужасом, ставшим привычкой.

Из письма П.В. Анненкову (Париж, 7 мая 1862 г.):

...Ох, какая безжалостная мельница – жизнь! Так людей и превращает в муку.

В афористике И.С. Тургенева множество изречений о патриотизме, о любви к Родине, о родной земле, о космополитизме. Несмотря на долгое пребывание вне России, Тургенев ощущал себя патриотом, много писал и размышлял о Родине, о пути России, о русском характере. При этом Тургеневу был чужд «квасной патриотизм», он не закрывает глаза на недостатки своей Родины.

Космополитизм – чепуха, космополит – нуль, хуже нуля; вне народности и художества нет ни истины, ни жизни, ничего нет.

* * *

Нет счастья вне Родины, каждый пускает корни в родную землю.

* * *

Россия без нас каждого обойтись может, но никто из нас без нее не может обойтись; горе тому, кто это думает, двойное тому, кто действительно без нее обходится.

Афоризмы о Родине и России вполне ожидаемы в творческом наследии И.С. Тургенева, настоящего самобытного глубокого русского писателя.

Изречения фразеосемантического поля «любовь» также ожидаемы в афористическом наследии Тургенева, как и изречения о Родине и природе. Их множество, они иногда противоречивы, однако всегда возвышенно-поэтичны. Любовь в афористике Тургенева многогранна, но чаще все же это испытание для души, любовь мучительна, в любви нет равенства, это рабство, но без любви нет полноты и красоты жизни. Любовное чувство иррационально, но оно одухотворяет всю жизнь человека, без него немислимо счастье и творчество.

Например:

Любовь сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь.

* * *

Любовь – болезнь... она овладевает человеком без спроса, внезапно, против его воли – ни дать, ни взять – холера или лихорадка... Да, любовь – цепь, и самая тяжелая.

* * *

Все говорят: любовь – самое высокое, самое неземное чувство. Чужое я внедрилось в твое: ты расширен – и

ты нарушен; ты только теперь зажил и твое я умерщвлено.

* * *

Любовь! ... в ней все тайна: как она приходит, как развивается, как исчезает. То является она вдруг, несомненная, радостная, как день; то долго тлеет, как огонь под золой, и пробивается пламенем в душе, когда уже все разрушено; то вползает она в сердце, как змея, то вдруг выскользнет из него вон.

Необычным является афоризм Тургенева о любви и голоде, оригинальность мышления писателя создала удивительный афористический образ:

Любовь и Голод – два родных брата, две коренные основы всего живущего.

Все, что живет – движется, чтобы питаться; и питается, чтобы воспроизводить.

Любовь и Голод – цель их одна: нужно, чтобы жизнь не прекращалась, собственная и чужая – все та же, всеобщая жизнь.

* * *

В творческом наследии Тургенева также ожидаемо большое количество афоризмов о родной природе. По количеству их довольно много, но это не самая многочисленная тематическая группа. Природа в произведениях Тургенева многогранна, это не просто часть пейзажа, но полноценный персонаж художественного текста, выражающий тонкие психологические ощущения героев. В его афористике природа рассматривается как предмет эстетики, она одухотворена, лишь в единении с природой человек ощущает гармонию своего существования в мире, помимо прочего взаимодействие человека и природы трактуется как особая философия естественного существования мира.

Природа – не храм, а мастерская и человек в ней работник.

* * *

Природа сильно действует на русскую душу, <...> но одна природа удовлетворить вполне человека не может.

* * *

Бесспорно, вся она <природа> составляет одно великое, стройное целое – каждая точка в ней соединена со всеми другими, – но стремление ее в то же время идет к тому, чтобы каждая именно точка, каждая отдельная единица в ней существовала исключительно для себя, почитала бы себя средоточием вселенной, обращала бы все окружающее себе в пользу, отрицала бы его независимость, завладела бы им как своим достоянием.

Размышляя о природе, Тургенев объясняет почему он так любит охоту:

Охота сближает нас с природой: один охотник видит ее во всякое время дня и ночи, во всех ее красотах, во всех ее ужасах...

Философские размышления Тургенева нашли отражение во многочисленных афоризмах. Это самая крупная фразеосемантическая группа тургеневской афористики. Писатель создал афоризмы о быстротечности

времени, о сущности человеческой натуры, о противоречиях жизни и ее смысле, о счастье и горе, и в связи с этим о совести и покаянии, о вечных человеческих ценностях, о добре и зле, о греховности человеческой натуры, об отношении человека с Творцом. Как и каждый великий писатель, Тургенев в изречениях довольно полно изложил свои взгляды. В диалектическом единстве в его афористике присутствуют противоречивые сентенции. Примеров множество, приведем некоторые из них.

Жизнь есть не что иное, как постоянно побеждаемое противоречие.

* * *

Жизнь только того не обманет, кто не размышляет о ней и, ничего от нее не требуя, принимает спокойно ее немногие дары и спокойно пользуется ими.

* * *

День за днем уходит без следа, однообразно и быстро.

Страшно скоро помчалась жизнь, – скоро и без шума, как речное стремя перед водопадом.

* * *

Красоте не нужно бесконечно жить, чтобы быть вечной, ей довольно одного мгновения.

* * *

Кто пожил, да не сделался снисходительным к другим, тот сам не заслуживает снисхождения.

* * *

В некоторых изречениях Тургенев рассуждает о качествах человека, в центре внимания оказывается человек, его внутренний мир, его качества, эмоциональные состояния. Сущность человеческой натуры, противоречивость характеров всегда интересуют писателя. Таковы, например, размышления писателя о самолюбии и себялюбии.

Себялюбие – самоубийство. Себялюбивый человек засыхает словно одинокое, бесплодное дерево; но самолюбие как деятельное стремление к совершенству есть источник великого.

* * *

Человек без самолюбия ничтожен. Самолюбие – архимедов рычаг, которым землю с места можно сдвинуть.

В афористическом наследии Тургенева множество афоризмов о творчестве, писательском труде, о таланте, об ответственности писателя перед своим народом, о счастье творческого созидания, о природе гениальности, о литературе, о литературной критике, об искусстве в целом. Эти афоризмы объединяются в обширное по количеству единиц фразеосемантическое поле «творчество», которое постоянно пополнялось на протяжении всей жизни. Тургенева интересовали вопросы профессионального мастерства, таланта и пр.

Талант настоящий – никогда не служит посторонним целям и в самом себе находит удовлетворение; окружающая его жизнь дает ему содержание – он является ее сосредоточенным отражением...

* * *

Для того, чтоб заслужить название народного писа-

теля в этом исключительном значении, нужен не столько личный, своеобразный талант, сколько сочувствие к народу, родственное к нему расположение, нужна наивная и добродушная наблюдательность.

* * *

Всякое искусство есть возведение жизни в идеал...

* * *

Всякий писатель, говоря, старается прежде всего верно и живо воспроизводить впечатления, вынесенные им из собственной и чужой жизни; всякий читатель имеет право судить, насколько он в этом успел и где ошибся; но кто имеет право указывать ему, какие именно впечатления годятся в литературу и какие – нет?

* * *

К рассматриваемому семантическому полю примыкает немногочисленная фразеосемантическая группа афоризмов и афористических высказываний о русском языке. Родной язык для Тургенева не просто инструмент творчества, это неотъемлемая часть души русского народа, без которого нет ни исторической памяти, ни самого народа. Среди этих изречений есть как общеизвестные, так и малоизвестные, что ничуть не умаляет их ценности и глубины.

Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас.

* * *

Размышления И.С. Тургенева о русском языке не всегда укладываются в структурные рамки афоризмов, которые как известно стремятся к краткости, чаще это афористические высказывания, представляющие собой сложные синтаксические целые. В этой форме представлена заочная полемика о языке с Л.Н. Толстым.

Но зачем он (Толстой) толкует о необходимости создать какой-то особый русский язык? Создать язык!! – создать море. Оно разлилось безбрежными и бездонными волнами: наше писательское дело – направить часть этих волн в наше русло, на нашу мельницу!

Афоризмы Тургенева структурно не отличаются от изречений классической русской афористики XVIII – XX вв. Его афоризмы хотя и стремятся к краткости, чаще всего это одно простое предложение, но для полного выражения смысла иногда необходимы и три предложения. При этом нет никаких ограничений по типу предложений: они могут быть как простыми неосложненными, так и сложными предложениями различных видов.

Жалок тот, кто живет без идеала!

* * *

В сердце русского живет такая горячая любовь к родине, что одно ее священное имя, произнесенное перед публикой, вызывает приветственные клики одобрения и участия.

* * *

Афористика И.С. Тургенева с точки зрения стилистической характеристики изобилует разнообразными тропами и фигурами речи, чаще все же это эпитеты, ме-

тафоры и инверсии. Использование стилистических фигур и тропов не только укрепляет структуру афоризма, но обуславливает его эмоциональную действенность и оригинальность.

Лексический состав афористики писателя с точки зрения стилистической маркированности довольно однообразен. Лексика в целом общеупотребительная, но часто встречаются единицы стилистически возвышенные, все зависит от тематики изречения. В афористике Тургенева нет стилистически сниженной лексики.

В некоторых изречениях Тургенева присутствует легкая ирония, особенно писатель ценил силу смеха в художественном тексте.

Смешного бояться – правды не любить.

* * *

Ничего нет утомительнее невеселого ума.

* * *

Иная барышня только оттого и слывет умною, что умно вздыхает.

* * *

Мужчина может сказать, что дважды два не четыре, а пять или три с половиной, а женщина скажет, что дважды два – стеариновая свеча.

* * *

Афористика И.С. Тургенева является показательной частью концептосферы русской литературы XIX века, она выражает все, что в философском, морально-нравственном и этическом плане является важной составной частью духовной культуры народа, отражает ее ценностно-смысловые ориентиры.

Язык афористики Тургенева яркий, кристально-чистый, без примеси простонародных слов и выражений, иноязычных слов, иллюстрирует высочайший уровень развития русского литературного языка. Это констатировали многие писатели, в том числе Л.Н. Толстой, с которым у Тургенева были сложные отношения.

Воздействие Тургенева на нашу литературу было самое хорошее и плодотворное.

А Максим Горький утверждал, что Тургенев наряду с Пушкиным создал русский литературный язык:

... будущий историк литературы, говоря о росте русского языка, скажет, что язык этот создали Пушкин, Тургенев и Чехов.

Именно поэтому изречения И.С. Тургенева остаются востребованными в настоящее время.

Библиографический список

1. Иванов Е.Е. Лингвистика афоризма. Учебное пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2016. 156 с.
2. Королькова А.В., Ломов А.Г., Тихонов А.Н. Словарь афоризмов русских писателей. Под ред. А.Н. Тихонова. М.: Русский язык Медиа, 2007. 685 с.
3. Королькова А.В. Афористика в контексте русской культуры. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2018. 225.

References

1. Ivanov E.E. Linguistics of the aphorism. Textbook. Mogilev: MGU im. A. A. Kuleshov, 2016. 156 p.
2. Korolkova A.V., Lomov A. G., Tikhonov A. N. Dictionary of aphorisms of Russian writers. Ed. Tikhonov. M.: Russian language Media, 2007. 685 p.
3. Korolkova A.V. Aphorism in the context of Russian culture. Smolensk: Publishing House Smolensk State University, 2018. 225.

КУЗНЕЦОВА Н.И.

ассистент кафедры русского языка как иностранного
и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: natysia55@rambler.ru

KUZNETSOVA N. I.

Assistant of the Department of Russian as a foreign language
and intercultural communication, Orel State University
E-mail: natysia55@rambler.ru

НАРОДНАЯ ДЕМОНОЛОГИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ О.М. СОМОВА

FOLK DEMONOLOGY IN THE WORKS OF O. M. SOMOV

Предметом анализа в статье стали традиционные мотивы и сюжеты славянского фольклора в повестях О.М. Сомова «Кикимора», «Русалка», «Оборотень», «Киевские ведьмы», исследуется использование автором фольклорных образов народной демонологии при создании мифопоэтических персонажей.

Ключевые слова: готическая повесть, народная демонология, мифопоэтические образы.

The subject of the analysis in the article is traditional motives and plots of Slavic folklore in O. M. Somov's stories «Kikimora», «mermaid», «Werewolf», «Kiev witches», the author investigates the use of folk images of folk demonology in the creation of mythopoetic characters.

Keyword: gothic tale, folk demonology, mythopoetic images.

В начале XIX века на первое место жанров отечественной прозы выходит романтическая повесть. Это вызвано заинтересованностью авторов и читателей ко всему необычному и таинственному, который возникает в читательской среде. По словам М.Н. Загоскина, «с некоторого времени истории о колдунах и похождениях мертвецов сделались любимым чтением нашей публики» [8].

Ярким представителем литературы того времени был О.М. Сомов, который пытался создать оригинальную романтическую повесть на основе реалий российской действительности. Становление Сомова как писателя-романтика происходило постепенно. Он был журналистом и занимался переводами европейской литературы за границы [3]. Именно там он и начал писать свои «готические» повести и рассказы по образу и подобию переведенных им произведений зарубежных писателей. Без романтических баллад не было бы таких повестей. Сомов с другими фантастами творит романтические готические повести, отражая в них фольклор, черты традиционной культуры [3]. По словам Н. Петруниной, «обращаясь к народной демонологии, писатель не утрачивает мистицизм и мыслительное увлечение романтизмом...» ключ к тайнам мироздания, ни поэтизированных образов романтических мечтателей» [7].

Исследователь Прокофьева Н.Н. выделяет несколько черт жанра русской готической повести. Во-первых, главный герой ощущает жизнь на ее отлете от всего обыденного. Во-вторых, подчеркивание трансцендентности внутреннего мира героя за счет странных форм его поведения. В-третьих, главный герой натывается вплотную на мир потусторонний. Далее этот конфликт с инобытием остро переживается его участниками, в

процессе которого внутренняя свобода героя вступает в противоборство с внешними условиями существования (среда, кодекс общепринятых приличий, давление родственников и т. п.). Также выделяется такая черта, как смерть героя, который не в силах разрешить данный конфликт [3].

Ученые русские готические повести называют «трагестией готики»: автор переносит читателей не в мир готических замков и привидений в башнях, а в бытовую, реальную действительность. В качестве элемента «экзотики» русские романтики часто использовали компоненты, мифологических персонажей, народные сюжеты славянского фольклора [1]. Вместо вампиров и привидений в русских готических повестях фигурируют кикиморы, ведьмы, оборотни и др.

Творчество О.М. Сомова изучали в своих работах Петрунина Н.Н., которая рассмотрела процесс становления Сомова как прозаика [7]; Костылева О.Б., Петренко А.Ф., которые изучали влияние поэтики смехового фольклора восточных славян на творчество Сомова [4]; Вацура В.Э. в своей монографии о готическом романе в России изучает традиционные сюжеты романтической готической повести в произведениях Сомова [1].

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы определить, как автор использует традиционные мотивы и образы народной демонологии для создания своих мифологических персонажей.

Материалом исследования стали повести О.М. Сомова «Кикимора», «Русалка», «Оборотень» и «Киевские ведьмы», так как именно они наиболее показательны в аспекте изучения работы автора с фольклорным материалом.

Большинство своих произведений Сомов сопровождает специфическими жанровыми определениями, например, «малороссийское предание», «рассказ русского крестьянина на большой дороге», «народная сказка» и др., но эти авторские определения не совпадают с фольклористическими определениями жанра, ведь фольклористика как наука в этот период только зарождалась.

В центре каждой из своих готических повестей Сомов помещает мифологический персонаж, связанный с народными демонологическими представлениями. Интерес автора к украинскому фольклору проявляется в фантастической повести «Кикимора». В этой повестиследует за жанровым каноном фольклорной былички. Автор отстранен от повествования, и рассказчиком является некий крестьянин, который с позиции очевидца повествует о странных невероятных событиях. В народной демонологии в образе кикиморы чаще всего былсыннишка или малышка, проклятые родителями или девушка, заморенная матерью или умершая еще до крещения [5]. Однако в своей повести Сомов не указывает на половую или возрастную принадлежность духа. Фактически портрет и действия самой кикиморы не описываются, а мы узнаем о наличии «сверхъестественного» в доме крестьянской семьи только из их слов: «...бабушка стала замечать диковинку невиданную: с вечера, бывало, уложит ребенка спать, как малютка умается играя, с растрепанными волосами, с запыленным лицом; поутру старуха посмотрит – лицо у Вари чистехонько, бело и румяно, как кровь с молоком...еще старуха не раз слышала по ночам, как вертится веретено и нитка жужжит в потемках; а утром, бывало, посмотрит – у нее пряжи прибавилось вдвое против вчерашнего...» [15].

В народном сознании кикимора делает только мелкие пакости, а из полезных действий могла прясть и шить, но делала это все чаще всего неопытно: «...бросала и била горшки, мешала спать, стучала вьюшкой, кидалась из подполья луковичками, с печи – шубами и подушками; выдергивала волосы у хозяина, перья у кур, стригла шерсть у овец и делала из этой шерсти постели для скота, досаждала людям воем, писком, плачем; могла допрять за хозяйку, но чаще рвала, мусолила и путала шерсть, жгла кудель. Шила, но швы были неровные...» [5]. В народной демонологии образ кикиморы всегда антропоморфен, а Сомов же свою кикимору описывает как дух, который является людям в образе животного, что отчасти совпадает с традиционными представлениями о домовом: «...превеликую и претолстую кошку, крупнее самого ражего барана, серую, с мелкими белыми крапинами: большую уродливою головою, с яркими глазами, которые светились как уголья, с короткими толстыми ушами и с длинным пушистым хвостом, который как плоть обвивался трижды вокруг туловища...» [15].

По народным представлениям, чтобы избавиться от кикиморы, нужно молиться или грубо ругаться, а также использовать талисман: «...оберег от нее – «куриный бог» (камень со сквозной дыркой, старый лапоть или горлышко от разбитого кувшина). Такой оберег веша-

ли над насестом, чтобы кикимора не мучила кур» [5]. Среди прочих способов народные поверья также предлагают омыть вещи настоем из папоротника, ударить проказницу мужскими штанами [6]. Вот и у Сомова от кикиморы избавились распространенным способом борьбы с этим духом: крестьяне запрягли «дровни», расстелили на дровнях шубу, вывели старой метлой все в сторону дровней и вывезли это все в лес [15].

Сюжет малорусской легенды Сомова «Русалка» уходит корнями в народное поверье о выплывании русалок среди людей на Троицкой (так Зеленой) неделе. «Болотницей» в народных преданиях могли стать «...женщины, умершие неестественной или преждевременной смертью, чаще всего – утонувшие или умершие до брака девушки...» [5]. В данной повести главной героиней является молодая девушка Горпинка, обманутая молодым человеком, которая с горя утопилась в реке Днепр. В сюжете повести содержится изложение для читателей распространенных представлений о русалках. Их чаще всего видят в лесах, выполняющих странные действия (ауканье, качаются на деревьях). С людьми, попавшими им в руки, они расправляются шекотанием до смерти. Зная это, жители деревень никогда не откликались на ауканье во время зеленой недели.

Описывая облик русалки, автор противоречит народным преданиям о них. Так, в фольклоре русалки представляются как «страшные бабы, косматые, безобразные, с отвисшей (или железной) грудью с неподвижными или закрытыми глазами, холодными руками, бледным лицом» [12], а у Сомова они выглядят как молодые красивые девушки с длинными волосами зеленого или русого цвета, словно речная осока: «...вереница молодых девушек; все они были в легкой, сквозящей одежде, и на всех были большие венки, покрывавшие все волосы и даже спускавшиеся на плеча. На одних венки были из осоки, на других из древесных ветвей, так что казалось, будто бы у них зеленые волосы...» [17].

Позже Сомов изображает Горпинку с синим лицом, намертво окостенелым и холодным телом и с мокрыми волосами [17]. Фактически он обрисовывает утопленницу, тем заметнее и ужаснее контраст между ее страшным обликом и тем фактом, что она находится в жилом доме. Особое внимание в описании девушки следует обратить на ее открытые глаза. Фольклорист М.В. Ясинская считает, что глаза в народных поверьях – это не только орган зрения, но и «сосуд» с душой человека. Через глаза душа может покидать тело, а также и вернуться в него, поэтому в народных традициях покойнику закрываются глаза [18]. У Сомова же у мертвой Горпинки глаза открыты: «Страшно было глядеть на ее безжизненное лицо, на ее глаза, открытые, тусклые и не видя смотрящие!» [17], что в принципе быть такого не могло. И только с наступлением зеленой недели девушка оживилась и «пустилась как молния за шумною толпою...и след ее пропал!» [17].

В дальнейшем сюжетном действии Сомов уже не следует народным преданиям о русалках, придумывает свою собственную «псевдолегенду» о том, что русал-

ку можно выманить из вереницы таких же девушек и вернуть домой. Это противоречит народным представлениям о взаимоотношениях нечистой силы и людей: в народной культуре живые могут приглашать души своих умерших родственников в дом только в строго определенные дни. Также существует и отдельный ритуал приглашения домового при переселении на новое место. Больше никаких других мифологических персонажей в дом никогда не приглашают. В рамках народной традиции русалка уже не могла вернуться домой, а встретившись с ней, человек погибает: «<...> они нападают и замучивают до смерти: щиплют, кусают, душат, щекочут своими большими грудями, пока жертва не умрет от смеха. Щекотать людей до смерти – излюбленный способ русалок» [5].

Такую же своеобразную авторскую интерпретацию народных представлений о мифологических существах мы встречаем в повести «Оборотень». Если в предыдущих двух повестях «Кикимора» и «Русалка» автор рассказывает о встрече-столкновении главного героя с мифологическим персонажем, причем обе встречи заканчиваются благополучно, то в этой повести главный герой сам примеряет на себя образ мифологического персонажа.

Способностью к оборотничеству в народных преданиях обладали многие представители низшей мифологии, а также человек «...либо по своей воле (самостоятельно, без вмешательства сил извне), либо «подневольно», в результате порчи, колдовства, воздействия нечистой силы, проклятия...» [11]. Они могут превращаться в животных, птиц, насекомых, природные стихии, предметы.

В одноименном рассказе в селении неожиданно начал пропадать мелкий рогатый скот, причем видели не раз, как из леса выбегал волк, забирал пару овец и убежал: «Крестьяне тотчас взяли догадку, что это не простой волк, а оборотень» [16]. По народным поверьям оборотней часто могли называть «двоедушниками» – «в западно-украинской и польской традиции люди, рожденные с двумя душами: человеческой и демонической (или двумя сердцами) и поэтому обладающие демоническими свойствами» [10]. Они также имели способность к оборотничеству, разница только в том, что двоедушники не контролируют свое поведение ночью и не знают о существовании второй души, а оборотни сознательно и при помощи магических действий принимают облик различных животных, чаще всего волка, и гуляют по ночам, пугая людей. Превращаться в волка мог и «волколак» – оборотная нечисть, с помощью чарпринимаящая облик волка и сохраняющий в волчьем облики разум» [9].

В народном представлении оборотнем становится человек, который выполняет следующие действия: «...кувыркание через голову, перепрыгивание или переход через некоторую преграду, вращение вокруг себя самого либо вокруг какого-нибудь предмета, падение или удар о землю и т.п....» [11]. Так, в повести Сомова главный герой становится оборотнем, когда сознательно повторяет подсмотренные действия: «Старик Ермолай

трижды обошел тихо вокруг пня и при каждом обходе бормотал вполголоса такой заговор <...> стал лицом к месяцу и, воткнув в самую сердцевину пня небольшой ножик с медным черенком, перекинулся чрез него трижды таким образом, чтобы в третий раз упасть головою в ту сторону, откуда светил месяц. Едва кувырнулся он в третий раз, вдруг Артем видит: старика не стало, а наместо его очутился страшный серый волчище...» [16].

В этой повести автор подчеркивает не только изменение внешнего облика главного героя, но и изменение его мировосприятия и психического состояния. Так, главный герой, глуповатый от рождения, Артем всех боялся, а теперь же, будучи оборотнем, он чувствует себя сильным и испытывает упоение от страха окружающих и, сам от себя такого не ожидая, начинает бросаться на всех подряд, ведь «никогда, никто его столько не боялся, как теперь: какая радость!» [16].

Чтобы вернуть себе прежний облик, оборотень обычно делает все действия в обратном порядке либо ждет помощи людей в расколдовывании. В повести Артёма помогает расколдовать отец с помощью своих ритуальных действий и снятия «шкур» с него. Шкура в народных представлениях – это ритуально-магический предмет «по истечении срока заклятия человек вылезает из лопнувшей или сдернутой кем-либо волчьей шкуры» [13].

Следующая готическая повесть «Киевские ведьмы» представляет собой кладезь самобытных народных особенностей. Она построена на основе подслушанных Сомовым во время многочисленных поездок украинских преданий. Народные представления о ведьмах мы сразу же можем узнать из обыденного разговора продавщиц на рынке. Перекупщицы обсуждают слухи о пожилой женщине. Можно сказать, что в этом диалоге перечислены все характерные черты любой ведьмы.

Наносящими вред поступками ведьм в славянских традициях считается порча скота, порча урожая, а также «отбирание» молока у посторонних животных, чаще всего у коров. Ведьма ходит по полям в купальскую ночь, снимая с себя и волоча за собой всю одежду, и, приговаривая слова, для кражи молока [5].

У одних корову сгубила, у других потравила собак, так как они были «ярчук» и могли узнать ведьму по запаху [14]. Вредила в том числе и людям. Слышали такое, что дочь одного крестьянина могла мяукать как кошка и лезть на стену, а могла быть и собакой и лаять на луну, или же птицей прыгать на одной ноге [14]. Главное отличие ведьмы от обычной старой и мудрой женщины, по мнению одной из товарок, заключается в том, что ведьмы «имеют маленький хвост» [2]. И что не каждая пожилая умная женщина является ведьмой.

Сомов использует традиционный для народных быличек мотив родового проклятия, когда Катруся рассказывает свою тайну о том, как именно она стала ведьмой: «Не я виновата, мать моя всему виной: она неволей отвела меня на шабаш, неволей обрекла в ведьмы и вымучила из меня страшную клятву... Мне было тогда еще четырнадцать лет». [14]. В народном сознании чаще всего ведьмами становились женщины по-

сле передачи колдовского дара от другой умирающей ведьмы-родственницы: «...обычная женщина, если умирающая ведьма передала ей свое ведовство через какой-либо предмет (например, веник или клубок), на который были нашептаны знания...» [5].

Центральным эпизодом произведения является полет ведьмы на шабаш на Лысую гору, которая находится за Киевом. Этот мотив полета распространен в западно-европейском фольклоре. Как отмечает автор «Славянских древностей» в народных быличках ведьмы летают в основном «на метлах, косе вилах, на сороке и т.п.» [9]. Описание самого шабаша для фольклорных текстов не характерно, поскольку там из живущих никто не был. В повести же, как и в случае с оборотнем, эти эпизоды получают подробное описание с позиции очевидца.

В традиционных суевериях подручным средством, чтобы попасть на шабаш, ведьмы использовали мазь, сделанную самими же: «...перед полетом ведьма мажется жиром крота...» [9]; «...чтобы добраться на шабаш, ведьмы натирают себя специальной мазью из разных колдовских трав, состав которой известен только им. <...> мазь варится из крови младенцев, собачьих костей и кошачьего мозга...» [5]. Героиня повести также использовала мазь, для подготовки к полету на «беспутство» нечисти: «<...> наконец, раздалось <...> писклявым и резким голосом, похожим на визг железа, чертящего по точилу, трижды слово: “Лети, лети, лети!” Тут Катруся поспешно натерлась какой-то мазью и улетила в трубу» [14].

Скопище многоликой нечисти является взору главного героя, который попал на гульбище, повторив все действия за ведьмой: «... Поодаль от площадки кипел целый базар ведьм, колдунов, упырей, оборотней, леших, водяных, домовых, и всяких чуд, невиданных и неслыханных» [14].

Во-первых, Сомов показывает практически всех персонажей низшей мифологии. Во-вторых, все они наделяются и внешностью и атрибутикой, которая существовала в представлениях народа: «...кипел целый базар ведьм, колдунов, упырей, оборотней, леших, водяных, домовых и всяких чуд невиданных и неслыханных. Там великан жид сидел на корточках перед цымбалами величиною с барку, на которых струны были не тоньше каната <...> целая ватага чертенят, один другого гнуснее и неуклюжее, стучала в котлы, барабанила в бочонки, била в железные тарелки и горланила во весь рот...» [14].

В готическом рассказе Сомов использует сюжет народных быличек о человеке, который подсмотрел за ведьмой, повторил ее действия и тоже оказался на шабаше. Аналогичный прием мы видим и в повести «Оборотень», где главный герой тоже повторяет все за мифологическим персонажем, что свидетельствует о необычайном интересе автора, читателя к сфере иррационального, «сверхъестественного» и о желании приобрести мистический опыт. По народным представлениям, если ведьма обнаружит «след за ней человека, она награждает его конем, который в дальнейшем принимает вид помела палки, кривой березы» [9]. Однако развязка повести не соответствует этой народной традиции. В повести Катруся вынуждена высосать кровь из человека, который узнал о ее тайне: «...муж ли, брат ли, отец ли... кто бы ни был тот, кто подсмотрит наши обряды, – но мы должны... ох! тяжело сказать!.. должны высосать до капли кровь его...» [14]. Необходимо отметить, что в данном случае Сомов идет в разрез с народной традицией, поскольку для ведьм как раз не характерно именно такое вредоносное действие. Как правило, ведьмы в фольклорных быличках демонологических рассказах кровь не пили.

По народным представлениям с ведьмой расправлялись люди с помощью огня, купальского костра, который доставлял ей невыносимые страдания, притягивая ее к костру, на котором ведьма, облегчая свои муки, сгорала [9]. У Сомова финал повести прямо противоречит всем представлениям, так как ведьму убивают другие ведьмы путем сжигания на костре Катруси. А причиной всему этому было ее желание покаяться и уйти в монастырь [14].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Сомов при создании своих готических повестей в основном опирался на народную традицию, в частности, в описании внешнего вида мифологических персонажей и их вредоносных действий. Он следовал сюжетам и композиции фольклорных быличек о встрече человека с мифологическими персонажами и обретении человеком сверхъестественных способностей. Однако он перерабатывает уже известные традиционные сюжеты и в своих повестях он предлагает читателю увидеть все фантастические события глазами мифологического персонажа. По нашему мнению, смена точки зрения повествователя объясняется интересом автора и читателя к сфере сверхъестественного, желанием приобрести мистический опыт, что является одной из характерных черт романтической культуры в целом.

Библиографический список

1. Вацуро В.Э. Готический роман в России. М.: Новое литературное обозрение. 2002. 548 с.
2. Грушко Е., Медведев Ю. Словарь славянской мифологии / Е. Грушко, Ю. Медведев. Н.Новгород: Русский купец, Братья славяне, 1995. 368 с.
3. История русской литературы XIX века. В 3-х ч. /Под. ред. В.И. Коровина. Часть 2: 1840-1860 годы. М.: Владос, 2005. 206 с.
4. Костылева О.Б., Петренко А.Ф. Проза О.М. Сомова и Украинская народная смеховая культура. / Гуманитарные исследования, 2014. № 1 (49). С. 80-85.
5. Левкиевская Е. Мифы русского народа. М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2000. 528 с.
6. Никитина А. В. Кикимора /. 3-е изд., стер. М.: Флинта, 2013. С. 45-64. 400 с.
7. Петрунина Н. Н. Орест Сомов и его проза /Н.Н. Петрунина //Сомов О. М. Были и небылицы. М.: Советская Россия, 1984 С.3-20.
8. Сахаров В.И. Форма времени / В.И. Сахаров //Русская романтическая повесть писателей 20-40-х годов XIX века. М.: Пресса, 1992. С. 5-30.

9. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под общей ред. Н. И. Толстого. – Т.1. М.: «Международные отношения», 1995. 575 с. – (Институт славяноведения РАН)
10. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под общей ред. Н. И. Толстого. – Т.2. М.: «Международные отношения», 1999. 687 с. – (Институт славяноведения РАН)
11. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под общей ред. Н. И. Толстого. – Т.3. М.: «Международные отношения», 2004. 693 с. – (Институт славяноведения РАН)
12. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под общей ред. Н. И. Толстого. – Т.4. М.: «Международные отношения», 2009. 656 с. – (Институт славяноведения РАН)
13. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под общей ред. Н. И. Толстого. – Т.5. М.: «Международные отношения», 2012. 736 с. – (Институт славяноведения РАН)
14. Сомов О.М. Киевские ведьмы. /О.М.Сомов// Русская романтическая повесть писателей 20-40-х годов XIX века. М.: Пресса, 1992. С. 301-315.
15. Сомов О.М. Кикимора./ О.М. Сомов // Русская фантастическая проза эпохи романтизма. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. С.164-173.
16. Сомов О.М. Оборотень. /О.М.Сомов // Русская мистическая проза. М.: Астрель, 2012. С.87-100.
17. Сомов О.М. Русалка./ О.М.Сомов // Были и небылицы. М.: Советская Россия, 1984. С. 136-144.
18. Ясинская М.В. Мифологические представления о глазах и зрении у славян. // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2015. №1. С.115-123.

References

1. Vatsuro, V. E., the Gothic novel in Russia. M: New literary review. 2002. 548 p.
2. Grushko E., Medvedev Yu. Dictionary of Slavic mythology / E. Grushko, Yu. Medvedev. N. Novgorod: Russian merchant, Slavs brothers, 1995. 368 p.
3. History of Russian literature of the XIX century. In 3 hours /Under. ed. V. I. Korovin. – Part 2: 1840-1860. M.: Vlado, 2005. 206 p.
4. Kostyleva O. B., Petrenko A. F. Prose O. M. Somov and Ukrainian folk laughing culture. / Humanitarian studies, 2014. № 1 (49). Pp. 80-85.
5. Levkivskaya E. Myths of the Russian people. M.: ООО "Publishing house Astrel" ООО "Publishing ACT", 2000. 528 p.
6. Nikitina A. V. Kikimora // Russian demonology. – 3rd ed., erased. M.: Flint, 2013. P. 45-64. 400 p.
7. Petrunina N. N. Orest Somov and his prose /N. N. Petrunina //Somov Om Were tall tales. – Moscow: Soviet Russia, 1984 Pp. 3-20.
8. Sakharov V. I. Form of time / V. I. Sakharov //Russian romantic novel by writers of the 20-40s of the XIX century. M.: Press, 1992. Pp. 5-30.
9. Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary in 5 volumes / Under the General ed. I. Tolstoy. – Vol.1. M.: "International relations", 1995. 575 p. – (Institute of Slavonic studies RAS)
10. Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary in 5 volumes / Under the General ed. I. Tolstoy. – Vol. 2. M.: "International relations", 1999. 687 p. – (Institute of Slavonic studies RAS)
11. Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary in 5 volumes / Under the General ed. I. Tolstoy. – Vol.3. M.: "International relations", 2004. 693 p. – (Institute of Slavonic studies RAS)
12. Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary in 5 volumes / Under the General ed. I. Tolstoy. – Vol. 4. M.: "International relations", 2009. 656 p. – (Institute of Slavonic studies RAS)
13. Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary in 5 volumes / Under the General ed. I. Tolstoy. – Vol. 5. M.: "International relations", 2012. 736 p. – (Institute of Slavonic studies RAS)
14. Somov O. M. Kiev witches. /O. M. Somov// Russian romantic novel writers 20-40-ies of the XIX century. M.: Press, 1992. Pp. 301-315.
15. Somov O. M. Kikimora./ O. M. Somov // Russian fantastic prose of the romantic era. L.: Leningrad University Press, 1990. Pp. 164-173.
16. Somov O. M. A Werewolf. /O. M. Somov // Russian mystical prose. M.: Astrel, 2012. Pp. 87-100.
17. Somov O. M. Mermaid./ O. M. Somov // Were and tall tales. M.: Soviet Russia, 1984. Pp. 136-144.
18. Yasinskaya M. V. Mythological ideas about the eyes and vision of the Slavs / M. V. Yasinskaya // Man: image and essence. Humanitarian aspect. 2015. №1. Pp. 115-123.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

КУРГУЗОВА Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: marusia_nv@mail.ru

KURGUZOVA N.V.

Candidate of Philology, associate Professor, Department of history of Russian literature of XI-XIX centuries, Orel State University named after I. S. Turgenev
E-mail: marusia_nv@mail.ru

**ТРАДИЦИИ РУССКОГО ЭПОСА В ИСТОРИКО-ЛЕГЕНДАРНЫХ ПОВЕСТЯХ XVII ВЕКА
(НА МАТЕРИАЛЕ «СКАЗАНИЯ О КИЕВСКИХ БОГАТЫРЯХ» И «ПОВЕСТИ О СУХАНЕ»)**

**THE TRADITIONS OF THE RUSSIAN EPIC IN THE HISTORICAL AND LEGENDARY STORIES OF THE XVII CENTURY
(THE MATERIAL OF «TALES OF KIEV EPIC HEROES» AND «THE STORY ABOUT SUKHAN»)**

Предметом анализа в статье стали особенности сюжетного строения, композиции, системы образов в историко-легендарных повестях XVII века («Сказании о киевских богатырях» и «Повести о Сухане»), исследуется соединение в текстах традиционных эпических мотивов, исторических реалий и значимых идей XVII веков.

Ключевые слова: фольклоризм, эпическая традиция, традиционная культура.

The subject of the analysis in the article became the features of the plot structure, composition, system of images in the historical and legendary stories of the XVII century («the Legend of the Kiev epic heroes» and «the Story about Sukhan»), there is a reseach in connection in the texts of traditional epic motives, historical realities and significant ideas of the XVII century.

Keywords: folklorism, epic tradition, traditional culture.

Если начало XVII века – это время смуты и полного разрушения средневековой русской государственности, то середина и конец столетия становятся периодом энергичного роста централизованного Русского государства. Аналогичные процессы в общественно-политической жизни русского общества XIII-XIV веков способствовали сложению русского эпоса и появлению классических былинных сюжетов. Временем формирования репертуара и поэтики былин в том виде, в каком они дошли до нас, исследователи называют эпоху, когда сложилось представление о «золотом веке» Киевской Руси, своего рода утопия о домонгольских временах. Идея государственного единства оказалась весьма актуальной для семнадцатого столетия, а потому закономерным образом находит свое отражение в ярко выраженном интересе писателей XVII века к былинам. Вот и «Сказание о киевских богатырях» представляет собой оригинальную авторскую интерпретацию устно-поэтического былинного сюжета «Илья Муромец и Идолище Поганое».

Героями «Сказания» стали киевские богатыри Илья Муромец, Добрыня Никитич, Дворянин Залешанин, Алеша Попович, Щата Елизынич, Сухан Домоньянович и Белая палица. Следует отметить использование книжником в тексте фольклорного числа семь, которое все же чаще встречается не столько в былинах, сколько в сказках («Семь Семеонов», «Девка-семилетка и т.д.). Книжник, как это ни странно, был не очень хорошо знаком с эпической традицией, иначе за-

чем ему понадобилось откровенно выдумывать имена богатырей (Щата Елизынич, Белая палица, Дворянин Залешанин), когда можно было бы использовать имена многочисленных богатырей классических былинных сюжетов. Книжнику были знакомы имена Ильи Муромца, Добрыни Никитича, Алешы Поповича и Сухмана Дуденьевича, больше никаких имен он не знал. Особенно интересно имя Дворянин Залешанин, которое, несомненно, напоминает прозвище. Дворянин, это, вероятно, представитель служилого дворянства, имеющий от царя свою вотчину для «кормления», вотчина же эта находится где-то на границе царства, «за лесом». Появление такого героя однозначно указывает на литературный характер текста и на влияние общественных реалий 16-17 веков.

Семи киевским богатырям противопоставлены царьградские богатыри, в том числе Идол Скоропеевич и Тугарин Змеевич (этот герой ни в одном былинном сюжете не фигурирует рядом с Идолищем). В качестве антагониста выступает царьградский царь Константин. Император Константин, причисленный к лику святых, – защитник истинной христианской православной веры, становится в данном сюжете царем татар, бусурманом, стремящимся разорить богатый и благочестивый Киев. Рядом с Константином закономерно возникает и имя царицы Елены, обращающейся со своей просьбой к богатырям. Царьград, Константинополь, в XVII веке уже является столицей Османской империи, оплотом «бу-

сурман» и «татар». Название города Стамбул русскому эпосу неизвестно, а вот в Константинополь неоднократно наведывались русские богатыри. Но из столицы православного мира Константинополь превращается в столицу мира мусульман, что для русского эпоса совершенно нехарактерно. Имена святых Константина и Елены появляются в связи с семантикой самого названия города – Константинополь – «город Константина».

Нельзя не отметить разрушение традиционной былинной поэтики, что проявляется в том числе и в разрушении «эпического мира». Русская и «чужая» земля разделены некой Смугрой-рекой, что вполне соответствует сказочной традиции, называющей в этом случае реку Смородиной. Название реки в «Сказании» представляет собой контаминацию традиционного сказочного мотива с народной огласовкой реки Угры, на которой в 1480 году сошлись войска Ивана III и хана Ахмата в 1480 году. Так причудливо соединяется фольклорная традиция с историческими реалиями.

«Сказание» начинается в соответствии с былинной поэтикой с традиционного топоса – пира у князя Владимира. В разгар пира Владимир говорит «Илье Муромцу с товарищи»: «Или то вам не ведомо, богатырем, что отпускает на меня царь Костянтин. Из Царяграда 42 богатырей, а велит им Киев изгубити И вы б нынеча никуды не розъежалнся, берегли бы естя града Киева и всей моей вотчины» [1]. Богатыри просят князя отпустить их «в чистое поле»: они узнают «прямые вести» и приведут ему «языка добраго». Князь боится приезда в Киев цареградских богатырей, но, несмотря на княжеский запрет, русские богатыри уезжают.

«Сказание» начинается с конфликта Владимира с богатырями, что вполне характерно для былины. Но в былине конфликт возникает из-за того, что князь не позвал кого-либо на пир, то есть не проявил уважения, не признал равным братству богатырей. Здесь же причина конфликта неясна, почему же богатыри не хотят остаться в Киеве да еще говорят на слова князя: «Лучше бы мы той срамоты великия не слыхали, нежели мы от князя в очи такое слово слышали! Хотя бы мы людей не дородились, да были бы мы богатыри не добрыя, и нас бы в Киеве сторожи стеречи не заставляли» [1]. Богатыри, как и позже служилое дворянство, охраняли границы государства, организуя постоянно и временно действующие разъезды и заставы, они не несли службы при дворе государя. Охранники же низводились до уровня холопов. В данном случае, обида на Владимира и прямое неповиновение связано с несоответствием предлагаемой Владимиром службы и статусом «богатырей», служилых дворян.

«Сказание» продолжается эпизодом с переодеванием богатырей в платье калик, что соответствует как сюжету «Илья Муромец и Идолище Поганое», так и «Алеша Попович и Тугарин Змей». Образы богатырей поэтому получают не только эпические, но и трикстерские черты. В целом, сюжет «Сказание» немотивированно усложнен, в сравнении с сюжетами названных былин, вслед за борьбой на дворе царя Константина

следует избыточный, на наш взгляд, эпизод битвы в «чистом поле». Былина «Илья Муромец и Идолище Поганое» заканчивается победой Ильи в поединке во дворце византийского императора. Включение второго эпизода борьбы, вероятно, связано с характером сражений, принимаемых служилыми людьми. Отражение набегов татар происходило не во дворцах, а в чистом поле, вблизи старых татарских шляхов и бродов.

Если усложнение композиции отвечает историческим реалиям борьбы с татарами в XVII веке, то вот оружие, с помощью которого богатыри побеждают врагов, имеет архаический эпический характер. «И как съезжаются с злыми полки татарскими и с сорок и дву богатыри цареградскими, свиснули, крикнули богатыри богатырским голосом. От свисту и от крику лес розстилается, трава постигается, добрыя кони на окарашки падают, худыя кони и живы не бывали. ... Говорит цареградским богатырь Идол Скоропеевич: «Государи мои товарищи! Сердце у меня ужаснулося, и голова вкруг обходит, и очима не мощно на свет глядят: болшо, ей, нам бытии побитыми всем!» [1]. Особенно интересно в свете использования былинной поэтики сравнение, которое несколько раз повторяет автор в «Сказании»: «Не птицы соловьи в дубраве просвистали, свиснули, гаркнули русския богатыри, Илья Муромец со товарищи» [1]. В тексте прослеживается косвенная аппеляция к сюжету «Илья Муромец и Соловей-разбойник». Богатыри устрашают врагов чудовищной силы свистом и криком, это еще раз подтверждает обращение книжника к популярнейшему сюжету о Соловье-разбойнике. Е.А. Костюхин отмечает, что древнейшим мотивом тюркоязычного эпоса является крик героя, которым он поражал соперника, когда другое оружие было бессильно. Аналогичным образом безоружный Ахилл отгоняет троянцев» [2].

О.В. Творогов, как и многие другие исследователи, отмечают в языке и мотивах поступках главных героев реалии московского быта XVII века. Богатыри бьются не за «за веру, за отечество, за церкви, ведь за народ божий, за Киев-град», а за «государеву великую хлеб-соль». Илья Муромец себя и своих товарищей называет «холопами», а в награду получают не «честь и славу великую», а «шубы под аксамиты, и чепи великия златия, и сверх того казны несметно» [1]. Перед нами уже совсем не былинный тип отношений между князем и богатырем, «Сказание» отражает отношения между государем Московским и служилыми дворянами, которые все перед ним суть «холопы». Герои «Сказания», несмотря на всю идеализацию и гиперболизацию, утрачивают черты эпических богатырей.

Былинная традиция прослеживается и в «Повести о Сухане», которая была найдена в 1948 г. Как показывает исследование В. И. Малышева, автор Повести был хорошо начитан и пользовался в своем произведении широко известными среди посадских и служилых людей воинскими повестями, такими, как «Сказание о Мамаевом побоище», «Повести об Азове», «Повесть о разорении Рязани Батыем» [3]. Однако главным источ-

ником Повести о Сухане все же остается русский эпос.

Героем повести является богатырь Сухан Дамантьевич, который находится на службе у киевского князя Мономаха Владимировича. Имя этого богатыря не давало покоя исследователям, которые предлагали разного рода интерпретации. Например, «Су хан» – «хан воды», а отчество героя соотносили с именем псковского князя Довмонта. В Повести мы встречаем нехарактерное для былины указание возраста героя – ему больше девяноста лет. В Повести Сухан предстает уже не богатырем, а служивым человеком, хотя его сила все еще гиперболизируется. Сухан увлекается соколиной охотой, которой предается в ущерб службе, а это деталь также не характерна для былины.

Представляется неслучайным, что в Повести вполне конкретно назван день, когда произошли описываемые события (для эпической хронологии подобная конкретика, как и вообще упоминании церковных календарных праздников нехарактерно) – день Усекновения Иоанна Предтечи, «скорбный» день в христианском православном календаре. «По народному убеждению, «непростительным грехом» было в день Усекновения главы Иоанна Предтечи брать в руки что-либо острое – ножи, топоры и т. д., так как это якобы напоминает тот меч, которым отсекали голову Крестителю. Соответственно, грехом считалось и резать что бы то ни было. В крестьянском быту в этот праздник «в особенности непростительными считаются пьянство, песни и пляски» [4]. Показательно, что у Сухана в руках и при себе не было вообще никакого оружия, что свидетельствует о знании им православного этикета, с другой стороны, как благочестивый человек, он должен был не предаваться суетной соколиной забаве, но находиться в храме. Сухан пренебрегает церковными обязанностями и, когда узнает о вторжении татар, воспринимает это как наказание за грехи, за свое легкомыслие. Сухан, оказавшийся без «ратного оружия» (в том числе и колюще-режущего), вырвал с корнем молодой дуб и этим «падубком» перебил всех «татар».

И Сухан бьет татар падубком

На все четыре стороны.

Куды Сухан ни оборотится,

Тут татар костры лежат.

Тех татар всех побил... [1].

Для Повести в целом не характерен фольклорный прием троекратного повтора, исключение составляет только эпизод со вспугнутыми птицами. Вместо былинного эпизода разговора богатыря с рекой, автор включает в Повесть встречу Сухана с вестовым, рассказывающим о приближении врага.

В финале Повести князь посылает за лекарями для спасения Сухана, приказывает отслужить в Софийском соборе молебен о его здравии, обещает наградить за

«великую службу» городами и вотчинами, но Сухан в ответ говорит: «Дошло, государь, не до городов, не до вотчин, Дай, государь, холопу Жалованное слово и прощение» [1] – и тотчас умирает. Взаимоотношения богатыря и государя отражают особенности отношений царя и служилого дворянства того периода русской истории. Бывшего бражника горько оплакивает мать и хоронит в каменной пещере.

Налицо принципиальное расхождение былинного сюжета и сюжета Повести. В былинном сюжете на первый план выдвинут социальный конфликт – важной оказывается не только победа богатыря, но и его самоубийство, как протест против недоверия ему, проявленного со стороны князя. Сухан в былине не почтенный богатырь, но молодой воин, только появившийся при дворе Владимира, он своего рода «герой-запечник», по терминологии Е. Мелетинского, герой, которого все остальные изначально недооценивают. Его рассказу о подвиге никто не верит, над его доблестью насмеваются, самоубийство богатыря в былине становится способом утверждения поправленной воинской чести.

Идеологический посыл Повести о Сухане совершенно иной, кратко он выражается в следующих строках: «... еси дорос человечества, умер на государевой службе» [1]. На первый план выходит, как ни странно, сословная добродетель – исполнение своей службы по отношению к государю вплоть до собственной гибели.

«Сказание о киевских богатырях» и «Повесть о Сухане» свидетельствуют о развитии новых тенденций в повествовательной литературе XVII века, об усиливающемся проникновении в нее фольклора, ее демократизации, а также об отходе от исторических и классических фольклорных сюжетов и стремлении к эпическим обобщениям и занимательности. Эпические мотивы в беллетристике XVII века появляются в связи со становлением молодого русского государства во второй половине века и идеей единства русских земель. В то же время ожесточенная борьба за контроль над приграничными территориями порождает большой интерес к былинному творчеству, которое впервые становится предметом письменной фиксации. Книжные повести и сказания, хотя и основываются на традиционных фольклорных сюжетах, все же представляют собой не механический пересказ, но переосмысленное повествование о подвигах не столько киевских богатырей, сколько служилых людей, охранявших границы государства от набегов татар и иноземного вторжения. Меняется структура художественного мира, перед нами уже не характерный для былин эпический мир, но уже новое представление о пространстве и времени. Меняется характер отношений между богатырями и князем, в беллетристике мы можем наблюдать уже скорее отношения между холопами и государем.

Библиографический список

1. Памятники литературы Древней Руси: XVII век / Вступ. ст. Д. Лихачева. М., 1988.
2. Костюхин Е.А. Лекции по русскому фольклору. М., 2004.
3. Малышев В.И. Повесть о Сухане: Неизвестное произведение русской литературы XVII века// ИЮЛЯ. М., 1954. Т. 13, вып. 3.

С. 282-288.

4. Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Под общей редакцией Н. И. Толстого, Т. 2 (Д-К). М., 1999.

References

1. The monuments of literature in Ancient Russia: the XVII century / Introd. article by D. Likhachev. М., 1988. 2
 2. *Kostyukhin E. A.* Lectures about Russian folklore. М., 2004.
 3. *Malyshev V. I.* the Story about Sukhan: an Unknown work of Russian literature of the XVII century// IOLYA. М., 1954. Vol. 13, pub. 3. Pp. 282-288.
 4. Slavic antiquities. Ethnolinguistic dictionary / Edited by N. I. Tolstoy, Vol. 2 (D-K). М., 1999.
-
-

УДК 82-31

UDC 82-31

КУРГУЗОВА Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: marusia_nv@mail.ru

ЛАЗАРЕВА А.С.

студент института филологии, 4 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: a_lazareva97@mail.ru

KURGUZOVA N.V.

Candidate of Philology, associate Professor, Department of history of Russian literature of XI-XIX centuries, Orel State University

E-mail: marusia_nv@mail.ru

LAZAREVA A.S.

Student of the Institute of Philology, Orel State University

E-mail: a_lazareva97@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ПРИРОДЫ В СБОРНИКЕ Е. НОСОВА «НА РЫБАЧЬЕЙ ТРОПЕ»

THE ARTISTIC WORLD OF NATURE IN THE COLLECTION OF E. NOSOV «ON THE FISHING TRAIL»

В статье рассматривается своеобразие художественного мира природы в сборнике Е. Носова «На рыбачьей тропе», анализируется изображение водного и земного пространства, растительного и животного мира, а так же особого восприятия природы автором как искусства.

Ключевые слова: Художественный мир, природа, водное пространство, земное пространство, животный и растительный мир, искусство.

The article discusses the originality of the artistic world of nature in E. Nosov's collection "On a fishing trail", analyzes the image of water and earthly space, flora and fauna, as well as the author's special perception of nature as art.

Keywords: Art world, nature, water space, terrestrial space, animal and plant world, art.

Большинство исследователей рассматривают творчество Евгения Носова в двух направлениях развития советской литературы – военном и деревенском. При изучении произведений военной тематики исследователи сравнивают писателя с В. Астаховым, В. Бондаревым, К. Воробьевым; при изучении деревенской прозы – автора ставят в один ряд с И.С. Тургеневым, И.А. Буниным и Н.С. Лесковым.

Одним из его ранних произведений является сборник рассказов «На рыбачьей тропе», где уже вполне проявляются особенности авторского стиля – основательность, ясность, отточенность фразы. Сборник «На рыбачьей тропе» можно сравнить с творчеством В.Бианки, М.Пришвина, К. Паустовского. Вместе с тем, следует говорить о своеобразии художественного мира Е.Носова, присущем только его творчеству в изображении водного и земного пространства, растительного и животного мира. Все вместе они представляют собой особый мир природы, где все гармонично и взаимосвязано, подобно произведению искусства.

Исследователями уже предпринимались попытки проанализировать сборник Евгения Носова «На рыбачьей тропе». Стоит отметить, что в основном исследования носят лингвистический характер и посвящены отдельным аспектам словаря писателя. Так, Шумакова И.В. в своей статье «Отражение особенностей регионального существования человека и этноса в художественных текстах Е.И. Носова» [13] рассматривает особенности употребления автором диалект-

ной лексики: диалектизм, просторечий и топонимов. Балабанова А.В. в автореферате «Зоонимическая лексика в художественном дискурсе Е.И. Носова» [1] рассматривает особенности лексики в идиостиле писателя. Лексику в творчестве писателя рассматривает и Чернякова О.А. [10] в исследовании «Художественное слово Е.И. Носова в лексикографическом аспекте».

Цель нашего исследования – проанализировать своеобразие художественного мира природы в сборнике Е.Носова «На рыбачьей тропе».

В творчестве Евгения Носова «пейзаж занимает, безусловно, ведущее место» [5]. Природа для автора – «праматерь всего живого на земле» [4], именно через природу автор заставляет читателя задуматься о таких темах как любовь к малой родине, бережное к ней отношение, но и помогает «прочувствовать свою неразрывную связь с окружающим живым миром, ощутить его органичность ее хрупкость и уязвимость» [3].

Описание водного пространства встречается почти в каждом рассказе. Это может быть ручей, река, озеро. Вне зависимости от того, какое конкретно воплощение находит этот образ, он имеет локальное значение, то есть важен для жителей той или иной местности, связан с ее историей, привязан либо к воспоминаниям самого рассказчика, либо к воспоминаниям его собеседников. Любой рассказ автора начинается с описания водного пространства, которое может быть как весьма красочным, подробным, так и вполне конкретным и кратким. Так, например, в рассказе «Краски родной земли» мы

читаем следующее:

«По лощинам и межгорьям, в лозняках и ольшаниках текут наши робкие, пугливые речушки, воды которых потом питают, поддерживают красу и славу легендарного Дона и досточтимого Днепра, который столь могуч, что, по словам Гоголя, редкая птица долетит до его середины... <...> Иные, не одолев разлив речушки, плюхаются в омуты и потом долго и напрасно зыбят крыльями воду, пока не заметит верткий голавлишко и не чмокнет пчелу жадно разверстым зевом...» [7].

Черникова О.А. уже отмечала: «В словаре художественных текстов Е.И. Носова лексема река – одна из самых частотных. <...> Герои произведений Носова часто приезжают на реку, чтобы «вдосталь наудиться». Автор отмечает, что даже если обстоятельства надолго разлучат вас с рекой, то и через год, и через два, и много лет спустя вас снова властно позовет к себе рыбацья тропа» [11].

Эту мысль подтверждает большинство рассказов сборника «На рыбацкой тропе». Описание реки, ручья или озера связано с личными переживаниями главного героя или второстепенных персонажей, мотивом возвращения на родину. В рассказе «Краски родной земли» мы читаем следующее: *«– Ох, девки мои милые! – запричитывала она, глядя на реку. – Вы хоть все скопом живете, на прежнем месте. А вот я, сорока, залетела... Да чего уж теперь говорить, жизнь прожита: там у меня дом, внуки, корова теперь в окошко тычется: хозяйку ждет... А все же душа моя напополам разрывается. Тут-то мне все роднее» [7].*

Однако стоит добавить, что личные переживания героев связаны не только с тоской по родине. Герои, возвращаясь по истечении определенного времени на малую родину, подчеркивают различие между былым величием и нынешним состоянием, опустошением, иссушением водного пространства. Этот контраст выражается по-разному. Герой может рассуждать о былом величии, вспоминать прошлое и удивляться нынешнему состоянию: *«И невдомек глупому, что еще недавно под ним было шестьдесят семь метров черной кипучей глубины. <...> Поехал – и не узнал реки» («Акимыч») [7],* – или выражать свое отношение через оценочную лексику. Как правило, это прослеживается на словообразовательном (*речушка, речонка*) и лексическом уровнях (*бессловесная, робкая, пугливая, присмирившая*).

Описание водного пространства имеет не только фоновое значение, то есть передает состояние конкретной местности, ее опустошения и истощения, но играет и сюжетобразующую роль. Некоторые рассказы Евгения Носова построены так, что основное действие повествования развивается в водном пространстве или привязано к нему. Наиболее яркими примерами являются рассказы «Коварный крючок», «Зимородок» и «Трудный хлеб».

В первом рассказе автор подробно описывает не столько водное пространство, сколько мир внутри него, скрытый от обычного человека. Несмотря на наличие плавного, последовательного повествования и отсут-

ствие динамичного сюжета, мы, тем не менее, можем говорить о насыщенности и событийности повествования. Это достигается за счет описания обитателей данной местности, рыб и птиц, которые становятся полноправными героями. Читатель знакомится с миром, в котором они обитают, с их образом жизни и опасностями, с которыми они сталкиваются.

В рассказе «Зимородок» к водному пространству привязана удивительная история: *«И у меня стала складываться сказка про красавицу-царевну. О том, как ее заколдовала злая Баба-Яга и превратила в птичку-зимородка. <...> А печальна царевна-птица оттого, что Баба-Яга забросила в реку серебряный ключик, которым отмыкается кованный сундук. В сундуке на самом дне лежит волшебное слово. Овладев этим слово, царевна-птичка снова станет царевной-девушкой» [7].*

Получив начало и развитие (борьба зимородка с ястребом) данный сюжет не имеет традиционной кульминации. Начав свою сказку, герой не заканчивает ее, но привязывает ее действие именно к данной местности, а сказка таким образом становится преданием.

С водным пространством тесно связано земное, которое в текстах сборника обретает значение «дом», «родной край», «земля-матушки». Ключевым эпизодом практически любого рассказа является возвращение на малую родину, нередко в текстах присутствует мотив странничества, поиска родного уголка: *«Но вот так устроена душа человеческая, что внутри общего для всех нас отечества у каждого есть еще и особый уголок, та заветная земля, где, как говорят, пупок ниткой связан» («Краски родной земли»). «Теперь уж редко бываю в тех местах» («Акимыч»). «Вот что значит родные места! Все-то тебе любо, приметливо! Гляжу, сидит мой Степан в затишке, запрокинул подбородок навстречу солнышку, закрыл глаза. Думала, пригрелся, задремал. Подошла одежку поправить, а у него по глазам – слезы...» («Петушиное слово») [7].* Как правило, после возвращения на родную землю герои там и остаются или берут с собой горсть в странствия: *«Вот повезу с собой жменьку, хоть когда прикоснусь, понюхаю, а не то в слабую минуту потужу-погорюю, что так у меня нескладно получилось...» («Краски родной земли») [7].*

Используя образ земли-матушки, Е.Носов идет вслед за фольклорными традиционными представлениями, в которых земля одушевляется, воспринимается как божество, от которого зависит урожай и благополучие человека. Как отмечает Разумова М.А. «концепт “земля” является одним из ключевых в публицистическом творчестве писателя. <...> Такое понимание концепта “земля” восходит, на наш взгляд, к древнему славянскому мировоззрению, в котором земля священна, богата и тяжела. Она является объектом уважения, почтения, культа, сравнивается с матерью. Земля в народной модели мира символизирует женское и материнское начало» [8]. Подтверждение этой мысли мы находим в рассказе «Неспешными проселками»: *«Что землю взять: родит невпрорывот» [7].*

Евгений Носов в своих рассказах обладает «удиви-

тельной способностью не только рассказать, но и метко, очень похоже изобразить человека, зверя или птицу» [6]. Описания растительного и животного мира сохраняют элементы традиционного фольклорного мировоззрения и вместе с тем основаны на научных знаниях в области ботаники и зоологии. Животные и птицы становятся полноправными героями его рассказов. Как правило, в таких рассказах (напр., «Трудный хлеб», «Коварный крючок», «Палтарасыч») автор ставит перед собой две цели:

- изобразить полный внешнего спокойствия, но насыщенный внутренней динамикой мир животных и растений.

- воспитать у читателя бережное, чуткое отношение к окружающему его миру.

В рассказе «Коварный крючок» автор знакомит читателя с хрупким, опасным миром рыбок уклек, чей каждый день – это борьба за существование. В «Трудном хлебе» рассказчик предлагает охотнику избавиться от слепого пса Чанга, в ответ на это охотник говорит: «А эту куда? Пристрелить? Сдать на воротник? Да я, батенька мой, за него двух заячьих не возьму» [7]. Не менее важным становится образ Палтарасыча, главного героя одноименного рассказа, который выполняет функцию защитника природы. Так, Палтарасыч рассуждает: «Оно, конечно, удить рыбку дело безобидное, утешительное. Но посуди, сынок, сам: один низку унесет, другой... Сколько за лето рыбы загубят?» [7].

В сборнике «На рыбацкой тропе» детальную проработку и особую символику приобретают образы птиц. На страницах рассказов мы встречаем образы петуха, синицы, сороки, воробья, чибиса, ласточки и даже ястреба. Автор не просто повествует о птицах как части живой природы, но нередко их персонифицирует: птицы становятся носителями человеческих качеств характера либо становятся полноправными героями повествования, получают возможность разговаривать с человеком и друг с другом («Как ворона на крыше заблудилась» и «Тридцать зерен»).

Петух воспринимается автором как символ очага, дома, плодородия. В рассказе «Петушиное слово» автор подробно описывает петуха, сравнивая его с жар-птицей: «каждое его перышко, чешуйчатое и плотно пригнанное одно поверх другого, обведен по краю черной окантовкой. <...> Он, будто витязь, был статен, могуч, и величествен в своей стальной кольчуге» [7].

Синица, один из наиболее распространенных образов сборника, – это в текстах вестник весны, нередко автор связывает с ее поведением народные приметы. В «Весенних тропах» мы читаем следующее: «Опять синица в окно кормушкой стучит. Значит, ночью снег выпал» [7]. В рассказе «Тридцать зерен» синица получает возможность общаться с рассказчиком.

Не менее интересную трактовку получает образ ястреба. В рассказах «Зимородок» и «Черный силуэт» он воспринимается как враждебная сила не только для других птиц («Зимородок»), но и для самого человека («Черный силуэт»): «Для меня этот силуэт вдруг от-

печатался вражеским разведчиком» [7].

Стоит отметить, что появление птиц в рассказе привязано ко времени года и их появление сопровождается упоминанием народных примет, поверий, поговорок: «Пожалел человек птичку да посадил в клетку!» («Последняя дорога») [7].

Символичным оказывается и растительный мир в творчестве писателя. Так, мак становится символом быстротечности человеческой жизни: «Короткая у него жизнь. Зато без оглядки, в полную силу прожита. И у людей так бывает» («Живое пламя») [7], черемуха – символом весны, возрождения человека: «Белым облаком дымит черемуха» («Дымит черемуха») [7], кувшинка – символом юности, робости: «Она поет, опустив руку за борт. В светлых, чистых струях на пальце поблескивает золотое колечко. Иногда в ее пальцы попадает желая головка кувшинки. Она обрывает ее, небрежно бросает парню под ноги» («Кувшинка») [7].

Детальная проработка водного и земного пространств, мира флоры и фауны продиктована типами главных героев сборника и отношением автора к природе как к искусству.

Главные герои сборника делятся на два типа: герои-лесники и герои-художники. Герои-лесники (охотники или рыболовы) тесно связаны с миром природы, знают ее законы. В рассказе «Хитрюга» главный герой ищет ежика по просьбе своего сына. В рассказе «Палтарасыч» главный герой оберегает местные водоемы от детей. В рассказах «Тридцать зерен» и «Скворешня» герои строят скворечники для птиц, а затем подкармливают этих птиц.

Герои-художники относятся к природе как к искусству, воспринимают ее как шедевр живописи. Автор намеренно и часто подчеркивается неразрывность этих понятий. В рассказе «Краски родной земли» мы читаем следующее: «Достигнутый прогресс избавил современного живописца от самой докучливой обузы – добывать необходимые краски, освободив его для чисто творческого дела: бери кисть – и твори» [7].

В рассказе «Лесной хозяин» пейзаж сравнивается с полотнами художников: «У самого края леса в зарослях болотного вереска блеснуло озерко с темной водой цвета крепко заваренного чая. На его поверхности цветная мозаика из листьев, занесенных ветром. У берега горбится старшая вершина, брошенная за ненадобностью. Это – Поленов.

А на косогорье узнаю Левитана» [7].

Герои-художники могут быть как главными героями («Краски родной земли», «Неспешными проселками»), так и эпизодическими персонажами, которых рассказчик встречает случайно («Кувшинка»).

Таким образом, описания природного мира в сборнике «На рыбацкой тропе» Евгения Носова красочны и разнообразны. Они связаны с идеей противопоставления прошлого и настоящего времени, заставляют читателя задуматься над судьбой окружающего мир. В текстах сборника пейзажи имеют лирический характер

и часто связаны с ностальгическими чувствами героев, а также являются сюжетообразующими элементами.

Рассказы писателя соединяют в себе идею воспитания бережного отношения к природе и любви к малой родине, продолжают традиции фольклора и литерату-

ры, получают символическое и метафорическое значение. Природа воспринимается автором как отдельный мир, где все живое играет свою роль: «*Всякая тварь к душевности имеет понятие – что рыба, что птица, что зверь какой*» [7].

Библиографический список

1. Балабанова А.В. Зоонимическая лексика в художественном дискурсе Е.И. Носова. / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Курский государственный университет. Курск, 2008.
2. Балабанова А.В. Мир природы в творчестве Е.И. Носова / А. Балабанова // Литературные чтения, посвященные 81-ой годовщины со дня рождения Е.И. Носова (1925-2002) : сборник материалов / сост. Е.Н. Чурилова; Комитет по культуре Курской области; Курский государственный областной краеведческий музей. Курск, 2006. С.43-49.
3. Беляева Н.В. Слова со значением признака как средство создания образности в прозе Е.И. Носова. // Курское слово. Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2005. Вып. 2. С. 18–20.
4. Кедровский А. Е. Земляки: творчество К. Д. Воробьева и Е. И. Носова. Курск. Кур. гос. пед. ун-т. 1999. С. 66.
5. Коковкина И.В. Степное пространство в структуре народного самосознания в рассказах Е. Носова. // В сборнике: Духовный путь земли Курской: литература, язык, история, культура Материалы региональной студенческой научно-исследовательской площадки. Под ред. И.П. Михайловой, Н.З. Коковиной. 2018. С. 186-190.
6. Колосов М. Художник (о творчестве Е. Носова). // Носов Е. В чистом поле...: Повести и рассказы / Вступит. статья М. Колосова. М., Художеств. лит., 1990. С. 3–10.
7. Носов Е.И. На рыбачьей тропе. М., Худ. литература, 1989, С. 345-542.
8. Разумова М.А. Репрезентация атрибутивного ореола концепта «земля» в публицистике Е. Носова. / Курское слово. 2007. № 4. С. 42-54.
9. Саламон А.А. Евгений Носов – гордость земли Курской. / Сборник научных трудов. Под редакцией Т.Н. Арцыбашевой, Г.А. Салтык. Курск, 2017. С. 200-203.
10. Черникова О. А. Художественное слово Е.И. Носова в лексикографическом аспекте. / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Курганский государственный университет. Курск, 2006.
11. Черникова О.А. Лексема река в художественной прозе Е.И. Носова. / Курское слово. 2007. № 4. С. 34-37
12. Шумакова И.В. Отражение особенностей регионального существования человека и этноса в художественных текстах Е.И. Носова. // В сборнике: Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства. Материалы II Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Т.Ф. Новикова. 2017. С. 220-223.

References

1. Balabanova A.V. Zoonymic vocabulary in the artistic discourse of E.I. Nosov. / dissertation for the degree of candidate of philological sciences / Kursk State University. Kursk, 2008.
2. Balabanova A.V. The world of nature in the works of E.I. Nosova / A. Balabanova // Literary readings devoted to the 81st anniversary of the birth of E.I. Nosova (1925-2002): collection of materials / comp. E.N. Churilov; Kursk Region Culture Committee; Kursk State Regional Museum of Local Lore. Kursk, 2006. Pp.43-49.
3. Belyaeva N.V. Words with a sign value as a means of creating imagery in prose E.I. Nosov. // Kursk word. Kursk: Publishing House of the Kursk State. University, 2005. Vol. 2. Pp. 18–20.
4. Kedrovsky A.E. Countrymen: the works of K. D. Vorobyov and E. I. Nosov. Kursk. Chickens state ped. un-t 1999. Pp. 66.
5. Kokovkina I.V. Steppe space in the structure of national identity in the stories of E. Nosov. // In the collection: The spiritual path of the land of Kursk: literature, language, history, culture Materials of the regional student research site. Ed. I.P. Mikhailova, N.Z. Kokovinoy. 2018. pp. 186-190.
6. Kolosov M. Artist (on the works of E. Nosov). // Nosov E. In the open field ...: Tales and stories / Enter. article M. Kolosov. - M., Art. lit., 1990. Pp. 3–10.
7. Nosov E.I. On the fishing trail. M., Art. Literature, 1989, P. 345-542.
8. Razumova M.A. Representation of the attribute halo of the concept of “earth” in the journalism of E. Nosov. Kursk word. 2007. No. 4. Pp. 42-54.
9. Salamon A.A. Yevgeny Nosov - the pride of the land of Kursk. / Collection of scientific papers. Edited by T.N. Artsybasheva, G.A. Saltyk. Kursk, 2017. Pp. 200-203.
10. Chernikova O. A. Artistic word E.I. Nosov in lexicographical aspect. / dissertation for the degree of candidate of philological sciences / Kurgan State University. Kursk, 2006.
11. Chernikova O.A. Lexeme River in the prose of E.I. Nosov. Kursk word. 2007. No. 4. P. 34-37
12. Shumakova I.V. Reflection of the peculiarities of the regional existence of a person and ethnos in the artistic texts of E.I. Nosov. // In the collection: Regional language and culture as components of the educational space. Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference. Responsible editor T.F. Novikov. 2017. Pp. 220-223.

УДК 82 - 312.1

UDC 82 - 312.1

ЛЮБАРСКИЙ Р.В.

аспирант, кафедра русской, зарубежной литературы
и массовых коммуникаций, Брянский государственный
университет
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

LUBARSKY R.V.

Postgraduate, Department of Russian, foreign literature and
mass communications, Bryansk State University
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ФУНКЦИЙ БОГА ОРЛА ИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ К. КАСТАНЕДЫ
В РОМАНАХ В. ПЕЛЕВИНА «БЭТМАН АПОЛЛО» И «SNUFF»**

**ARTISTIC EMBODIMENT OF THE FUNCTIONS OF THE EAGLE GOD FROM C.CASTANEDA'S
WORKS IN V.PELEVIN'S BOOKS «BATMAN APOLLO» AND «SNUFF»**

Воздействие идей Карлоса Кастанеды на творчество Виктора Пелевина является актуальной проблемой современной литературы. В статье представлен анализ творчества Карлоса Кастанеды и произведений Виктора Пелевина, исследовано понятие «осознание», которому отводится ведущая роль в книгах Карлоса Кастанеды. При исследовании романов Виктора Пелевина «Бэтман Аполло» и «SNUFF» были выявлены боги, в частности, Великий Вампир и Маниту, на основе сближения их функциональных особенностей с богом Орлом Карлоса Кастанеды. Сделан вывод о том, что бог Орел из книг Карлоса Кастанеды художественно реализовался в романах Виктора Пелевина «SNUFF» и «Бэтман Аполло» в качестве божественного существа, регулирующего жизнедеятельность субъектов.

Ключевые слова: Карлос Кастанеда, Виктор Пелевин, SNUFF, Бэтман Аполло, Орел.

The impact of the ideas of Carlos Castaneda on the work of Viktor Pelevin is an actual problem of modern literature. The article presents the analysis of the works of Carlos Castaneda and works of Viktor Pelevin, investigates the concept of "awareness", which plays a leading role in the books of Carlos Castaneda. In the study of the novels of Victor Pelevin "Batman Apollo" and "SNUFF" were identified with the gods, in particular, the Great Vampire and Manitou, on the basis of the convergence of their features with God Eagle from Carlos Castaneda. It is concluded that the holder of certain functional characteristics of God the Eagle from the books of Carlos Castaneda realized in the novels of Victor Pelevin "SNUFF" and "Batman Apollo" as the divine beings that govern the activity of their subordinate entities.

Keywords: Carlos Castaneda, Victor Pelevin, SNUFF, Batman Apollo, The Eagle.

Одной из главных особенностей творчества Карлоса Кастанеды является регулирование жизни человека знания посредством божественного вмешательства. Центральные субъекты повествования автора – люди знания (по-другому: видящие, воины) превосходят обыкновенного человека ввиду наличия определенных сверхъестественных способностей. К данной категории людей Кастанеда относит своих учителей дон Хуана и дон Хенаро. Отличительной особенностью дон Хуана и дон Хенаро от обычных людей является владение искусствами осознания, stalking и намерения. В предисловии к роману «Огонь изнутри» автор пишет: «Они [дон Хуан и дон Хенаро] вовсе не обучали меня магии, но передавали мне учение совершенного владения тремя аспектами древнего знания, которыми обладали сами. *Осознание, stalking и намерение* – так называются эти три аспекта. Сами же дон Хуан, дон Хенаро и их помощники не были магами. Они именовали себя *видящими*» [2, с. 8]. Искусство осознания является основной отличительной чертой видящего от обыкновенных людей, позволяющей сдвигать точку сборки в конкретные позиции, что ведет за собой переход в новый

мир. Карлос Кастанеда поясняет: «Согласно рекомендациям *новых видящих*, обучение искусству овладения осознанием должно быть двойственным. Обучение правосторонней части осознания преследует две цели: обучение образу жизни воина и нарушение фиксации *точки сборки* в ее исходной позиции. Учение для левой стороны дается ученику, когда он находится в состоянии повышенного осознания. Целей, которые оно преследует, – тоже две: сдвинуть *точку сборки* в максимально возможное для данного ученика количество позиций...» [2, с. 169]. Точка сборки представляет собой элемент внутренней составляющей видящего, движение которой обуславливает ее присутствие на одной из энергетических линий Вселенной – эманаций, что в аллегоричной форме говорит о нахождении человека знания в одной из множества реальностей. В главе «Сдвиг вниз» книги «Огонь Изнутри» дон Хуан говорит о функции точки сборки собирать миры, соотнося их с понятием «эманации»: «Итак, человек имеет точку сборки...точка сборки определенным образом выстраивает эманации, подлежащие восприятию...Шла речь также о том, что точка эта сдвигается из своего фик-

сированного положения. А теперь последняя истина: преодолевая в своем перемещении определенный предел, точка сборки способна собирать миры, совершенно отличные от того, который нам известен» [2, с. 144]. Состояние повышенного осознания обуславливает переход видящего в новый мир с помощью сдвига точки сборки, который реален так же, как и повседневный. В главе «Путешествие в теле сновидения» книги «Огонь Изнутри» находим: «Устойчивость мира не мираж, – продолжал он. – Сдвигая точку сборки, видящий встречается не с иллюзией, а с другим миром, который столь реален, как мир нашей повседневной жизни. Однако новая *сборки*, породившая этот новый мир, – такая же иллюзия, как и прежняя ее фиксация. Сейчас, к примеру, ты находишься в состоянии повышенного осознания. Все, что ты способен сделать в этом состоянии, не иллюзия, а такие же реальные вещи, как и тот мир, с которым ты встретишься завтра в своей обычной жизни» [2, с. 274]. Осознание вбирает не только представление человека знания о Вселенной как наслоении множества действительностей, но и понимание объектов и субъектов в качестве сакральной сущности, представленной в виде светящегося кокона. Это достигается характерной возможностью видящего управлять собственным осознанием: «...восприятие – это настройка. Восприятие имеет место при условии, когда эманации внутри кокона настроены на соответствующие им внешние эманации. Настройка – вот то, что позволяет любому живому существу культивировать его осознание. Это утверждение *видящих* основано на том, что они *видят* любое живое существо в его истинном облике – в виде пузыря белесого цвета» [2, с. 60]. Наличие систематического присутствия внутренней сути вещи в сознании индивида способствует образованию конкретного мира по составным частям. Осознание соотносится Кастанедой со светящейся оболочкой человека знания, что свидетельствует о главенствующей роли данного процесса в формировании природы видящего как такового. Осознание – важный составной элемент человека знания, наделяющий его способностью переходить из одного мира в другой, которая превосходит знания и умения обыкновенного человека. Дон Хуан делает данную процедуру неотъемлемой частью внутренней сущности человека знания: «Я уже говорил тебе как-то о том, что *древние видящие* были непревзойденными мастерами по части управления осознанием. А теперь я могу добавить: их мастерство заключалось в умении манипулировать структурой человеческого кокона. Я уже говорил, что они раскрыли тайну осознания. Они *увидели* и поняли, что осознание есть определенного рода свечение в коконе живого существа» [2, с. 61]. Карлос Кастанеда делает осознание накопительной функцией человека знания, суть которой осуществляется на протяжении всей его жизни. Светимость осознания ни что иное как энергия, наибольшее количество которой способствует освоению огромного количества миров. Дон Хуан рассказывает Карлосу Кастанеде о выводе, к которому пришли древние видящие: «Он объяснил, что одним из наиболее

драматических откровений, оставленных нам в наследство *древними видящими*, было их открытие причины бытия всех существ, обладающих способностью воспринимать. **Все они существуют для того, чтобы накапливать осознание** «...»...когда *древние видящие* утверждали, что **смысл жизни состоит в накоплении и развитии осознания**, – продолжал дон Хуан, – речь шла не о вере и не о логическом умозаключении. Они это *увидели*» [2, с. 48, 49].

Карлос Кастанеда вводит в свои произведения Орла, позиционируемого в качестве бога, регулирующего жизнь и смерть человека знания. Автор связывает цикл рождения и смерти видящего с осознанием. При появлении индивида на свет Орел наделяет его осознанием, которое является квинтэссенцией функций и свойств человека знания. В книге «Огонь Изнутри» Кастанеда пишет: «Дон Хуан сказал, что *древние видящие* смогли *увидеть* невообразимую Силу, являющуюся источником бытия всех существ...Эту Силу *древние видящие* называли Орлом, поскольку те немногие взгляды мельком, которые позволили им *увидеть* эту Силу, создали у них впечатление, что она напоминает нечто похожее на бесконечно огромного черно-белого орла. Они *увидели*, что именно Орел наделяет осознанием. Он создает живые существа таким образом, чтобы они в процессе жизни могли обогащать осознание, полученное от него вместе с жизнью» [2, с. 49]. Орел осуществляет дарование видящим осознания, тем самым обеспечивая их существованием определенного характера, заключающегося в познании и создании многообразия реальностей. Орел представлен огромной энергетической субстанцией, вбирающей в себя осознание, составляющее светящийся кокон воина. Тем самым, Орел является вместилищем функциональных особенностей воина и их непосредственным источником. Осознание является энергией в чистом виде, суть которого создавать мир в виде взаимодополняющих друг друга энергетических элементов. Неслучайно дон Хуан поясняет: «Ты не способен воочию убедиться в том, что все объекты этого мира – лишь поля энергии, – пояснил он. – Как и любой обычный человек. Если бы ты умел их *видеть*, ты был бы *видящим*, и в этом случае ты сам мог бы объяснить все, что касается осознания «...» *Видящие* утверждают, что мир объектов существует лишь постольку, поскольку таким его делает наше осознание. В реальности же есть лишь *эманации Орла* – текущие, вечно меняющиеся, и в то же время неизменные, вечные» [2, с. 47]. Именование составных частей мира энергетическими субстанциями и подчинение их процессу понимания сути вещей видящим делает осознание производящей все сущее энергией. Орел представляет собой цельную энергетическую массу, раздающую свои составные части людям знания. В случае смерти человека знания Орел отбирает дарованное им осознание, которое он впоследствии поглощает. В книге «Дар Орла» находим: «Орел пожирает осознание всех существ, живших на земле мгновение назад, а сейчас мертвых, прилетевших к клюву Орла, как бесконечный поток мотыльков,

летающих на огонь, чтобы встретить своего Хозяина и Причину того, что они жили. Орел разрывает эти маленькие осколки пламени, раскладывая их, как скорняк шкурки, а затем съедает, потому что осознание является пищей Орла» [1, с. 157, 158]. Осознание является универсальным элементом, делающим обыкновенного человека видящим. Наделение данным процессом не зависит от изначальных индивидуально – личностных качеств людей. Человеческая оболочка выступает лишь в качестве носителя функций и свойств воина, дарованных Орлом. Неслучайно Карлос Кастанеда говорит об идентичности всех людей в представлении Орла: «Орел – **Сила**, правящая судьбой живых существ, – видит всех этих существ сразу и совершенно одинаково. Поэтому у человека нет никакого способа разжалобить Орла, просить у него милости или надеяться на снисходительность. Человеческая часть Орла слишком мала и незначительна, чтобы затронуть целое» [1, с. 158]. Осознание после смерти видящего переходит к Орлу, после чего даруется какой-либо человеческой оболочке. Таким образом, осуществляется постоянно повторяющийся циклический процесс рождения и смерти человека знания, связанный с наличием или отсутствием осознания. Исходя из этого, Орел выступает в виде бога, обеспечивающего многократный переход квинтэссенции видящего из одного человеческого облика в другой посредством регулирования повторяющегося неоднократно процесса рождения и смерти.

В романе Виктора Пелевина «Бэтман Аполло» автор именует превосходящую людей расу вампирами или сверхлюдьми. Преимущество вампиров заключается в возможности достижения ими высшего звания «*undead*», что позволяет осуществлять переход в лимбо. Пелевин поясняет:

– Ты принимаешь посвящение в *undead*, – сказал Энлиль Маратович.

– Что это такое? – спросил я тем же дурным голосом.

– *Undead* – высшая каста среди вампиров. Те, кто способен по своей воле входить в лимбо [3, с. 45].

Лимбо является новой реальностью, в которую в состоянии сна перемещается вампир, способствуя при этом ее созданию. Лимбо – сознание какого – либо субъекта, где по воле сверхчеловека происходит воссоздание различных воспоминаний. Персонаж романа, учитель Улл раскрывает данное определение в метафорической форме: «Лимбо – это темный фоточулан, где хранится немыслимое число негативов... «...» Витражи, негативы – просто сравнение. На самом деле это сложнейшие информационные коды, указывающие свету, каким стать и как меняться. Мы называем их анимограммами. Это и есть души в загробии. Мертвые души. То есть подробнейшие отпечатки бывших живых душ. Чертежи, по которым их можно на время воссоздать. Они хранятся в памяти Великого Вампира. «...» Хранящиеся там анимограммы могут возвращаться к жизни по воле внешнего наблюдателя» [3, с. 96]. Отдельная реальность может быть представлена сознанием бога Великого Вампира,

воспоминания – анимограммы которого оживают с помощью сверхчеловека. Эти воспоминания обуславливают создание конкретной действительности посредством простимулированной желанием вампира мыслительной операции. Виктор Пелевин вводит понятие «язык» или «магический червь», который является источником желания вампира, связанного с воссозданием анимограмм. В предисловии к роману Пелевин дает данному понятию специфическое растолкование: «В самом центре его[вампира] черепа живет так называемый «язык» – древняя сущность высшей природы, находящаяся в симбиозе с его мозгом. Интенция магического червя обычно ощущается нами как наше собственное желание» [3, с. 8]. «Язык» или «магический червь» является сакральной составляющей каждого вампира и наделяет его свойственными высшему существу возможностями. К ним относится желание сверхчеловека, направленное на осуществление конструирования действительности с помощью помещения туда разнообразных воспоминаний. Таким образом, в романе «Бэтман Аполло» происходит наделение введенного Пелевиным понятия «магический червь» специфическими особенностями осознания из книг Карлоса Кастанеды. Специфика осознания Карлоса Кастанеды находит воплощение в переходе магического червя от одного человеческого тела к другому. Пелевин пишет: «Вампир по своей природе является двойным существом, подобием всадника, едущего на лошади. «...» Сравнение с всадником и лошастью очень точное: магический червь переходит из одного человеческого тела в другое и практически бессмертен. Поэтому в некотором смысле бессмертен и вампир – меняются только его человеческие оболочки» [3, с.8]. Человеческое тело выполняет роль безликого вместилища для сущности каждого вампира. Кастанедовский Орел находит отражение в упоминаемом Виктором Пелевиным боге Великом Вампире. Великий Вампир позиционируется в качестве высшего единоличного создания, от которого зависит все сущее в мире. Главный герой «Бэтман Аполло» Рама в диалоге с Энлилем Муратовичем узнает род деятельности Великого Вампира:

– Что это за Великий Вампир?

– Мы так называем Бога, – сказал Энлиль Маратович и очаровательно улыбнулся» [3, с. 220].

Подобно Орлу, бог вампиров представлен энергетическим потоком, описанным автором в виде белого света. Энлиль Муратович раскрывает облик Великого Вампира, рассуждая о дальнейшей судьбе умершего вампира Салавата Авессаломовича: «Когда на него вновь посмотрит Великий Вампир, а рано или поздно он смотрит на все в лимбо, Салават Авессаломович сможет выдержать его взгляд, потому что в этой точке он находится в полной гармонии и с собой, и с Великим Вампиром. Яркий белый свет не сотрет его, как произошло бы без перемотки, а пробудит в нем семя новой жизни» [3, с. 220]. Великий Вампир выступает в роли субстанции, регулирующей перерождение каждого сверхчеловека. Бог вампиров поддерживает систему

мироздания так, что сверхчеловек после смерти своей человеческой оболочки переходит в другую, тем самым обеспечивая себе бессмертие. Процесс перерождения зависит от взгляда Великого вампира, посредством которого происходит визуализация и проецирование объектов и субъектов какого-либо мира. Исходя из этого, смерть вампира ознaменована отсутствием сосредоточенности внимания на нем бога, вследствие чего сверхчеловек предстает перед воскрешающим взором высшего создания. Энлиль Муратович раскрывает механизм регулирования перерождений Великим Вампиром: «Перерождение похоже на новый росток, который появляется из попавшего в подходящую среду семени. Теперь Салават Авессаломович именно в такой среде. Как вам уже сказали, взгляд Великого Вампира не уничтожит его, а позволит вернуться к жизни в новой форме. Новая жизнь будет благополучной и счастливой» [3, с. 220]. Великий вампир играет важную роль в жизни сверхлюдей, состоящую в управлении процесса перерождения каждого из них. Перерождение вампира ни что иное как регулируемый богом процесс перехода «магического червя» из одного тела в другое.

В романе Виктора Пелевина «SNUFF» представлен бог Маниту, с помощью которого видеохудожники создают реальность через видеоролики-снафы, что противопоставляет их не имеющим определенных способностей оркам. Пелевин передает слова смотрительницы храма древних фильмов Алены – Либертины, говорящей о том, что видеооператорская работа и Маниту неотделимы от создания реальности: «Мы создаем мир, проецируя их вовне. Снафы – это семена мира, угодные Маниту... А на физическом плане они растворяются во Вселенной, когда Свет Маниту, пройдя сквозь храмовый целлулоид, превращает чертеж в реальность. В точке, где будущее смыкается с прошлым, мы, люди, становимся орудием Маниту» [4 с. 389]. Видеохудожник Дамилола кодифицирует реальность в виде помещенного на мониторе или на ином носителе видеофайла, являющегося снафом, после чего он отправляется в храм древних фильмов, где, благодаря свету Маниту, действительность обретает полноценное существование. Снафы – это определенные части Маниту, дарованные людям для конструирования мира в виде информационной кодификации. Однако, находящаяся на них действительность не может существовать полноценно, так как ее нахождение возможно лишь в неразрывном единстве с источником сооружения миров – Маниту. Маниту представляет собой божественную всеобъемлющую энергию, внутри которой происходит образование разнообразных миров. Виктор Пелевин называет данную энергетическую субстанцию «светом Маниту». Частица света Маниту проходит сквозь камеру и монитор Дамилолы, проецируя изображение новой созданной видеохудожником реальности. Тем самым, автор делает снаф неотделимым от света бога. Виктор Пелевин повествует о том, что люди являются «орудием Маниту». Маниту через человека посредством части своей энергии управляет и создает различные модели мироздания. Таким образом,

данный бог делает человека-видеохудожника всемогущим исполнителем собственной воли, отличающегося по возможностям от орка, предоставляя ему элемент собственного свечения. Виктор Пелевин описывает специфику работы Дамилолы как оператора новостных роликов, в ходе которой снятые им видеоматериалы становятся частью «Света Вселенной», а значит частью «света Маниту», исходя из тождественности данных определений в произведении «SNUFF». Автор упоминает: «То, что попадает в новостные ролики, должно действительно произойти на физическом плане и стать частью Света Вселенной» [4, с. 24]. По мнению Пелевина, пленка «Хеннелоры» – камеры Дамилолы является хранилищем части «света Маниту», благодаря которому происходит конструирование мира. В «SNUFF» сказано: «Пленка должна быть горючей... А почему требуется сохранить живой отпечаток света, объясняют при посвящении в Мистерии...» [4, с. 24].

В «SNUFF» происходит сближение функций бога Маниту с ролью божества Орла из книги Карлоса Кастанеды «Дар Орла» и «Огонь Изнутри», управляющего видящими посредством элемента собственной энергии – осознания. Алена – Либертина в романе Пелевина «SNUFF» рассказывает о жертвах воинов во имя подпитки бога Маниту их кровью. При этом, в разговоре с одним из главных героев Грыммом она делает понятия «Маниту» и «Небо» синонимичными на основе сакрально – божественного значения: «Мы раз за разом зачинаем Вселенную в любовном объятии наших храмовых актеров, и одновременно питаем Небо добываемой при этом кровью воинов... То, что выглядит как наша жертва Ему, в высшей реальности есть Его дар нам. Воины не умирают во время игры в Цирке. Они оживают... Маниту начинает отбирать причитающуюся ему кровь через массовые убийства...» [4, с. 389]. Виктор Пелевин показывает читателям схему кастанедовской системы миропонимания, по которой Маниту преподносит воину дар в виде частицы собственного света, после чего забирает его вместе с жизнью человека. Однако, воины становятся живыми вновь, так как свет Маниту поселяется в их телесной оболочке, чтобы дать воинам новую жизнь, отличную от предыдущей. Подобная система мироздания сближается с круговоротом энергии – осознания между людьми знания и Орлом на протяжении произведения Карлоса Кастанеды «Дар Орла». Осознание видящего превращается в бабочку/мотылька, после чего собственной жизнью питает Орла, которая впоследствии будет являться божественным даром другому воину. Однако, жизнь воина в романе Виктора Пелевина «SNUFF» с помощью света Маниту имеет место быть также внутри определенного снафа. После смерти людей – воинов энергетические эманации Маниту сохраняют их существование как зашифрованной информации внутри конкретного электронного носителя, после чего передавая свой дар в виде света другому получившему новую жизнь человеку. Таким образом, в романе «SNUFF» присутствует модель создания действительности с помощью даро-

ванной богом способности создавать действительность с помощью света, а также бесконечный цикл рождения и смерти в пределах конкретного пространства. В романах Виктора Пелевина «SNUFF» и «Бэтман Аполло» происходит заимствование концепции осознания из книг Карлоса Кастанеды как средства создания миров, реализованных в виде «света» и «магического червя». В свою очередь, Пелевин обращается к описанному у

Кастанеды процессу перехода квинтэссенции индивида из одной оболочки в другую, благодаря чему осуществляется приобретение им бессмертия. Таким образом, в произведениях русской постмодернистской литературы возможно сближение функциональных особенностей бога с Орлом из книг Карлоса Кастанеды. Данное отождествление основано на управлении богом жизнью и судьбой существ определенного вида.

Библиографический список

1. *Кастанеда К.* Дар Орла. Перев. с англ. М.: ООО Издательство «София». 2013. 288 с.
2. *Кастанеда К.* Огонь Изнутри. Перев. с англ. М.: ООО Издательство «София». 2014. 288 с.
3. *Пелевин В.* Бэтман Аполло. М.: Эксмо. 2013. 512 с.
4. *Пелевин В.* SNUFF. М.: Эксмо. 2012. 480 с.

References

1. *Castaneda C.* The Eagle's Gift. Pens. from English. M.: ООО Publishing house "Sofia". 2013. 288 p.
 2. *Castaneda C.* The Fire From Within. Pens. from English. M.: ООО Publishing house "Sofia". 2014. 288 p.
 3. *Pelevin V.* Batman Apollo. M.: Eksmo. 2013. 512 p.
 4. *Pelevin V.* SNUFF. M.: Eksmo. 2012. 480 p.
-

УДК 8232

UDC 8232

МИХЕИЧЕВА Е.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI вв. и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: inoliterat@mail.ru

ЛАЗУТИНА М.С.

аспирант кафедры русской литературы XX-XXI вв. и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: marina-lazutina93@yandex.ru

MIKHEICHEVA E.A.

Doctor of Philology, professor, department of Russian literature XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University

E-mail: inoliterat@mail.ru

LAZUTINA M.S.

Graduate student of the department of Russian literature XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University

E-mail: marina-lazutina93@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ХРОНОТОПА В ТВОРЧЕСТВЕ ЭЛИСМАНРО

FEATURES OF CHRONOTOPE IN CREATIVITY ALICEMUNRO

В статье рассматриваются особенности пространственно-временной организации художественной прозы Элис Манро. Героини Манро представлены укорененными в бытовых жизненных обстоятельствах, зависимыми от времени и пространства. Хронотопические модели провинциального городка, дома, дороги способствуют пониманию идейно-художественного своеобразия творчества писательницы, названной «канадским Чеховым» за сходство с классиком русской литературы в драматизме и особом внимании к характеру персонажа.

Ключевые слова: Элис Манро; хронотоп; пространство, время, русская классика; женские образы.

The article is discussed the features of the space-time organization of Alice Munro's fiction. Heroines of Munro presented rooted in domestic life circumstances and depended on time and space. Chronotopic models of a provincial town, a house, a road contributes to the understanding of the ideological and artistic originality of the writer's work, called the "Canadian Chekhov" for its similarity with the classic of Russian literature in dramatism and special attention to the characters.

Keywords: Alice Munro; chronotope; space, time, Russian classics; female images.

Художественные произведения имеют целью изображение реального мира, для чего используют основные формы его существования – время и пространство. Они представляют собой «важнейшие характеристики художественного образа, обеспечивающие целостное восприятие художественной действительности и организующие композицию произведения» [3, с. 487]. Однако художественный мир всегда условен, поскольку сам является образом той действительности, которую воссоздаёт. Следовательно, пространство и время как составляющие литературного произведения тоже условны. Выявление особенностей пространственно-временных характеристик является важнейшим этапом литературоведческого анализа текста. Средством наполнения художественного пространства становятся предметы и объекты различного рода, а художественное время как мера длительности явлений включает в себя события, их последовательную связь и развитие.

М.М. Бахтин, объединивший в учении о хронотопе как темпоральной категории пространство и время, прямо указывал на влияние хронотопа на жанровую природу произведения. В произведении любого жанра образ

человека не может не быть хронотопичным, поскольку любой художественный образ не может описываться вне пределов художественного времени, без привязки к какому бы то ни было художественному пространству. Хронотоп исследователь определял как «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [1, с. 341].

К настоящему моменту описание хронотопа канадской литературы не привело к созданию системной картины. Современная проза Канады – яркий пример литературы, ориентированной на обращение читателя к «вечным» вопросам: смысла жизни, ценности любви, одиночества, смерти, поиска места человека в мире. Авторы не могут выстраивать размышления над этими проблемами вне фундаментальных оснований любого художественного текста – пространства и времени, которые скрепляют собой произведение.

Элис Манро – «лицо» канадской литературы. Автор 17 книг, писательница стала чрезвычайно популярной в родной стране и за её пределами. В 2013 году Манро удостоилась Нобелевской премии по литературе как мастер современного короткого рассказа [10]. Читательской ау-

дитории в России она известна как автор, наречённый «канадским Чеховым»: многие критики (А.Д. Степанов [8], Н.Л. Потанина [7], Е.М. Бутенина [2]) видят сходство между ней и классиком русской литературы в интересе к образам простых, ничем не примечательных, но достойных уважения людей, к катастрофам, меняющим их судьбы.

Сборник рассказов «Ты кем себя воображаешь?» («Who Do You Think You Are?») тяготеющий к романной форме, объединён образами главной героини Розы, а также её мачехи Фло. Одна из главных задач Манро как писателя – показать становление характера Розы на разных этапах жизни – как в провинциальном городе, так и в столице. Провинциальный городок представляет собой модель особенного замкнутого мира, где люди живут очень тесно. Примером такого места является вымышленный город Хэнрэтти, где проходят ранние годы Розы. Он разделён рекой на западную часть, где живут бедняки, и восточную, в которой «...иерархия общества начиналась с врачей, дантистов и адвокатов, а в самом низу стояли рабочие литейного завода, фабричные рабочие и ломовые извозчики» [5, с. 17] (рассказ «Королевская взбучка»/ «Royal Beatings»). Герои здесь разведены социальным статусом, но вынуждены сосуществовать в пределах одной территории. Примечательно, что Роза пытается убедить сама себя, что дом её семьи не принадлежит ни к одной из частей города – ни к бедной, ни к богатой. Она пытается видеть в доме, где живут её отец, мачеха и брат, некую пограничную зону между достатком и нищетой. Подобное видение говорит о нежелании героини бесспорно отдаляться от родных с их «деревенскими» замашками, но одновременно и о стремлении приблизиться к среде обеспеченных, спокойных людей, живущих полной жизнью.

В этом хронотопе, завязанном на циклическом бытовом времени, жизнь героев предстаёт почти бессобытийной: привычный ход времени составляют чередующиеся действия бытового характера, повторяющиеся изо дня в день, из года в год. Жители, для которых модель существования – «работа-дом», ежедневно заводят разговоры на одни и те же темы, становятся свидетелями одних и тех же событий. При этом дом как важнейший элемент хронотопа (ведь именно здесь пересекаются пространственный и временной пласты) имеет огромное значение для характеристики образа героини: память о родных местах с годами меняет отношение Розы и к самой себе.

Спустя годы героиня перестаёт относиться к родному городу с пренебрежением: ненависть к серым и неухоженным от бедности домам словно испаряется. Женщина без особого удовольствия живёт в роскошном доме родителей мужа, где самые обычные вещи имеют размеры несколько больше привычных. Роза, перебравшаяся из провинции Онтарио в престижную Британскую Колумбию, не разделяет любви богачей к огромным площадям, пустующим без дела: пол-акра земли, зелёной посреди зимы, удивляют героиню своей

бессмысленностью. Толстые полотенца, огромные столовые приборы и «непроницаемая тишина», в которой героиня чувствует себя лишней и ослабленной – обстановка наполовину каменного, наполовину фахверкового дома с изысканными украшениями не делает Розу счастливой: «Теперь, когда Роза была уверена, что выбралась отсюда, каждое её воспоминание начал обволакивать защитный слой верности. Каждое воспоминание, лавку, весь городок, даже плоскую, кое-где поросшую кустами, ничем не примечательную местность. Роза тайно противопоставляла родные места Патриковым видам на океан и горы, особняку из камня и дерева. Её верность была гораздо более гордой и упрямой, чем у него» [5, с. 129].

Норвежский критик П. Сейерштед видит связь между образом героини сборника и самой писательницей, отмечая, что сама Элис Манро долгое время жила в большом городе и всё же вернулась в родную для неё провинцию Онтарио, к окрестностям озера Гурон: «Роза больше не думает о том, как ограничены ее родные места, [в них] она может представлять самую правдивую и ценную часть себя» [9].

Хронотоп провинциального городка у Манро не складывается только из описаний заброшенных жилищ и воспоминаний о них. Кажется, что в таких местечках, как Хэнрэтти, отгороженных от внешнего мира, человек будто бы лишается возможности постигать прекрасное, меняться к лучшему, мыслить и чувствовать. Будни героев, вечно спешащих куда-то по своим делам, однообразны; однако далеко не все готовы мириться с такой серой действительностью. Героини Манро не терпят статики, им требуется постоянное движение, развитие: Фло стремится облагородить семейный дом, пристроив к нему помещение с элементарными удобствами, Роза покидает городишко, чтобы получить образование. Трагизм их существования заключается в обыденности, в неспособности полностью из неё вырваться.

В отличие от физического, художественное время может замедляться, увеличивать свой темп, сжиматься, растягиваться, останавливаться и т.п. Писатель вправе избирать способ выражения времени, делать время линейным, циклическим, ограниченным (замкнутым, закрытым) или открытым и т.п. Несмотря на кажущуюся объективность, время глубоко психологично, то есть субъективно для каждого человека: в то время как для одного время «тянется», замедляя свой ход, для другого оно «бежит». Психологический характер времени в прозе Манро обеспечивается при помощи ретроспекции, обращения героини к переживаниям о прошлом: «Когда Роза думала о Западном Хэнрэтти до и во время войны, эти две эпохи представлялись ей абсолютно различными, словно в них использовалось разное освещение или словно эти эпохи были фильмами, снятыми на плёнке, и плёнку в каждом случае обрабатывали совершенно по-разному, так что в одном случае всё выглядело чётким, чинным, ограниченным и обычным, а в другом – тёмным, зернистым, хаотическим и вселяющим страх» [5, с. 61] (рассказ «Привилегия»/ «Privilege»).

Манро скрупулёзно, по крупицам восстанавливает картину детства героини, насыщая свой текст деталями быта послевоенной канадской провинции: отсутствие элементарных удобств не только дома, но и в школе, торговые лавки со сладостями, которые нельзя есть помногу, разруха в общественных местах. Мотив воспоминаний, характерный для Манро, рождается благодаря неразрывной связи пространства и времени. Поскольку основная тема сборника «Ты кем себя воображаешь?» – попытка осознать себя в период кризиса, Роза вынуждена мысленно возвращаться в прошлое, чтобы отыскать ответ на вопрос: кем она, собственно, является? Временные сдвиги, в которых герои меняют свою жизнь – женятся, заводят детей, получают физические и психологические травмы, разводятся, меняют работу – создают у читателя ощущение «ломаного» времени, дискретности.

Рассказы Манро динамичны, как их героини. Мотив движения создаётся при помощи образа поезда – проводника для ищущей себя героини между разнородным пространством. Поезд и вокзал – места обретения особого духовного опыта и новых впечатлений, а также психологических травм: так, в рассказе «Дикие лебеди» («Wild Swans») Роза, направляющаяся в Торонто в купе поезда, становится в нём жертвой сексуального маньяка – мужчины, облачённого в одежду священника. Пережитое чувство стыда навсегда повлияло на её последующие отношения с противоположным полом.

Духовная жизнь женщин становится центром внимания и других сборников. Нина, героиня рассказа «Утешайте, утешайте» («Comfort») из сборника «Ненависть, дружба, ухаживание, влюбленность, брак» («Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage»), возвращается домой после занятий спортом и обнаруживает мужа мёртвым – он покончил с собой, приняв большую дозу снотворного, так как не смог вынести последствий тяжёлого неврологического расстройства, забравшего последние силы. Супруги планировали совершить суицид вместе, однако Льюис захотел уйти в одиночестве. События в рассказе не представлены в хронологическом порядке, ход их носит не линейный, а циклический характер. Примечательно время суток, которое вначале представляется в рассказе: действие сюжета разворачивается во вторую половину дня, когда приближается вечер, за которым наступит ночь, символизирующая покой и тьму. Момент «погребения» (рассыпания праха по ветру) происходит также в темноте, но при слабом свете луны.

Хронотоп Элис Манро – это ещё и способ описать сложность человеческих взаимоотношений. Во время совместной жизни Нины и Льюиса не раз возникали сложности, перерастающие в конфликт, которому, казалось, нет конца и края: «В сгустившемся воздухе ненависть можно было резать ножом. А всё из-за вопроса, который вообще не имеет решения. Не разговаривая, ложились спать, не разговаривая, расставались следующим утром, и весь следующий день был пропитан страхом: она боялась, что он не вернётся домой, а он

– что, вернувшись, не обнаружит дома её. Но счастье им не изменяло. Под вечер сходились, бледные от раскаяния и дрожащие от любви, как люди, которым повезло спастись от землетрясения и найти друг друга среди опустошения и скорби» [4, с. 162]. Само пространство насыщается духом конфликта, но он неизбежно рассеивается, потому что любовь – чувство более глубокое и постоянное, чем ненависть.

«Каждый рассказ в «Беглянке» имеет такой насыщенный сюжет, что хватило бы на целый роман», – пишет критик американской газеты «The Boston Globe» [6, с. 4]. «Беглянка» («Runaway») – одна из последних книг Манро. В ней она следует ранее широко апробированным принципам своего творчества: «региональная идентичность», то есть верность проблемам и житейским коллизиям канадской провинции, возвращение в «законсервированное» прошлое, внимание к внутренней жизни героинь, переживающих душевную драму, психологические функции пейзажа и др.

Название сборника и открывающего его рассказа имеет символический смысл, означающий столь характерное для Манро движение в пределах суженного пространства и попытку вырваться за его пределы. В семейной жизни Карлы и Кларка не все благополучно, что косвенно подтверждает исчезновение («бегство») козочки Флоры, которая «изменила» неуравновешенному, скандальному Кларку и «стала как-то больше тянуться к Карле, и от этой новой привязанности вдруг сделалась гораздо умней...» [6, с. 17]. Сама Карла – дважды «беглянка»: первый побег она совершила из родительского дома, влюбившись в Карла, который виделся ей «зодчим их нового будущего» [6, с. 40]. На «зодчего» у Карла не хватило сил и терпения: он – генератор «завиральных идей», но быстро остывает к начатому делу, раздражается из-за неудач, беседам с женой предпочитает разговоры с компьютером, в то время как Карла тянется ко всему живому, и любимым местом для нее становится конюшня, где она разговаривает с лошадьми, и они, в отличие от мужа, слушают и понимают ее.

Второе бегство Карлы – это ее попытка уйти от мужа. Последней каплей в их отношениях стала навязчивая идея мужа сорвать денежный куш с Сильвии Джеймисон, вдовы поэта Джеймисона, который в прошлом, якобы, принуждал Карлу к интимным отношениям. Но необходимость после стольких лет семейной жизни «научиться жить среди орды чужаков» пугает Карлу, и она возвращается к Кларку, которого отрезвила возможность потери жены. «Если бы ты ушла, во мне бы ничего не осталось», – признается Кларк. Воспоминания о прошлом: о начале их с Кларком любви, когда все было наполнено светом и счастьем – и церковка, у которой они встретились, и холод осеннего утра, и песенка, которую она мурлыкала себе под нос, и руки Кларка на руле «колымаги», уносившей их в новую жизнь, преобразуют окружающий мир: «В округе появилось множество птиц. Краснокрылые скворцы, малиновки, пара горлиц, возвещавших наступление нового дня. С озера на разведку прилетали тучи ворон и чаек, а сухой дуб,

черневший у кромки леса, облюбовали толстые грифы-индейки» [6, с. 51]. Еще одним подтверждением вновь обретенной гармонии становится рожденное в тумане видение: «мифическое животное, чисто-белое, дьявольское, похожее не переростка-единорога» [6, с. 47] – видение козочки Флоры, ее «возвращение».

Названия других рассказов сборника подтверждают сосредоточенность Манро на богатой и противоречивой внутренней жизни ее героинь: «Страсть» («Passion»), «Прегрешения» («Trespasses»), «Уловки» («Tricks»), «Способности» («Powers»).... Героиням Манро не свойственна статика, они находятся в постоянном поиске, в движении. Грейс, героиня рассказа «Страсть», бежит от запрограммированного «счастья» с будущим мужем Мори. «Вспышка», «страсть» к свободному от условностей Нилу помогает Грейс вернуться к самой себе. «То, что ей открылось, было последней чертой. Как будто она сидела на берегу темного водоема, уходящего в бесконечность» [6, с. 204].

Стремление любой ценой вырваться из обыденщины, прорваться в «чужой мир» дает надежду на счастье, но может обернуться и трагическим финалом. Героине рассказа «Уловки» Робин «чужой мир» открывает серб Дэниел. Робин находит в нем родственную душу: та же любовь к книгам, к музыке, к театру. Дэниел назначает

Робин встречу через год – «если сохранится чувство»! Время и пространство не мешали Робин полностью отдаваться своей любви: «Теперь у нее было что носить с собой!» [6, с. 267]. Обещанная через год встреча не состоялась: вышедший из дома Дэниел захлопнул перед Робин дверь. Только через много лет Робин узнала, как жестоко посмеялась над ней судьба: захлопнувший перед ней дверь человек был глухонемой брат-близнец Дэниела.

Таким образом, одна из наиболее востребованных у Манро сюжетобразующих линий: пробуждение к новой жизни через любовь – «прохождение через ад» – символическая смерть – воскрешение – находит свое воплощение как в этом, так и в других рассказах сборника.

Психологическому переходу героинь сборника «Беглянка» из прошлого в настоящее, расширению пространственных и временных границ помогает хронотоп дороги, представленный в разных вариантах: во всех рассказах – это автомобиль, в основном, «старенькая колыхага», на которой ездят обитатели канадской провинции; автобус, паром, поезд – западного образца, с «панорамными вагонами», из которых удобно обозревать окрестности. Попытка связать человеческое время с мирозданием вводит в ранг «закона вечности» такие понятия, как встреча, разлука, любовь, судьба, смерть.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7-ми тт. Т.3.
2. Бутенина Е.М. Чеховское начало в прозе Элис Манро / Новый филологический вестник. 2017. № 1 (40).
3. Литературный энциклопедический словарь. Под общей редакцией В.М. Кожевникова и А.П. Николаева. Издательство «Советская энциклопедия». М., 1987.
4. Манро Э. Плунет, поцелует, к сердцу прижмёт, к чёрту пошлёт, своей назовёт : рассказы / Элис Манро; пер. с англ. В.Бошняка. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015.
5. Манро Э. Ты кем себя воображаешь? : рассказы / Элис Манро; пер. с англ.Т.Боровиковой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015.
6. Манро Э. Беглянка: рассказы / Элис Манро; пер. с англ.Т.Боровиковой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
7. Потанина Н.Л. Русская тема в художественной прозе Э. Манро // Вестник Тамбовского университета. 2014. № 8 (136).
8. Степанов А.Д. Чехов и Элис Манро: интертекстуальный диалог. В 4 т. Т. 2. СПб.: «РОПРЯЛ», 2014.
9. Seyersted P. «Who Do You Think You Are?» Alice Munro and the Place of Origin Per Seyersted. University of Oslo. <https://rauli.cbs.dk/index.php/assc/article/view/1148/1151>
10. The Nobel Prize in Literature 2013. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2013/munro/facts/>

References

1. Bakhtin M.M. Collected Works in 7 v. V.3.
2. Butenina E.M. The Chekhovian Heritage in Alice Munro's Fiction / New philological messenger. 2017. No. 1 (40).
3. Literary encyclopedic dictionary. Edited by V.M. Kozhevnikov and A.P. Nikolaev/ Publishing "Soviet Encyclopedia". M., 1987.
4. Munro A. Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage/ Alice Munro; translated from English V. Boshnyak. SPb.: Alphabet, ABC-Atticus, 2015.
5. Munro A. Who Do You Think You Are? : stories / Alice Munro; translated from English T.Borovikova. SPb.: Alphabet, ABC-Atticus, 2015.
6. Munro A. Runaway: stories / Alice Munro; translated from English T.Borovikova. SPb.: Alphabet, Alphabet-Atticus, 2014.
7. Potanina N.L. Russian theme in the artistic prose of Alice Munro // Messenger of Tambov University. 2014. № 8 (136).
8. Stepanov A.D. Chekhov and Alice Munro: Intertextual Dialogue. In 4 t. T. 2. St. Petersburg: «ROPRIAL», 2014.
9. Seersted P. "Who do you think you are?" Alice Munro and place of origin in Seyersted. University of Oslo. <https://rauli.cbs.dk/index.php/assc/article/view/1148/1151>
10. The Nobel Prize in Literature 2013. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2013/munro/facts/>

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ПЕТИНА В.А.

аспирант, кафедра истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vasilisa.27.03@mail.ru

PETINA V.A.

Graduate student, department of the History of the XI-XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University
E-mail: vasilisa.27.03@mail.ru

«МОРСКОЙ КОМПЛЕКС» В ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ТУРГЕНЕВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПОЭЗИЮ 1880-1890-х ГОДОВ

«SEA COMPLEX» IN I.S. TURGENEV'S CREATIVITY AND HIS INFLUENCE ON POETRY OF THE 1880S-1890S YEARS

В статье рассматривается концепция «поэтического комплекса» моря В.Н. Топорова. Выявляются прямые соответствия между произведениями И.С. Тургенева и стихотворениями М.А. Лохвицкой и К.М. Фофанова, в которых ведущими являются маринистические мотивы, определяющие содержание и тональность поэтических текстов.

Ключевые слова: «Морской комплекс», В.Н. Топоров, И.С. Тургенев, М.А. Лохвицкая, К.М. Фофанов, мотив сна/смерти, мотив пустоты, мотив погружения на дно, образ.

In the article V. N. Toporov's «poetic complex» concept of the sea is considered. Direct conformities between I.S. Turgenev's works and poems by M.A. Lohvitskaya and K.M. Fofanov in which driven members are sea-scape motives determining the content and tonality of poetic texts are given.

Keywords: “sea complex”, V.N. Toporov, I.S. Turgenev, M.A. Lohvitskaya, K.M. Fofanov, motive of dream/death, motive of emptiness, motive of going down to the bottom, image.

Понятие «морской комплекс» было введено в литературоведение В.Н. Топоровым, который считал, что на тематическом уровне происходит эксплицирование, т.е. выражение, видимое представление определенных «внепоэтических» реальностей. Их представление, чаще всего, бывает глубоко индивидуальным, вытекающим из «неповторимости» творческого взгляда на мир и особенностей его «фиксации у создателя» произведения [5, с. 575]. Однако существуют традиционные и «сугубо литературные» тематические объединения, к которым относится и море. Это может быть как изображение реального моря (т.е. море как биографический факт), так и универсальный «способ корреляции сущностного и экзистенциального бытия» [5, с. 578-579]. Именно в такой ипостаси, как считает В.Н. Топоров, море функционирует в творчестве И.С. Тургенева.

Исследователь отмечает, что в тургеневских произведениях «морской комплекс» оказывается связанным с образами смерти. Причем тема смерти часто «становится у него местом встречи “сознательного” с “подсознательным”, “индивидуально-личного” с “коллективно-типовым”, “объективного” с “субъективным”», т.е. в произведениях писателя исследователь обнаруживает весьма специфический «морской комплекс», отражающий «некоторые особенности психофизиологической структуры самого творца» [6, с. 102].

Ключевыми словами «морского комплекса» являются: «море, вода, волны, лодка, качание/колыхание,

опускание-погружение, прибой, отлив, берег, дно (но нередко и небо)» [6, с. 103]. Все они восходят к более «широкому и общему контексту, в котором особая роль принадлежит темам смерти-рождения, сна, любви (эроса), ужаса» [6, с. 103].

Возникновение этого комплекса в творчестве И.С. Тургенева обусловлено и психофизиологическими особенностями писателя, и «коллективным бессознательным», тем культурно-психическим фоном, который порождает архетипические образы. Причем связь с этим коллективным бессознательным определяла мировоззрение писателя, который «протяжении всего своего творчества <...> сохранял живую связь с “безусловным”, с его глубиной, с подлинным» [6, с. 102].

Экзистенциальное начало, связывающее «внешнее» и «внутреннее», присутствует во многих произведениях И.С. Тургенева, присутствует там, «где обнаруживается вертикально-углубляющееся движение смысла», там, где возникают в текстах черты его собственной биографии, восстанавливаемые «по его собственным свидетельствам, и по воспоминаниям современников» [6, с. 103], то, что писатель хотел скрыть, но не смог в силу психофизиологических особенностей.

Всего в произведениях Тургенева В.Н. Топоров обнаруживает более тридцати примеров использования образов и мотивов «морского комплекса», причем хронологически они относятся к двум локальным периодам: конец 40-х годов – начало 60-х и конец 70-х – 1883

год. Не все примеры относятся к «экзистенциальному» комплексу, часто образы моря и его атрибутика писателем используется как пейзаж. Но в большей степени они возникают «в ключевых позициях» и реализуют именно «морской комплекс», в котором море (погружение на его дно) и смерть практически уравниваются.

Основными мотивами «морского комплекса» в творчестве И.С. Тургенева являются волны (Письмо Е.М. Феоктистову от 26 февраля 1852 года, романа «Рудин»), море/пустыня (рассказы «Певцы», «Голуби», «Поездка в Полесье»), лодка/смерть («Накануне», «История лейтенанта Ергунова», «Клара Милич», «Лазурное царство»), море/сон (стихотворение в прозе «Конец света. Сон»). Однако наибольшее распространение в творчестве писателя получает мотив погружения на морское дно, уподобленный смерти, который активно используется в русской поэзии 1880-1890-х годов.

В стихотворении М.А. Лохвицкой «Лилит» героиня во сне опускается на дно моря, поскольку на яву она переживает любовную утрату:

И снилось мне, что я лежу одна,
Забывая, на дне подводных стран.
Вокруг во тьме недвижна глубина,
А надо мной бушует океан [2, с. 21].

Дно становится символом пустоты и смерти, духовной и физической. Обособленность от внешнего мира проявляется на семантическом уровне: одиночество («лежу одна»), эпитет «забывая», имплицитный не только одиночество, но и отношение других, и прежде всего возлюбленного, к героине. «Тьма» в стихотворении также указывает на одиночество. Мотив тьмы дополняется эпитетом «недвижна глубина», указывающим на статичность локуса, в котором находится лирическая героиня.

Ее обездвиженность в морской тьме повторяет описанное И.С. Тургеневым состояние Натальи Ласунской: «Она сидела не шевелясь; ей казалось, что какие-то темные волны без плеска сомкнулись над ее головой и она шла ко дну, застывая и немея» [7; 5, с. 295]. Наталья также «застывает и немеет», «не шевелится», и вокруг нее та же темнота «темные волны». То, что находится вне пространства героини динамично: тишине и статике дна антитегична в стихотворении М.А. Лохвицкой метафора «бушует океан», волны сдвигаются над Натальей Ласунской.

Важно и то, что песня Лилит соотносится с теми представлениями, которые сложились в русской культуре эпохи рубежа веков о сиренах. Из мифов Древней Греции, переводов античных авторов, сказок «Тысяча одна ночь», популярных в России, читатели знали об этих демонических существах, полуптицах-полуженщинах, унаследовавших от матери-музы божественный голос. «Они обитают на скалах острова, усеянных костями и высохшей кожей их жертв, которых sireны заманивают пением <...> они воспринимались даже как музы иного мира – их изображали на надгробных памятниках. В классической античности дикие хтонические sireны превращаются в сладкоголосых мудрых sireн,

каждая из которой сидит на одной из восьми небесных сфер мирового веретена богини Ананке, создавая своим пением величавую гармонию космоса» [3, с. 348]. Пение sireн считалось притягательным, сопротивляться которому человек не мог. Исключение – Одиссей, которого волшебница Цирцея предупреждает о будущей опасности на море. «Прежде всего ты увидишь sireн:/ Неизбежно чарой ловят они подходящих к ним близко людей мореходных./ Кто, по незнанию к тем вдруг чародейкам приблизишься, их сладкий голос услышит,/ Тому ни жены, ни детей малолетних в доме своем никогда не утешить желанным возвратом:/ Пением сладким sireны его очаруют» [1, с. 156].

Пение Лилит в стихотворении повторяет функцию мифологических Siren. Ее монолог построен на различных формах обращения: личное местоимение «ты», обращение «бледный странник», глаголы в форме повелительного наклонения «посмотри», «позабудь», «войди». То что, слова героини восходят по своему строению к песне, подчеркивается рефреном, который завершает каждую из двух строф первой части: «Я – волшебница Лилит». Завораживающая красота и пение подчиняют странника.

В поэзии М.А. Лохвицкой подчинение мужчины, власть над ним – одна из самых распространенных тем. Лилит же приводит странника в состояние забывания, особого сна, от которого нет избавления. Мотив погружения на дно моря и сон/смерть вновь возникают в стихотворении. Ключевыми словами в стихотворении М.А. Лохвицкой становятся «любовь» и «смерть». Если вначале представлены два мира – несчастная земля и роскошный замок, то конце мир один – это дно моря. Любовь, причем физическая, и смерть как её следствие, полностью поглощают мир.

Так, дно моря у И.С. Тургенева и М.А. Лохвицкой являются не символами физической смерти, а символами гибели любовных отношений, близкой к духовной смерти для героини.

Подобная интерпретация морского дна появляется в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо». Лаврецкий в дни тяжелых испытаний, выпавших на его долю, чувствует себя на дне реки: «погрузился в какое-то мирное оцепенение, из которого не выходил целый день. «Вот когда я попал на самое дно реки», – сказал он самому себе не однажды. Он сидел под окном, не шевелился и словно прислушивался к течению тихой жизни, которая его окружала, к редким звукам деревенской глуши <...> и вдруг находит тишина мертвая; ничто не стукнет, не шелохнется; ветер листком не шевельнет; ласточки несутся без крика одна за другой по земле, и печально становится на душе от их безмолвного налета. «Вот когда я на дне реки», – думает опять Лаврецкий» [7; 6: с. 64].

В сонетах К.Д. Бальмонта «Поздно» образ морского дна предстает в аналогичном толковании. В первом сонете любовь уподоблена смерти: «Нахлынула гроза, и силою течения/ Я схвачен, унесен, лежу на дне морском... Теперь моя стихия – /Холодная вода, безмолвие, и мгла».

Лаврецкий также погружен в безмолвие: «в тишине мертвой; ничто не стукнет, не шелохнется; ветер листком не шевельнет». Однако состояние лирического героя К.Д. Бальмонта отличается от Лаврецкого, но интерпретация мотива дна (речного и морского) как символа утраты чувств, духовной смерти, потери надежды на счастье объединяет произведения.

Второй важной темой в морских стихотворениях И.С. Тургенева является тема любви, которая связана с «положительным» модусом интерпретации морских образов. Превалирующими морскими атрибутами здесь являются море, волны, небо. В.Н. Топоров обращает внимание на то, что «связь эроса с морем обусловлена мотивом перворожденности Эроса». Связь «морского» с «эротическим» обусловлена мотивами колыхания, покачивания, волнения [6, с. 115].

В стихотворении в прозе «Лазурное царство» И.С. Тургенев рисует счастье любви, блаженство, красоту природы, и все это вписано в великолепный пейзаж южного моря и связано с ним. Море не просто символично, оно является способом возврата к себе истинному. В.Н.Топоров, отмечая психофизиологические основы «морского комплекса», обращает внимание на то, что в описании морского чувствуется «повторное воспроизведение уже некогда реально пережитого», эти воспоминания имеют «психотерапевтический смысл». Море возвращает человека к своей «сути, которая заглушена вторичным» [5, с. 579]. Созерцание моря героем в «Лазурном царстве» вызывает воспоминания о любимой: «Я видел кругом одно безбрежное лазурное море, всё покрытое мелкой рябью золотых чешуек, а над головою такое же безбрежное, такое же лазурное небо – и по нем, торжествуя и словно смеясь, катилось ласковое солнце...

А там опять наступала блаженная тишина...

Вместе с цветами, с птицами прилетали сладкие, сладкие звуки... Женские голоса чудились в них... И всё вокруг: небо, море, колыхание паруса в вышине, журчание струи за кормою – всё говорило о любви, о блаженной любви!» [7; 10: с. 152].

Море и небо – основные объекты стихотворения – находятся в неразрывной связи. Движение моря, колыхание волн ассоциируется у лирического героя И.С. Тургенева с чувством любви, с любимой женщиной.

Идентичные чувства передаются в стихотворении К.М. Фофанова «Nocturno», где поэт рисует картину природы, от созерцания которой пробуждаются эмоции. Пространственный локус в стихотворении К.М. Фофанова соединяет, так же как и у И.С. Тургенева, морем и небом:

Все тихо в бессмертной природе –

От неба до смолкнувших вод... [8, с. 103]

Так, ночь характеризуется тишиной и покоем, рождающими чувство умиротворения.

Природа представлена через восприятие лирического героя, который видит совершенство природы, ее осо-

бую, скрытую от глаз обычного человека жизнь: звезды «в хороводе, И волны ведут хоровод» [8, с. 104].

В ночном мире душа острее ощущает свою глубину и многогранность, а вместе с тем и единичность. Однако эта красота рождает чувство одиночества и осознание, что таинственные стороны мира дано почувствовать только избранным. Отсюда и возникает мотив скитальчества, который полностью разрушается мечтой о приближении к Богу:

И мне полюбить захотелось

Кого-то бессмертной душой, –

Кого-то, кто близок от века

Светилам, земле и волне,

Кто близок к мечте человека

И ближе... всех ближе – ко мне! [8, с. 104]

К лирическому герою приходит понимание высшей гармонии, понимание того, что природа – это часть общего мироздания, созданного Богом.

В ноктюрне К.М. Фофанова обнаруживается противопоставление и одновременное соединение статики и динамики. «Все тихо... от неба до смолкнувших вод», но «И звезды текут в хороводе, / И волны ведут хоровод» [8, с. 104]

В диссертационном исследовании Т.Ю. Мишиной отмечается, что «красота мира заставляет лирического героя ощутить себя частью природы и всего мироздания, а с осознанием цельности Бытия он приходит к приятию первоначала всего Сущего» [4, с. 110]. Духовная эволюция лирического героя К.М. Фофанова в ноктюрне не представлена, но он ощущает себя частью мироздания.

Образы тишины и безграничности восходят в стихотворении К.М. Фофанова к «морскому» мотивному ряду Тургенева. Анафора подчеркивает параллелизм, а так же передает ощущение всеобъемлющего пространства:

И звезды текут в хороводе,

И волны ведут хоровод.

Звезда на звезду загляделась;

Волна обнялась с волной

И мне полюбить захотелось [8, с. 104].

Созвучные движения неба и моря – апелляция к тургеневскому тексту (небо звучало, и море сочувственно трепетало). Хоровод звезд и волн подобен колыhaniю паруса и волн, движению солнца в стихотворении И.С. Тургенева. Созерцая любовную интеграцию в природе, лирическими героями в обоих стихотворениях овладевает желание любить. Образ рая у И.С. Тургенева и бессмертной души у К.М. Фофанова – семантически равный итог любви.

Таким образом, поэты и М.А. Лохвицкая, и К.М. Фофанов используют не только тургеневские мотивы (погружение на дно моря, сон как смерть), но и основные принципы строения художественного текста, систему параллелизмов, которые были использованы в произведениях И.С. Тургенева.

Библиографический список

1. Гомер. Одиссея / пер. с древнегреч. В. Жуковского; /предисл. А. Нейхардт; примеч. С. Ошерова. М.: Правда, 1984. 319 с.
2. Лохвицкая (Жибер) М.А. Стихотворения. Т. 4 : 1900-1902. – СПб. тип. М.М. Стасюлевича, 1903. 236 с.
3. Лосев А.Ф. Сирены// Мифы народов мира : В 2 т. / Гл. ред. С.А.Токарев. 2-е изд. Т. 2: К-Я. М. : Сов. энцикл., 1988. С. 438.
4. Мишина Т.Ю. Лермонтовские мотивы в русской лирике 80 – 90-х годов XIX века : диссер. ... кандид. филол. наук : 10.01.01. Орел, 2013. 302 с.
5. Топоров В.Н. О «поэтическом» комплексе моря и его психофизиологических основах// Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. Избранное. М.: Прогресс-Культура, 1995. С. 575-622.
6. Топоров В.Н. Архетип моря («Морской» синдром)// Странный Тургенев (Четыре главы). М.: РГГУ, 1998. С. 102-126.
7. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем : В 30-ти т. Сочинения: В 12-ти т. /Редкол.: М. П. Алексеев (гл. ред.) и др.; АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом)]. 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 1978-1986.
8. Фофанов К.М. Стихотворения и поэмы/ Вст. ст., состав., подг. текста и прим. С.В. Сапожкова. СПб.: Изд. Пушкинского Дома, 2010. 592 с.

References

1. Homer. Odyssey / transl. from ancient greek. V. Zhukovsky; / introduction by A. Neykhardt; notes by S. Osheroва. M.: Pravda, 1984. 319 p.
 2. Lohvitskaya (Zhiber) M.A. Poems. V. 4: 1900-1902. – SPB. Print. H. M.M. Stasyulevich, 1903. 236 p.
 3. Losev A.F. Sirens//Myths of people of the world: In 2 v. / M. editor S.A. Tokarev. the 2nd ed. V. 2 M.: Great Soviet Encyclopedia., 1988. 438 p.
 4. Mishina T.Y. Lermontov's motives in Russian lyrics of 80 – 90th years of the 19th century: disser.... candide. philology. sciences: 10.01.01. Orel, 2013. 302 p.
 5. Toporov V.N. About “poetic” complex of the sea and its psychophysiological bases//Myth. Ritual. Symbol. Image. Researches in the field of mythopoetic. Favourites. M.: Progress-Kultura, 1995. pp. 575-622.
 6. Toporov V.N. Sea archetype (“Sea” syndrome)//Strange Turgenev (Four chapters). M.: RGGU, 1998. pp. 102-126.
 7. Turgenev I.S. Complete works and letters: In 30 V. Composition in 12 V. / Redkol.: M.P. Alekseev (chapter of an edition), etc.; Academy of Sciences of the Soviet Union, Inst. of Russian literature (Pushkin. house)]. the 2nd ed., added ed. M.: Science “Nayka”, 1978-1986.
 8. Fofanov K.M. Poems and verses / introduction author, compiler, and commenter – S.V. Sapozhkov. SPb.: Pushkin House, 2010. 592 p.
-

УДК 81.161

UDC 81.161

ПИМЕНОВА Н.И.

аспирант, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavrila05@yandex.ru

PIMENOVA N.I.

Post-graduate student, Department of history of Russian literature XI-XIX centuries, Orel State University
E-mail: nataljapimenova@gmail.com

СПЕЦИФИКА СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННОГО СТРОЕНИЯ ЖИТИЙ «ПАРНЫХ» СВЯТЫХ (НА ПРИМЕРЕ СОЧИНЕНИЙ БОРИСО-ГЛЕБСКОГО ЦИКЛА)

THE SPECIFICS OF THE PLOT AND COMPOSITION STRUCTURE OF THE LIVES OF "PAIRED" SAINTS (HAGIOGRAPHIC WORKS ABOUT BORIS AND GLEB)

В статье рассмотрена специфика сюжетно-композиционного строения Анонимного сказания о Борисе и Глебе и Чтения о Борисе и Глебе. Выявлено наличие двух сюжетных линий, которые развиваются параллельно в части рассказа о детских годах, взрослении и мучении героев и объединяются в общую линию при повествовании о прославлении святых.

Ключевые слова: древнерусская литература, агиография, святые Борис и Глеб, сюжет, композиция.

The article deals with the specifics of the plot and composition structure of the Anonymous Legend, and passion, and praise to the Holy martyrs Boris and Gleb and Read about the life and the destruction of the blessed martyrs Boris and Gleb. It is revealed the presence of two storylines that develop in parallel in the part of the story of childhood, growing up and martyrdom of the heroes and are combined into a common line in the story of the glorification of the saints.

Keywords: old Russian literature, hagiography, saints Boris and Gleb, plot, composition.

Как известно, в житийных произведениях основным объектом повествования может оказаться не один, а несколько святых. Это могут быть дополнительные персонажи, которые сопровождают центрального героя в течение всего его жизненного пути или на тех или иных этапах подвижничества. Данное обстоятельство приводит к появлению дополнительных сюжетных линий, которые строятся по тем же закономерностям, что и основные, то есть представляют собой цепочки эпизодов соответствующий семантики.

Например, как отмечается Ю.В. Семенюк, в переводном «Житии святого Христофора в темницу вместе с ним помещают девиц, которые должны его совратить. Однако эти девицы обращаются христианскую веру» и принимают мученическую смерть, что влечет за собой возникновение двух дополнительных сюжетных линий, рассказывающих об их кончине [2, с.113]. В оригинальном древнерусском житии князя Михаила Черниговского главного героя сопровождает в его поездке в Орду боярин Феодор. Как показано в статье М.В. Антоновой и Е.М. Ивановой о специфике сюжетного топоса «страсти святого», наличие героя-ободрителя Феодора порождает формирование цепочки эпизодов (хотя и весьма кратких), в которых повествуется о его мучениях и мученической смерти [1, с.175-179].

Второй персонаж, являющийся также святым, в житиях может быть не дополнительным или второстепенным, но основным и занимать равное место с пер-

вым персонажем, в таком случае можно говорить о святой «двоице» (или даже «троице»). На самом деле в ряду переводных житий, которые активно бытовали на русской почве, можно указать довольно большое число памятников, прославляющих целую группу святых («двоицу», «троицу» или более), в том числе и мученические. Назовем только некоторые из них: Киприана и Иустины, Сергия и Вакха, Евлампия и Евлампии, Козьмы и Дамиана, Маркиана и Мартирия, Артемия и Марии, Зиновия и Зиновии, Спиридона и Никодима, Никандра и Ермия, Галактиона и Епистимии, Виктора и Стефаниды, Романа и Варула, Елевферия и Анфии и пр. Кстати, в Успенском сборнике XIII века читаются Слово похвальное Кириллу и Мефодию, Житие Вита, Модеста и Крискентии. Там же находится древнейший список «Сказания о Борисе и Глебе».

Оригинальная древнерусская агиография начинает свое развитие именно с корпуса текстов, посвященных святой «двоице» князьям Борису и Глебу. Статья в «Повести временных лет», названная «О убиении Борисове», включает в себя рассказы о мученической смерти Бориса и Глеба, расположенные в хронологическом порядке, что соответствует историческим реалиям. Соответственно можно выделить две сюжетные линии, связанные с этими святыми, которые сливаются воедино во фрагменте, посвященном прославлению князей-мучеников в церкви святого Василия и посмертным чудесам.

Законченным по форме оригинальным русским житием явилось «Сказание, и страсть и похвала святым мученикам Борису и Глебу», начинающееся словами «Род правых благословиться» [3, с. 286-313]. Оно отчетливо выдержано в двух планах: историческом, в летописной манере, и житийном, с характерным для него построением. Начинается памятник с рассказа о Владимире и его сыновьях, которое является общим для агиобиографии как Бориса, так Глеба. Затем выделяются две сюжетные линии, повествующие в хронологической последовательности о мученической смерти Бориса, а затем и Глеба. Повествование о каждом из святых включает семантически однотипные фрагменты: рассказ о замысле Святополка убить брата и рассказ о мученической смерти. Однако сюжетные линии Бориса и Глеба, будучи в композиционном отношении параллельными, не повторяют в точности друг друга, так как составитель, с одной стороны, стремится следовать реальному ходу событий, а с другой стороны, подчеркивает индивидуальные особенности каждого из братьев. В то же время в эпизодах мучений и смерти можно выделить обязательные повторяющиеся компоненты, а именно: молитвы святого и подробное описание убийства героя. Надо отметить, что именно эти компоненты являются характерными для мученических житий и регулярно присутствуют с переводных памятников: святые, как правило, пространно молятся, обращаясь к Господу, Богородице, святым как в процессе мучений, так и непосредственно перед принятием мученической смерти; в переводных житиях мы, как правило, обнаруживаем весьма подробные описания истязаний и пыток святого, а также самого акта казни. В этом смысле Сказание о Борисе и Глебе в полной мере соответствует традиции составления мученического жития. С учетом особенностей русских реалий, исторических событий, связанных с предательским убийством сыновей князя Владимира, автор Сказания весьма успешно реализует закономерности построения мартирологии.

Повторим, что наличие двух святых братьев, которые подвергаются мученической смерти со стороны антагониста Святополка, обуславливает наличие двух сюжетных линий и удвоение эпизодов страстей героев. Причем, цепочка эпизодов, посвященных Борису, оказывается длиннее из-за многократности убийства, когда на героя сначала нападают в шатре, затем пронзают копьями, и, наконец, в присутствии Святополка и по его приказу, поражают в сердце мечом. Линия Глеба в этом смысле проще, однако в повествовании о нем значительно усилена лирическая интонация за счет многочисленных молитв и обращений к убийцам. Что касается линии Бориса, то и она не лишена внутреннего лирического напряжения, ибо Борис перед нападением посланцев «окаянного» «размышляет в сердце своем», и автор передает его внутренние монологи.

В Сказании после рассказов об убийстве Бориса и Глеба уделяется внимание противостоянию Святополка и Ярослава, которое семантически соответствует эпизоду мученического жития, повествующего о наказании

мучителя (правда, по понятным причинам доля этого фрагмента в тексте значительно меньше, чем в летописной статье «О убийении Борисове»). Затем следуют фрагменты об обретении мощей святых, их погребении и прославлении, в которых святые начинают выступать уже как «двоица»: обретение мощей Глеба и погребение его в Вышгороде рядом с телом брата фактически и формирует эту «двоицу», которая «многочисленными чудесами сияет в великой Русской земле». Таким образом, разделившись на две сюжетные линии в части описания мученической смерти, повествование о Борисе и Глебе в Сказании снова соединяется для рассказа о посмертном прославлении святых. Заметим, что и в заключительной похвале святым они выступают как единый персонаж: «кесари кесарям и князья князьям».

«Чтение о Борисе и Глебе», составленное Нестором [4, с. 358-399], как полагают исследователи, наиболее канонично из всего корпуса текстов, посвященных первым русским святым.

В основной части жития агиограф стремится последовательно реализовать принцип сюжетно-композиционного параллелизма. В рассказе о детских годах Бориса и Глеба эти герои уже выступают как святая «двоица»: подчеркивается совместность их действий в эпизоде книжного учения: если Борис знал грамоту и читал божественные книги, то Глеб, не умея читать, слушал, не отходя от брата ни днем ни ночью. Во фрагменте, посвященном крещению Бориса и Глеба, повествование о каждом из братьев, построено параллельно: имянаречение Бориса Романом мотивировано чудесным видением Богородицы в «тонком сне»; имянаречение Глеба Давидом в отсутствии знамения подкрепляется ссылкой на Священное писание. Единство братьев подчеркивается и в характеристике их образа жизни: «жили по заповедям Божьего слова, милостыню давая нищим и убогим, и вдовам так, чтобы самим не иметь ничего». Разумеется, Нестор не может обойти стороной обстоятельства жизни Бориса, которые не находят соответствия в жизни Глеба в связи с его юным возрастом. Так, только со старшим братом связана информация о женитьбе, княжении в «земле Владимирской», а также эпизоды, связанные с походом, в котором находился Борис во время смерти князя Владимира.

Интересно, что в момент вокняжения Святополка в Киеве святые братья совершают однотипные, но разнонаправленные действия, основанные на противоположных эмоциях. Глеб, устранившись от Окаянного, несмотря на высказанную в молитве решимость не избегать возможно предопределенной смерти, уплывает из Киева на «кораблеце». Борис же, напротив, опечаленный смертью отца, но обрадованный вестью о княжении старшего брата, отправляется в Киев. При этом сами повествовательные эпизоды имеют практически параллельное строение: известие о смерти отца и вокняжении Святополка – реакция святого – движение, оправление в путь.

Фрагменты, повествующие об убийении братьев, представлены в хронологической последовательности

и в соответствии с историческими реалиями. Понятно, что в данном отрезке текста сюжет разделяется на две линии, поскольку герои не могут уже действовать сообща, они были пространственно разделены уже в предшествующих эпизодах. В каждой сюжетной линии воспроизводятся конкретные обстоятельства и детали событий и поведения Бориса и Глеба, которые индивидуализируют образы святых, но в целом при рассмотрении структуры и семантики эпизодов мученической смерти братьев следует признать, что они также имеют параллельное сюжетно-композиционное строение, включающее следующие компоненты: известие о замысле Святополка погубить братьев – отказ от сопротивления – братья отсылают дружину и слуг, защищая невинных от смерти – молитва к Господу – убийство – сообщение о дате смерти и о том, что было сделано с телом святого. В качестве осложняющих компонентов сюжетной линии Бориса следует указать на попытку общения с мучителем, когда святой посылает к Святополку своего отрока, троекратность предсмертной молитвы Бориса и двукратность молитвы Глеба.

Окончательное единение святых (также, как и в Сказании) происходит после обретения нетленного тела Глеба, его перемещения в Вышгород в церкви святого Василия, где уже был погребен Борис. Далее в эпизодах, повествующих о посмертных чудесах, и в заключительной похвале братья выступают только как «святая двоица».

Таким образом, нам удалось выявить некоторые особенности сюжетно-композиционного строения «Сказания» и «Чтения» о Борисе и Глебе как житийных памятников, в которых центральными персонажами являются двое святых. Вопрос о том, в какой мере такого рода архитекtonика текста опирается на образцы, существовавшие в переводной агиографии, и насколько данное построение оригинально, требует дополнительного рассмотрения. В частности, более определенные выводы можно будет сделать после детального анализа корпуса переводных мученических житий с аналогичным составом персонажей, известных на Руси к моменту создания борисо-глебского цикла.

Библиографический список

1. Антонова М.В., Иванова Е.М. Специфика сюжетного топоса «страсти святого» в «Сказании об убийении в Орде князя Михаила Черниговского и его боярина Феодора» // Вестник Брянского государственного университета. 2013. №2. С. 175-179.
2. Семенюк Ю.В. Сюжетно-композиционная структура славяно-русской переводной агиографии Киевского периода / Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Орел, 2009.
3. Сказание, и страсть, и похвала святым мученикам Борису и Глебу // Святые князья-мученики Борис и Глеб / Исследование и подготовка текстов Н.И. Милютенко. СПб., 2008. С.286-313.
4. Чтение о житии и погублении блаженных страстотерпцев Бориса и Глеба / Исследование и подготовка текстов Н.И. Милютенко. СПб., 2008. С.358-399.

References

1. Antonova M.V., Ivanova E.M. Specificity of the plot topos "passion of the Saint" in "the Legend of the murder in the Horde of Prince Michael of Chernigov and his boyar Theodore" // Bulletin of the Bryansk state University. 2013. No. 2. Pp. 175-179.
2. Semenyuk Yu.V. Plot and compositional structure of the Slavic-Russian translated hagiography of the Kiev period / The Dissertation on competition of a scientific degree of candidate of philological Sciences. Orel, 2009.
3. Legend, and passion, and praise to the Holy martyrs Boris and Gleb // Holy princes-martyrs Boris and Gleb / Research and preparation of texts N.I. Milutenko. Saint-Petersburg, 2008. Pp. 286-313.
4. Read about the life and the destruction of the blessed martyrs Boris and Gleb / Study and preparation of texts in N.And. Milyutenko. Saint-Petersburg, 2008. Pp. 358-399.

УДК 82.091

UDC 82.091

ПОПОВА А.Р.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: StudioAA2001@yandex.ru

POPOVA A.R.

Doctor of Philology, professor department of Russian language, Orel State University
E-mail: StudioAA2001@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОБРАЗЫ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ И В ТВОРЧЕСТВЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА

ART IMAGES IN CHILD'S LANGUAGE AND IN CREATIVITY OF EARLY AGE

В статье анализируется система образов, выраженных с помощью метафор различных типов, в речи ребёнка, в его раннем творчестве и в познавательной деятельности. Исследуются предметно-логические основания для языкового воплощения образов: какие именно объекты действительности и какие критерии сопоставления актуальны для создания метафор, какие функции выполняют образы в речи ребёнка, а также наличие/отсутствие подобных образов в художественной литературе. Материалом статьи послужили записи речи одного ребёнка в возрасте от двух до восьми лет.

Ключевые слова: художественный образ, средства художественной выразительности, метафора, детская речь.

The article analyzes the system of images expressed through metaphors of various types in the child's language in his early creative work and in cognitive activity. Subjects and logical grounds for the embodiment of language images are investigated: which objects of reality, which criteria of matching are actual for the creation of metaphors, what functions performs the images in the child's speech and the presence or absence of similar images in and the presence or absence of similar images in literature. The material of the article is the recording of the child's language aged two to eight years.

Keywords: art image, means of art expression, metaphor, child's speech.

Образ – и в том числе художественный образ – представляет собой комплексное явление, грани которого исследуются различными науками, такими как искусствоведение, эстетика, психология, литературоведение, лингвистика и др. Художественный образ – особый, присущий искусству «способ освоения и преобразования действительности», «это пересечение предметного и смыслового рядов» [8].

В литературном произведении материалом, базой для создания образа выступают языковые средства – «в словесности мы имеем дело с образами, заключёнными в самом слове или создаваемыми посредством слов» [5, с. 318]. Такие слова либо их комбинации приобретают смысловую объёмность, двуплановость, поскольку не только отображают явления действительности, но и опосредованно (а в ряде случаев и эмоционально) соотносят указанные явления с иными, в чём-либо сходными, выявляя общности реально существующих либо вымышленных признаков. Как пишет Г. Гегель, образ «стоит ... посредине между непосредственной чувственностью и принадлежащей области идеальной мыслью» [4, т. 1, с. 44] и представляет в «одной и той же целостности как понятие предмета, так и его внешнее бытие» [4, т. 3, с. 385].

Образное слово в художественном произведении получает особый статус креатемы – когда на словарно закреплённое значение наслаиваются иные смыслы,

обогащая, в конечном итоге, содержащий данное слово текст. Детская речь, ранние литературные опыты содержат художественные образы, поскольку, во-первых, ребёнок выступает в роли автора-«творца», по-своему преломляет в слове окружающую действительность, и, во-вторых, на его речь могут влиять уже знакомые ему литературные произведения. В целом, у ребёнка при создании собственных текстов меньше, нежели у взрослого, фоновых знаний, «образцов для подражания», что, с одной стороны, затрудняет творческую деятельность, но, с другой стороны, придаёт ей непосредственность, а нередко и оригинальность. Попытки создания текстов *tabula rasa* при отсутствии неких канонов, ограничений (например, какие явления с какими в принципе сопоставимы) могут оказываться весьма удачными и содержать неожиданные параллели, яркие образы-ассоциации.

В основу словесного образа положено некое сравнение, сопоставление как один из основных феноменов человеческого сознания. Ещё во времена античности при изучении так называемого риторического канона (модели поэтапного создания речи – от замысла до произнесения готового текста) сопоставление определялось как одно из основных «общих мест», «топосов», смысловых моделей, служащих для развития идеи о каком-либо объекте. Нельзя не согласиться с М. Фуко, который полагал сравнение (сходство) «самым универсальным, самым очевидным, но вместе с тем самым

скрытым, подлежащим выявлению элементом, определяющим форму познания и гарантирующим богатство его содержания» [12, с. 66].

В детской речи и детском творчестве вышеупомянутая «скрытость» сопоставления проявляется в создании метафор, в основе которых лежат самые разнообразные мотивационные признаки – не всегда явные очевидные. По словам Н.Д. Арутюновой, в метафоре «заключено имплицитное противопоставление обыденного видения мира... необычному, вскрывающему индивидуальную сущность предмета» [3, с. 17]. Создание метафоры как разновидности сравнения (в данном случае «скрытого сравнения»), представляет собой результат сложной процедуры, содержащей несколько элементов: выявление компарата (того, что сравнивают), компаранта (того, с чем сравнивают) и основания сравнения (аспект, по которому производится сравнение) [9, с. 47].

В детской речи метафора является одним из воплощений языковой креативности; система метафор позволяет выявить, что и с чем сравнивается, какие аналогии, возникающие в сознании ребёнка, воплощаются в его речи.

Материалом настоящей статьи послужила речь и первые творческие опыты (в основном, стихотворные) одного ребёнка, Лены Елисеевой, в возрасте от двух до восьми лет. Записи речи велись регулярно, таким образом, стало возможным отразить не единичные образы, а целую систему метафор.

Прежде всего, образы речи ребёнка базируются на визуальных признаках.

1. Цвет – один из наиболее явных параметров, то, что естественным образом воспринимается, как бы «бросается в глаза», и потому колористические метафоры в речи и в творчестве ребёнка довольно распространены. Интересно заметить, что ребёнок интуитивно приходит к тем же образам, которые встречаются в художественной литературе, но на момент создания текстов не были ему известны. Ср., например, строки из стихотворений: А зимой окутало Всё серебро (6,4); В ноябре на листьях иней-серебро (6,7) – здесь и далее указание возраста ребенка производится следующим образом: первая цифра указывает на количество лет, вторая – на количество месяцев. Сопоставление иней с серебром хорошо известно в классической литературе: приведём, например, строку из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина: Деревья в зимнем серебре. В современной литературе это сопоставление становится весьма частотным: Спит в сказке волшебной, притихший В серебряном инее, лес (В. Малютин), Серебристый стынет иней На ветвях и проводах (В. Жукова), Густые ветви – в инее, Сверкают серебром (Б. Кравецкий), Сквозь серебряный иней деревьев пробивается солнечный свет (Т. Вересковая) и др.

Не только цвет, но и свет оказывается актуальным признаком для создания образности речи: И небо окутано звёздным сияньем (7,10), Лидочка просияла своим умом (7,4).

Отмечаются и сложные метафоры, имеющие два основания сравнения – в данном случае «цвет» плюс

«форма, поверхность»: Солнце в окне белоснежный ковер растопило... (7,8).

2. Форма, так же как и цвет, естественно, без усилий воспринимаема, и потому образов, содержащие сопоставление объектов по форме, довольно много: Ой, кто это в скорлупке? Появилась матрёшка, она вылилась из скорлупки! (2,11), Грибочек – он в фартучке (2,1) – о плёнке под шляпкой гриба; Звёзды – это небесные цветы (8,0); Рыжий клубок крадётся ползком – маленькие зайцы все его боятся (8,1) – загадка о лисёнке. Специфика этого жанра заключается как раз в том, что загадка основана на сопоставлении, выражаемом метафорой либо перифрастическим описанием, когда один объект «замещается» другим.

Абстрактные понятия в художественной литературе нередко воплощаются в конкретных образах: вспомним, например, преподнесённые в жанре басни аллегории – проекции человеческих качеств на животных, коим эти качества приписываются. Тенденция наблюдается и в речи ребёнка. Так, абстракции любовь и поэзия сопоставляются с текущей водой: И вдруг я увидела: льётся любви прозрачный водопад (7,10), У нас как началась поэзия, так она и льётся струёй из Марины (7,6).

Человеческое тело (и его части) давно и глубоко осмыслено в языке, оно служит моделью, основой для создания разнообразных соматических метафор, некоторые части тела осознаются как символы: рука (символ власти и согласия на брак), голова (символ главенства и ума), сердце (символическоеместилище чувств и эмоций). Приписывание соматических свойств разным объектам ввиду наглядности первых наблюдается и в речи ребёнка: Двухголовый: у фломастера две головушки (2,2) – о фломастере, на оба конца которого надеты колпачки, и т.п. Сонорные – это удивительные согласные, их даже можно назвать гласные-согласные. Шум в них есть... маленький капиллярчик шума в них есть» (7,6) – «мерой шума» выступает соматический образ капилляра. Речка рождается – и втекает в море (4,3) – сложная, ситуативно возникшая метафора, содержащая сразу два предмета и два образа сравнения: имеется в виду мамина коса, тонкая на конце – подобно узкой речке в месте её рождения, и голова – море, куда как бы впадает река-коса.

Отмечаются и зооморфные метафоры: Осень – золотая птица, Осень медленно кружится (6,5); Милые снежинки, Белые пушинки, Маленькие крошки – Как малышки-мошки (8,1) – фактически в стихотворении воспроизведён известный, фразеологически закреплённый в русском языке образ белые мухи.

3. Одним из распространённых типов создания ярких ассоциаций в художественной литературе является разновидность метафоры – олицетворение, наделение предметов человеческими чертами. Данный художественный приём распространён в детской литературе – в сказках, рассказах, поэтических текстах, и потому воспринят ребёнком. Это свойство книжных героев было подмечено ребёнком в двухлетнем возрасте: Кофейник.... он кто – одушевлённый... В книжке

кофейник – это кто. Только в книжке кофейник бежит, кофейник разговаривает (2,11) – имеется в виду сказка К. Чуковского «Федорино горе». В более поздних высказываниях олицетворению подвергаются разнообразные объекты. Так, сказочные мотивы – повествование от лица неодушевленного предмета, наделённого жизнью, – отмечаются в стихотворении и рассказе о жизни учебников: ... Меня ты не рвёшь, не рисуешь во мне! Ты меня любишь, ты любишь учиться, Знаешь ты, Даша, многие числа (7,8); Как только меня привезли в библиотеку, за мной тут же выстроилась огромная очередь. Сначала меня взяла девочка Даша... (8,1).

Или, например, стихотворение об осени, каковая предстаёт в женском облике: Осень, ты моя подруга, Ходишь быстро и упруго, Юбка вьётся на ветру, Листья скачут по двору, Шёлк из листьев, кружева, В ободочке голова. И, как будто сонные, Вьются кудри золотом... (7,8). Такое изображение данного сезона – явление не новое для литературы: По-русски осень, как и женщина, зовется она — это и есть женщина, выполнившая все свои обеты и потому спокойная в ясности предзимнего ожидания, синеглазая до боли... (А. Ким), И вот другая ты: вся – осень, вся – покой... (И. Северянин) и др. – однако ребёнок не знаком с подобными текстами, трактовка образа родилась независимо от них.

После просмотра с родителями видеозаписи мюзикла «Ромео и Джульетта» ребёнок в своих стихотворениях по мотивам данного произведения вводит персонифицированный образ смерти: ...И заманчивые смерти голоса, И её коварные глаза (7,6) и т.п. Мне жаль, что мы из вражеских семей, И смерть уже готовит меч (7,6) – о Ромео и Джульетте; стихотворение написано от лица Ромео. Подобное воплощение смерти – приём, известный устному народному творчеству: «Вопрос о персонификации Смерти в русской культуре неоднократно поднимался представителями различных гуманитарных дисциплин, однако потенциал фольклора для таких исследований использовался не в полном объеме – в причитаниях, быличках...» [1, с. 288]. Этот приём активно задействован в литературе (и в иных видах искусства), он используется и классиками, и современниками; танатологическая метафора в принципе распространена [6].

Иногда возможно проследить первоисточник, послуживший созданию похожего антропоморфного образа. Так, после прочтения стихотворения в прозе И.С. Тургенева «Два брата», где в символической антропоморфной форме представлены Любовь и Голод – две первоосновы человеческого бытия, – Лена представила собственное видение Любви (приведём отрывки из объёмного текста-отклика, где содержится противоречивость восприятия образа Любви – как блага и как зла для человека): Девушка улыбалась – с одной стороны, хищно, а с другой стороны – мило и ласково. ... По дороге она не шла, а почти летела лёгкой-лёгкой походкой. На каждого человека она ненадолго заглядывалась и смотрела пристально, нежно и коварно ... Она шла по дороге и держала букет цветов – это были розы и хри-

зантемы. Розы с одной стороны были самые обычные, розовые, с другой стороны – какие-то ярко-малиновые, самые высокие были в середине – большие белая и чёрная роза... (7,8).

Глагольные олицетворения свойственны русскому языку, что отмечал А.М. Пешковский [10, с. 79], не исключение и речь Лены: Засмеялось солнышко в небе голубом (7,5), Лето с детками играет, Осень листья собирает (6,2), И ручейки звенят – Весну позвать хотят (7,2), Солнечное лето С яркою весной Вместе танцевали (7,1), Одуваны жёлтые Весело кружились, Одуваны белые Вдруг насторожились... Одуваны-одуваны Охраняют маму! (6,4), Поёт на небе вечера лазурь (7,10) и т.п.

В сравнениях-олицетворениях используются и мифологические антропоморфные образы: У меня тут девочки Нефёпочки. У них одеяла синие, как тучки, и сверху беленькое, цвета облачков (6,0) – о куклах; в древнегреческой мифологии Нефела – богиня туч, облаков. Я просто устала, И муза отстала (7,1) – в древнегреческой мифологии музы – покровительницы искусств и наук.

4. К визуальным образам возможно отнести и динамические образы – движения объектов. Например: Воробушек выпал из гнезда, словно маленькая звёздочка упала с неба (7,9), Я пойду окунусь в мир матрёшек (имелось в виду «поиграю с матрёшками») (7,7).

5. Образное представление способствует усвоению и передаче сложных, абстрактных понятий. Например, степень проявления качества предмета передаётся ребёнком через возрастной ряд: Ливень – это такой сильный дождик. Дождик-папа (2,1); Нас ласкает ветерок-бабушка. А это ветерок-подросток, девочка (3,5); Шторм-бабушка, волны небольшие, и мама прыгала с волны на волну (3,5). Такие сопоставления необычны, но вполне возможны: «в основе метафорического переноса лежит ассоциативность, присущая человеческому мозгу, в «свёрнутом» виде. Ассоциативность в принципе есть основа процесса творческого познания мира. Метафора создаёт, а не выражает сходство» [2, с. 171]

По словам И.М. Сеченова, «всё, что человек воспринимает органами чувств, и все, что является результатом мыслительной деятельности (от целостных картин мира до отдельных признаков и свойств, отвлеченных от реальных, до расчлененных конкретных впечатлений) может соединиться в нашем сознании ассоциативно» [11, с. 190].

В речи ребёнка отмечаются метафоры (в том числе сложные и развёрнутые, подразумевающие несколько рядов сравнений), воплощающие индивидуальные творческие ассоциации. Мамочка, мама, звезда веков... Сияешь ты ярче всякого солнышка, Ты моя самая яркая звёздочка (7,0), И льётся капель – подарок весны (7,2), Знания текут по реке – школе. А дети – маленькие облака – плывут по небу из множества классов (7,4), Доброе слово – это солнышко, доброе слово светит у нас на небе. Доброе слово цветёт на дороге – это цветок.

Доброе слово – волшебная сказка (7,8) – основой для создания метафор послужили некие индивидуальные ассоциации.

В античности бытовало выражение «любая аналогия хромает»: так, признак, положенный в основу создания художественных образов, может и не являться самоочевидным и доминирующим для описываемого предмета, однако оказывается наиболее актуальным для ребёнка.

Индивидуальность образа является его достоинством: отметим, что выше говорилось об образах, на данном этапе развития языка воспринимаемых уже как неоригинальные ввиду своей частотности (иней-серебро, снежинки-насекомые, осень и смерть в женском обличье). Однако следует оговорить, что ввиду отсутствия фоновых знаний таковые образы являлись оригинальными в представлении ребёнка, поскольку были им не позаимствованы, а сочинены. Действительно, иногда ребёнок фактически неосознанно «повторяет» чужие строки: Время льётся, как река (7,4) – ср. «Река времён в своём стремлении...» (Г.Р. Державин). Или: Небо голубое и чистое, как штиль на море (7,4) – параллель между небом и морем проводилась неоднократно: Любовь похожа на море, сверкающее цветами небесными (М. Пришвин), Море и небо – два символа бесконечности (Дж. Мадзини), Моря нет. Лишь старое небо с тяжёлым влажным прошлым. Носит на плечах юное небо с воздушным будущим в руках (С. Крамар) и др.

6. Особо следует отметить образность в когнитивной деятельности. Конкретные предметы как «заместители» научных понятий легли в основу первоначальной, донаучной образности, познанию в игре. Например: Я буду молекула ржавчины, потому что у меня чёрненькое платьице (4,11). Допустим, начало кухни – это сердечко. Я артерии, я из сердечка иду <идёт в коридор>, а потом я буду вены... Я буду в сердечко вот так идти-идти-идти, пока не приду. Из сердечка идут артерии, а в сердечко – вены (5,1). Слова – это такие доминошки в стихе. Потому что надо в рифму сочинять: такой же конец чтоб был. Как в домино (4,8) – действительно, в игре домино присоединение новой «кости» возможно только при совпадении с рисунком на крайней «кости» (что подобно финалам поэтических строк).

Позднее ребёнок пытается объяснить тип переноса значения, основы образа, в соответствии с собственными познаниями, и приводит свои примеры: Метонимия – это тоже сравнение, но не как метафора, а более глубокое. Конечно, там нет такого образа, как в метафоре, но всё равно в какой-то степени сравнение. Есть образ, просто другой. Например, «Я читаю Пушкина». Или «Класс замолчал». А метафора – это такое сравнение. Это уже идёт другое значение, вещь или человек играют роль другого. Например, «Пушистые овечки плывут по небу». «Пушистые овечки» – имеются в виду облака. А «плывут» – имеется в виду, летят (8,0).

Как можно заметить, наблюдаются обращения к ключевым метафорам [7] – архетипическим образам: творчество (поэзия), смерть, время, дорога (образ некоего пути, ведущего из взрослости в детство, разделяющего эти периоды жизни): Но теперь бежим дорогой в детство, Та дорожка привела сюда... (7,0). В речи ребёнка отмечаются, помимо индивидуальных, и общеизвестные метафоры, распространённые в устном народном творчестве и в литературе, есть и невольные повторы образов, встречающихся у авторов-предшественников. Однако с точки зрения самого ребёнка – автора метафор – они новы и сочинены «с чистого листа».

Создание словесных образов выполняет несколько функций в речи ребёнка:

- компенсаторную функцию (когда ребёнок не знает, как правильно выразить свою мысль, и обрисовывает неизвестное через известное, создавая аналогию);
- эстетическую функцию (при обращении – порой вполне осознанном обращении – к художественному приёму в творческой деятельности);
- когнитивную и прагматическую функцию (через наглядные образы, визуализацию, в познавательной деятельности намного проще уяснить и объяснить значения некоторых терминов, абстрактные понятия и др.);
- служат выражению интертекстуальных отношений (если речевое произведение ребёнка является откликом на иное произведение, образы являются подобными);
- обеспечивают цельность текста (если в тексте дан образ-олицетворение, то его развёртывание происходит на всём протяжении произведения).

Библиографический список

1. Алексеевский М.Д. Смерть как персонаж похоронных причитаний Русского Севера // URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1042257/22/Mortality_v_literature_i_kulture.html#n288 (дата обращения 22.03.2019).
2. Алефиренко Н.Ф. «Живое слово». Проблемы функциональной лексикологии. М.: Флинта, 2009. 344 с.
3. Арутюнова Н.Д. Тождество или подобие? // Проблемы структурной лингвистики, 1981. М.: Наука, 1983. С. 3-22.
4. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. Тт. 1-4. М., 1968-1973.
5. Горшков А.И. Русская словесность: от слова к словесности: учебник для общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М.: Просвещение, 2010. 492 с.
6. Красильников Р.Л. Образ смерти в литературном произведении: модели и уровни анализа. Вологодский государственный педагогический университет. Вологда: ГУК ИАЦК, 2007. 140 с. // URL: <http://os.x-pdf.ru/20pedagogika/300291-1-rl-krasilnikov-obraz-smerti-literaturnom-proizvedenii-modeli.php> (дата обращения 23.03.2019).
7. Москвин В.П. Русская метафора. Очерк семиотической теории. М.: Ленанд, 2006. 184 с.
8. Образ // Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987. // URL: <http://niv.ru/doc/encyclopedia/literature/articles/122/obraz.htm> (дата обращения 15.03.2019).
9. Петроченко Л.А., Федеряева Н.О. О способах выражения категории компаративности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. Вып. 9 (60). Серия: Гуманитарные науки (Филология). С.45-51.
10. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Языки славянской культуры, 2001. 510 с.

11. Сеченов И.М. Избранные произведения. Т.1. Физиология и психология. М.: АН СССР, 1952. 774 с.
12. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб: А-сэд, 1994. 408 с.

References

1. *Alekseevsky M.D.* Death as a character of the funeral laments of the Russian North // URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1042257/22/Mortalnost_v_literature_i_kulture.html#n288 (the date of address 22.03.2019).
 2. *Alefrenko N.F.* «The vivid word». Problems of functional lexicology. M.: Flinta, 2009. 344 p.
 3. *Arutyunova N.D.* Identity or similarity? // Problems of structural linguistics, 1981. M: Science, 1983. P. 3-22.
 4. *Hegel G.V.F.* Aesthetics. V. 1-4. M., 1968-1973.
 5. *Gorshkov A.I.* Russian literature: from words to literature: a textbook for educational institutions. 9th ed. M.: Education, 2010. 492 p.
 6. *Krasilnikov R.L.* Image of Death in a literary work: models and levels of analysis. Vologda State Pedagogical University. Vologda, 2007. 140 p. // URL: <http://os.x-pdf.ru/20pedagogika/300291-1-rl-krasilnikov-obraz-smerti-literaturnom-proizvedenii-modeli.php> (the date of address 23.03.2019).
 7. *Moskvin V.P.* Russian metaphor. Essay on semiotic theory. M.: Lenand, 2006. 184 p.
 8. *Image* // Literary Encyclopedic Dictionary / Ed. V.M. Kozhevnikova, P.A. Nikolaev. M., 1987. // URL: <http://niv.ru/doc/encyclopedia/literature/articles/122/obraz.htm> (the date of address 15.03.2019).
 9. *Petrochenko L.A., Federyaeva N.O.* About the ways of expressing the category of comparativeness // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2006. Vol. 9 (60). Series: Humanities (Philology). P.45-51.
 10. *Peshkovsky A.M.* Russian syntax in scientific coverage. M.: Languages of Slavic culture, 2001. 510 p.
 11. *Sechenov I.M.* Selected Works. V. 1. Physiology and psychology. Moscow: USSR Academy of Sciences, 1952. 774 p.
 12. *Foucault M.* Words and things. Archeology of the humanities. St. Petersburg: А-сэд, 1994. 408 p.
-

УДК 821.111(73)+821.161.1

UDC 821.111(73)+821.161.1

РЕЗАКОВ Я.О.

аспирант 2 курса, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет им. ак. И. Г. Петровского
E-mail: ric.darko@mail.ru

REZAKOV YA.O.

Postgraduate student, Russian, Foreign literature and mass communication department, Bryansk State University
Academician I.G. Petrovsky
E-mail: ric.darko@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ АУТСАЙДЕРСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МИРАХ ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА И С. ДОВЛАТОВА

THE CONCEPT OF THE OUTSIDING IN THE ART WORLDS BY J. SALINGER AND S. DOVLATOV

В статье обосновываются особенности реализации концепции аутсайдерства в произведениях американского классика Дж. Сэлинджера и русского писателя-эмигранта С. Довлатова. На примере малоисследованных ранних рассказов Дж. Сэлинджера, эпистолярного, публицистического и художественного наследия С. Довлатова определены черты авторских поэтик «несчастливой истории» и «бытового реализма» в формате межкультурного диалога национальных литератур.

Ключевые слова: концепция аутсайдерства, Дж. Сэлинджер, С. Довлатов, рассказ, поэтика, диалог культур.

This article focuses on using of the concept of the outsiders in Salinger's and Dovlatov's works. The author describes how this concept is realized in the poetics of «broken story» by J. D. Salinger and «domestic realism» by S. D. Dovlatov in the form of cross-cultural dialogue following context of national literatures. This statements test at early stories by J. D. Salinger and epistolary, public and rare works by S. D. Dovlatov.

Keywords: the concept of the outsiders, J. D. Salinger, S. D. Dovlatov, cross-cultural dialogue, poetic, story.

Актуальность исследования концепции аутсайдерства в творчестве американского классика Дж.Д. Сэлинджера и российского писателя-эмигранта С.Д. Довлатова обусловлена следующим положением. В отечественном литературоведении не уделялось достаточного внимания освоению духовной традиции Дж. Сэлинджера в творчестве С. Довлатова, в произведениях которого прослеживается влияние идей данного американского автора в рамках обозначенной концепции аутсайдерства. Она реализуется в поэтике «несчастливой истории», характерной для ранних рассказов Сэлинджера, которые также практически не были исследованы ни в мировой, ни в отечественной литературоведческой практике.

Исходя из этого, целью данной работы является осуществление комплексного литературоведческого анализа художественных текстов Дж. Сэлинджера и С. Довлатова в контексте межкультурного взаимодействия американской и русской литературной традиции с акцентированием внимания на концепции аутсайдерства.

Методы исследования: сравнительно-исторический и биографический методы, культурологический и мотивный анализ, синтез, компаративистика.

Результаты. В данной статье основное внимание сосредотачивается на важности анализа ранних рассказов Дж. Сэлинджера, опубликованных в 1940-1948 годах и малоизученных современными литературоведами как в России, так и за рубежом. Массовое признание американскому классическому принёс рассказ «Хорошо ло-

вится рыбка-бананка», покоривший редакцию престижного журнала The New Yorker в 1948 году [1, с. 148]. Но этому успеху предшествовали более ранние произведения Сэлинджера, в которых необходимо отметить художественные особенности, выступившие основой его авторской парадигмы поэтики «несчастливой истории». Она зародилась в четвертом рассказе американского прозаика под названием «Душа несчастливой истории», написанном в 1941 году.

Поэтика «несчастливой истории» Сэлинджера выступает в качестве одной из вариаций концепции аутсайдерства в литературе. В ранних рассказах писателя будничные сюжеты неявно драматичны, что находит своё проявление в типе героя, преждевременно предчувствующего свои будущие неудачи в предстоящих жизненных событиях. Рассказ «Душа несчастливой истории», определивший данную тенденцию в творчестве Сэлинджера, был напечатан в престижном журнале «Esquire» и представляет читателю рассуждения неназванного молодого автора о нежелании следовать требованиям редакций в завершении романтических рассказов стандартным «счастливым» финалом. Поэтому автопсихологический герой Сэлинджера предлагает сюжет юмористической истории, в которой описывается несостоявшееся знакомство в автобусе между помощником печатника Джастином Хоргеншлагом и стенографисткой Ширли Лестер. При этом молодые люди не вступают в приветственный диалог. Джастин, заинтересовавшийся персоной Ширли, не спешит завязать разговор с девушкой. Он мысленно представля-

ет несколько вариантов знакомства с Ширли, каждый из которых заканчивается неудачей. Описывая воображаемые приключения Джастина, Сэлинджер пародирует сюжеты популярных гангстерских комедий 40-х годов, а образы главных героев строятся по подобию конвейерных голливудских персонажей [1, с. 36]. Ирония автора драматична, так как название рассказа «Душа несчастливой истории» предвосхищает рассмотрение главного героя произведения в качестве типичного аутсайдера. Джастину Хоргеншлагу тридцать один год. Он в течение четырёх лет работает в качестве помощника печатника и не имеет других карьерных амбиций: «Хозяин недавно взял на работу двадцатитрехлетнего мальчишку... В один прекрасный день он станет моим начальником, а я буду его помощником» [2, с. 497]. Герой даёт оценку своей личности с позиции других людей и полностью разделяет её: «Я совсем никому не известен. Меня даже никто не ненавидит. Я просто... Джастин Хоргеншлаг. Из-за меня люди не веселятся, не грустят и даже не сердятся. Наверно, меня считают хорошим парнем, и это все» [2, с. 498]. Поэтому любая даже мысленная попытка персонажа заинтересовать понравившуюся девушку обречена на провал из-за его убежденности в том, что она захочет стать женой лишь социально успешного человека: «У него не было ни внешности, ни славы, ни элегантного костюма, чтобы в подобных обстоятельствах завоевать интерес Ширли» [2, с. 494].

По мнению сэлинджероведа К. Славенски, в рассказе «Душа несчастливой истории» Сэлинджер указывает на то, что социальная неустроенность молодёжи порождает неуверенность её представителей в своих силах. Этот факт формирует в сознании молодых людей убежденность в неизбежном провале любого из будущих начинаний [1, с. 38].

В традициях русской литературы поэтика «несчастливой истории» отождествляется с концепциями «другой жизни» и аутсайдерства, чьё содержание освещено в монографии А.В. Шаравина «Городская проза 70-80-х годов XX века». Под концепцией «другой жизни» автор понимает «доминирующий мотив городской прозы 70-80-х годов XX века», идейная основа которого отражает надежду героев-аутсайдеров на преодоление жизненных невзгод и их желание улучшить своё материальное и социальное положение. Концепция аутсайдерства в русской классической литературе рассматривается А. Шаравиным в контексте произведений петербургской линии Ф.М. Достоевского, Н.В. Гоголя, А.С. Пушкина в сравнительном анализе образов подпольных парадоксалистов, мечтателей и героев-неудачников А.П. Чехова [3, с. 56]. В данном случае герои-аутсайдеры русских классиков не могут бороться с повседневными проблемами, поэтому они не сопротивляются своему несчастью, а принимают его. Более того, малейшее улучшение жизни этих персонажей настораживает их настолько, что они готовы отказаться от своего будущего счастья и предпочитают оставаться несчастными [3, с. 211]. Результаты этого исследования важны для установления нами культурной связи между Дж. Сэлинджером и С. Довлатовым

в свете концепции поэтики «несчастливой истории».

Снова обратившись к анализу текста рассказа «Души несчастливой истории», мы отмечаем, что главный герой Джастин Хоргеншлаг в череде своих воображаемых знакомств с Ширли Лестер ведёт с ней переписку, что отсылает нас к событиям романа И. В. Гёте «Страдания юного Вертера». В нём успешный писатель Вертер общается с любимой читательницей Лоттой посредством поэтических посланий [4]. В обоих произведениях письменное общение героев заканчивается неудачей, а романтическая привязанность Хоргеншлага и Вертера остаётся нереализованной. Но в рассказе Сэлинджера мотив «вертеровской» переписки завершается не самоубийством главного героя, как в первоисточнике Гёте, а ситуацией, в которой Хоргеншлаг так и не решается познакомиться с Ширли, заранее предположив провальный исход своей попытки установить контакт с девушкой.

«Вертеровский» сюжет в повести «Невский проспект» Н. В. Гоголя обнаружен литературоведом Э. Жиликовой и реализован в истории художника Пискарёва. В отличие от сэлинджеровского Хоргеншлага герой Гоголя знакомится с покорившей его прекрасной незнакомкой, но в реальности женский идеал Пискарёва – работница публичного дома. Художник регулярно общается с идеализированным образом своей возлюбленной в своих сновидениях. В них девушка не является морально падшей личностью, а выступает в роли жертвы непростых жизненных обстоятельств. Пискарёв решает сделать предложение блуднице в стенах публичного дома, но получает от возлюбленной отказ, подкрепленный издевательской усмешкой, что полностью рушит надежды художника-аутсайдера на счастливое будущее. Как и Вертер, герой Гоголя не способен преодолеть свои романтические терзания, которые завершаются самоубийством [5, с. 221].

В отличие от гоголевского Пискарёва герой Сэлинджера заранее убежден в том, что его знакомство с девушкой закончится провалом. Биограф американского классика Ш. Солерно считает, что неудачные романтические отношения в поэтике «несчастливых историй» Сэлинджера исходят из его непростого романа с дочерью известного драматурга Юджина О'Нила – Уной О'Нил. Несмотря на то, что молодой писатель был сыном состоятельного торговца, он негативно относился к жизни высшего света, к которому принадлежала его возлюбленная Уна, не желавшая отказываться от привилегий жизни светского общества. Остро переживая конфликты с девушкой, Сэлинджер уже в начале своего творческого пути выразил свою неприязнь к предсказуемому счастливым концовкам, к которым привык массовый читатель 40-х годов [6, с. 134]. Наиболее ярко эта убежденность писателя отразилась именно в рассказе «Душа несчастливой истории». Джастин Хоргеншлаг убежден в том, что в действительности парню не так просто познакомиться с красивой девушкой, так как страх неудачи оказывается сильнее возможности стать счастливым. Это подтверждается и простой, но ёмкой

концовкой рассказа: «Джастин Хоргеншлаг не познакомился с Ширли Лестер. Она переселилась на Пятую или Шестую улицу, а он – на Тридцать вторую. В тот вечер Ширли Лестер пошла в кино с Говардом Лоренсом, в которого была влюблена. Говард считал Ширли классной девчонкой, и не более того» [2, с. 499].

Концепция «несчастливой истории» легла в основу малоизвестного, но судьбоносного рассказа Сэлинджера «Небольшой бунт на Мэдисон-авеню», с которого началась история создания знаменитого романа «Над пропастью во ржи». В этом произведении мы сталкиваемся с первоначальной версией образа героя Холдена Колфилда. Фабула произведения проста: Колфилд возвращается домой из частной школы на рождественские каникулы и идёт на свидание со своей девушкой Салли Хейс. Впоследствии этот рассказ будет переработан Сэлинджером в одну из глав романа «Над пропастью во ржи».

По мнению биографа К. Славенски, Сэлинджер изображает своего будущего культового персонажа типичным «парнем с обложки» и сыном состоятельных родителей [1, с. 110]. В начале рассказа Холден не ассоциируется с таким типом героя, как аутсайдер. Но уже ближе к середине произведения заметно, что за шаблонным описанием Колфилда в качестве мальчика из высшего света кроется недовольство героя социальной средой, в которой он живёт. Как и в романе, Холден хочет бежать от внешне успешных, но духовно бедных сверстников. Их наигранная манерность вызывает у героя раздражение, выражаемое им в саркастических замечаниях, так как Колфилд отказывается мириться с действительностью, где искренние чувства всегда скрыты за светскими беседами. Так и зарождается предвзятое отношение героя к ценностям «американской мечты», которыми так озабочена его возлюбленная Салли Хейс. В Колфилде зреет внутриличностный конфликт, сторонами которого выступает его стремление к поиску духовных идеалов и желание быть таким же предсказуемым, как и остальные. Когда Салли просит Холдена помочь нарядить её елку, то он не проявляет должного энтузиазма, но уже в конце рассказа испытывает необходимость участия в данном событии. Его чувства к девушке и желание примириться с реальностью важны для него так же, как и его бунт против конформистских устоев [1, с. 112]. Трагизм «несчастливой истории» Колфилда в рассказе заключается в неразрешенности его конфликта как с самим собой, так и со своим окружением.

Поэтика «несчастливой истории» Сэлинджера приобрела завершённый вид в рассказе «Хорошо ловится рыбка-бананка» о солдате с посттравматическим синдромом Симоре Глассе и его неудачном браке с девушкой Мюриэль. Будучи духовно развитым и увлекающийся практиками дзен-буддизма Симор не находил себе места не только в обществе людей, но и даже со своей женой, с которой они интеллектуально несовместимы. Неприкаянный герой-мудрец пытается передать свои знания 10-летней девочке Сибилле – рассказыва-

ет ей притчу о ненасытных рыбаках, которые погибли от того, что съели слишком много бабанов. Ребенок предсказуемо не может понять сути этой притчи, поэтому Симор вновь расстраивается из-за того, что его высокие идеи чужды окружающим. Поэтому Гласс не находит другого выхода, как закончить жизнь самоубийством [7]. Учитывая приверженность Сэлинджера идеям дзен-буддизма, представленная фабула интерпретируется следующим образом. Пережив земной путь страданий, Симор Гласс решает, что его телесное воплощение завершило свой путь, поэтому он уходит в мир духов. Дальнейший путь его души зависит от того, насколько чиста была его карма при жизни. Если Симор в своем воплощении много вредил окружающим, то он снова возродится в другом теле и снова пройдет по колесу страданий сансары до тех пор, пока не очистит свою карму. Если же Гласс успел за данное воплощение очистить свою душу от негатива, то его душа выходит за пределы колеса сансары и переходит в состояние нирваны – полной умиротворенности и отрешенности от мирских дел [8]. С учетом этого Симора, представленного по тексту произведения типичным героем-аутсайдером, можно считать персонажем, достигнувшим той самой «другой жизни». Таким образом, самоубийство Симора Гласса в рассказе поэта «несчастливой истории» отражает духовную трансформацию самого Сэлинджера в области постижения таинств дзен-буддизма.

Переходя к анализу творчества С.Д. Довлатова, мы замечаем, что поэтика произведений этого русского писателя эмигранта, по мнению исследователя А. Арьева, тяготеет к лаконичному и ироничному изображению действительности в традициях «отрезвляющего бытового реализма», который созвучен «несчастливым историям» Дж. Сэлинджера. Например, опубликованная предэмигрантская переписка Довлатова с эстонской писательницей Е. Скульской по своему настроению напоминает письменный диалог между героями Сэлинджера в «Душе несчастливой истории». Тогда Довлатов тяжело переживал факт будущей эмиграции и разлуку с женой и дочерью, поэтому в посланиях к своей коллеге писатель часто упоминает творчество М. Ю. Лермонтова в многочисленных рассуждениях о произведениях классика. Однажды он даже обыгрывает собственную подпись в конце через имя Лермонтова, обыграв его фамилию через алкогольный напиток – вермут: «Сообщил ли я Вам мой новый псевдоним: Михаил Юрьевич ВЕРМУТОВ?» [10, с. 38]. Позже довлатовед И. Сухих обнаружил следующее: «...Сергея Довлатова можно воспринимать как автора одного, главного текста. Его пятикнижие («Зона» – «Заповедник» – «Наши» – «Чемодан» – «Филиал») можно интерпретировать как роман рассказчика, метароман, роман в пяти частях (подобный «Герою нашего времени»)» [11, с. 78]. Если обратится к истории издания романа Лермонтова, то мы узнаем, что его главы сначала издавались отдельными повестями и лишь потом были собраны в виде единого произведения. Учитывая увлеченность Лермонтова творчеством Гёте, мы наблюдаем в переписке Довлатова

со Скульской нереализованный вертеровский мотив, поддерживаемый стрессовым состоянием будущего прозаика перед эмиграцией.

В произведениях Довлатова предубежденность в несостоятельности концепции «другой жизни» подтверждается несовпадением грёз о «свободных Штатах» и реальностью жизни творческих эмигрантов в чужой стране: «Я убедился, что Америка – не филиал земного рая. И это – мое главное открытие на Западе...» [13, с. 6]. Но при этом Довлатов устраняет любые идеологические сравнения между Америкой и Россией, иногда делая акценты на бытовых различиях, идущих от различающихся менталитетов. Например, в повести «Марш одиноких» крах деятельности демократической газеты «Новый американец», в которой автор числился в качестве редактора, в дополнение к отсутствию типично американского управленческого опыта в ведении бизнеса он добавлял и такую причину: «И еще треть вины ложится на русское общество. На его прагматизм, бескультурие и косность. На его равнодушие к демократическим формам жизни» [13, с. 28]. В «Филиале» Довлатов приходит к выводу о том, что жизнь в Америке по абсурдности не уступает жизни в СССР, так как, по его мнению, институты тоталитаризма сохраняют свою жизнеспособность из-за «серого» конформизма большинства людей: «Потому что тоталитаризм – это вы. Тоталитаризм – это цензура, отсутствие гласности, монополизация рынка, шпиономания, консервативный язык, замалчивание истинного дара. Тоталитаризм – это чинопочитание, верноподданничество и приниженность.» [14, с. 89]. Во многом эти размышления созвучны со стремлениями сэлинджеровского Холдена Колфилда. В своём выступлении «Блеск и нищета русской литературы» писатель раскрывает реалии творческой свободы литератора в Америке: «литература ... не является... престижной областью» и «рядового автора...прокормить не может» [12, с. 201].

Концепция аутсайдерства автобиографического героя Довлатова эволюционирует от «прогрессивного молодого автора, которого не печатают в СССР по идеологическим причинам» в «Ремесле» до «ведущего» на радиостанции «Третья волна», чья контора «расположена в центре Манхэттена» [15, с. 6]. А. Арьев и И. Серман пишут о том, что очень часто персонажами Довлатова являются люди без должного уровня достатка и с положением на низшей ступени социального «пьедестала», порой даже маргинальные и криминальные элементы, но у каждого из них обнаруживаются существенные проблески высоких духовных качеств [10, с. 184]. Таким образом, довлатовская поэтика «несчастливой истории» в контексте концепции аутсайдерства складывается из отсутствия навязывания какой-либо морали, ориентации на «лаконично изложенные психологические нюансы повседневной жизни» (Н. Елисеев) и «афористичных сюжетов» (И. Сухих), способных существовать как по отдельности в форме анекдотов или лирических зарисовок. По А. Генису, в аутсайдерах Довлатова отражена

«апология лишнего человека XX века» [9, с. 13].

Особый интерес в рассмотрении аутсайдеров галереи довлатовских героев представляют фигуры эмигрантов. Н. Анастасьев видит разницу между эмигрантами, описанными Тэффи и В. Набоковым, и эмигрантами Довлатова, так как первые тяжело переживают оторванность от России, а вторые остаются все теми же «аутсайдерами, делающими попытку освоиться в чужой для них среде». Они «не то, чтобы алкаши, но люди сильно пьющие. Совершенными бездельниками их не назовёшь, но и работой они себя не перегружают. Они не совсем циники, но и высокими идеалами нравственности не отличаются.» [16, с. 12].

И. Сухих выделил у Довлатова «внутренних эмигрантов», которые по складу своему «инакомыслящие» и не желают принимать правила системы, выражая свой тихий протест в рисунках, рукописях, размышлениях о чём-то абстрактно «своём», что не угрожает советской идеологии, но и не вписывается её рамки. Когда «внутренние» эмигранты реально обретают данный статус при высылке в Америку, то и там они не находят себе места, поэтому становятся работниками сферы обслуживания: уборщиками, сторожами, таксистами [11, с. 231].

В остальной типологии эмигрантов Довлатова выделяются такие виды, как «авантюристы», экономические и художественные переселенцы. «Авантюристы» попали в США из-за случайности вроде «ссоры с женой, концерта Гиллеспи или желания плюнуть в реку Гудзон с небоскрёба». Они не ожидали, что в эмиграции перед ними встанет проблема трудоустройства, поэтому, чтобы не прикладывать усилий, соглашаются жить на пособие по безработице и на заработок от мелких сделок по сбыту товаров первой необходимости. Экономические эмигранты выбирают путь материального благополучия, выбрав устройство на «тяжёлую и хорошо оплачиваемую работу» в сферах торговли и бизнеса. Художественные эмигранты покинули СССР в поисках творческой свободы. Это «люди творческих наклонностей: редакторы, писатели, журналисты, искусствоведы и художники». Их аутсайдерство самое трагичное – они не знали языка, но не хотели менять профессию и для получения пособия по безработице были слишком горды. Если в Союзе у них было знаменитое имя, то в США его нужно было зарабатывать заново [17, с. 8].

Заключение. В целом, поэтика «несчастливой истории» и «бытового реализма» в творческих парадигмах Сэлинджера и Довлатова раскрывают особые типы героев-аутсайдеров, отражающие трансформацию фундаментальной концепции «другой жизни» русской классической литературы в контексте межкультурного диалога писателей 20 века. Художественные миры Дж. Сэлинджера и С. Довлатова сходятся в сэлинджеровском осуждении американской коммерциализации в ущерб духовному развитию человека и смягчении этой категоричности довлатовским описанием особой ментальной черты – «американской беспечности».

Библиографический список

1. *Славенски К. Дж. Д. Сэлинджер. Идя через рожь.* М.: ЭКСМО, 2014. 504 с.
2. *Сэлинджер Дж.* Повести. Рассказы. М.: АСТ, 2004. 340 с.
3. *Шаравин А. В.* Городская проза 70-80-х годов XX века: монография. М., 2001. 440 с.
4. *Гёте И. В.* Страдания юного Вертера. СПб.: Азбука-Аттикус, 2014. 192 с.
5. *Жилякова Э. М.* Вертеровский сюжет в «Невском проспекте» Н. В. Гоголя // Традиция и литературный процесс. Новосибирск, 1999. С. 214-222
6. *Шилдс С., Солерно Ш.* Сэлинджер. М.: ЭКСМО, 2015. 804 с.
7. *Сэлинджер Дж.* Девять рассказов. М.: Эксмо, 2014. 224 с.
8. *Бута Е. М.* Сэлинджер. Дань жестокому богу. М.: Алгоритм, 2014. 240 с.
9. *Генис А.* Довлатов и окрестности. М.: Просвещение, 2005. 336 с.
10. *Арьев А.* Наша маленькая жизнь. СПб.: Изд-во журнала «Звезда», 2009. 514 с.
11. *Сухих И.Н.* Сергей Довлатов: время, место, судьба. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд. «Нестор-История», 2006. 278 с.
12. *Довлатов С.* Иная жизнь. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2011. 380 с.
13. *Довлатов С.* Марш одиноких – СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 145 с.
14. *Довлатов С.* Филиал – СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 186 с.
15. *Довлатов С.* Ремесло – СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 245 с.
16. *Анастасьев Н.* О прозе Сергея Довлатова - // Вопросы литературы. 1995. Вып. 1. С. 3-22.
17. *Довлатов С.* Иностранка – СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2012. 210 с.

References

1. Slavenski K. J. D. Salinger: A Life – M.: EKSMO, 2014. 504 p.
 2. Salinger J. Stories – M.: Nuclear heating plant, 2004. 340 p.
 3. Sharavin A. V. Urban prose of the 70-80th years of the 20th century: the monograph - M., 2001. 440 p.
 4. Goethe J. W. Young The Sorrows of Young Werther - SPb.: Alphabet Atticus, 2014. 192 p.
 5. Zhilyakova E.M. A Werther's plot in "Nevsky Avenue" of N.V. Gogol // Tradition and literary process. Novosibirsk, 1999. p. 214-222
 6. Shields S., Solerno Sh. Salinger – M.: EKSMO, 2015. 804 p.
 7. Salinger J. Nine stories – M.: Eksmo, 2014. 224 p.
 8. Buta E.M. Salinger. A tribute to cruel god - M.: Algorithm, 2014. 240 p.
 9. Genis A. Dovlatov and vicinities - M.: Education, 2005. 336 p.
 10. Aryev A. Our small life - SPb.: Publishing house of the Zvezda magazine, 2009. 514 p.
 11. Suhikh I.N. Sergey Dovlatov: time, place, destiny. 2nd prod., isnp. and additional - SPb.: Prod. "Nestor History", 2006. 278 p.
 12. Dovlatov S. Other life – SPb.: Publishing Alphabet-classics Group, 2011. 380 p.
 13. Dovlatov S. The march of the single people – SPb.: Publishing Alphabet-classics Group, 2010. 145 p.
 14. Dovlatov S. Affiliate – SPb.: Publishing Alphabet-classics Group, 2010.186 p.
 15. Dovlatov S. – SPb.: Publishing Alphabet-classics Group, 2010. 245 p.
 16. Anastasyev N. About Sergey Dovlatov's prose - // literature Questions. 1995. Issue 1.Pp. 3-22.
 17. Dovlatov S. A foreigner woman – SPb.: Publishing Alphabet-classics Group, 2012. 210 p.
-

УДК 82-995

UDC 82-995

ФЕДОРЧУК М.А.

специалист по УМР, кандидат филологических наук,
кафедра истории русской литературы XI-XIX вв.,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

FEDORCHUK M.A.

Specialist in educational and methodical work, candidate of
philology, Department of history of Russian literature of XI-
XIX centuries, Orel State University
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

КРИТЕРИИ ИСТИННОСТИ В ФАНФИКШН (НА МАТЕРИАЛЕ ФАНДОМОВ «ШЕРЛОК», «МЕРЛИН» И «СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ»)

CRITERIA OF TRUTH IN FANFICTION (BASED ON THE FANDOMS «SHERLOCK», «MERLIN» AND «SUPERNATURAL»)

В статье рассматривается специфика такого характерного явления для фанфикшн, как истинный пейринг, отмечается влияние истинного пейринга на персонажную, пространственную, временную и сюжетную структуру фанатского текста в сообществах «Шерлок», «Мерлин» и «Сверхъестественное». Особое внимание уделяется механизму возникновения истинного пейринга, который становится сюжетообразующим в фанфиках.

Ключевые слова: фанфикшн, фанфик, фандом, истинный пейринг.

The article examines the specifics of such a characteristic phenomenon for fanfiction as «one true pairing». The regularities of the emergence of the «one true pairing» in communities «Sherlock», «Merlin» and «Supernatural» are appeared. Influences «one true pairing» character's, spatial, temporal and narrative structure of the fantext. Special attention is paid to the mechanism of occurrence of the «one true pairing, which becomes the plot in fanfiction.

Keyword: Fanfiction, fanfics, fandom, one true pairing.

В центре всей системы фанфикшн и каждого конкретного фанфика в частности стоит категория «пейринг», основой которой является пара персонажей, вступающих в отношения в фанатском тексте. Особое внимание фанатов направлено на персонажей, романтические отношения которых представляются авторам и читателям «правильными», единственно верными. Такие пары в сообществах получили специальное обозначение – one true pairing, ОТР, истинный пейринг. Он представляет собой разновидность фанонных пар фанфиков, у подавляющего большинства членов сообщества является не просто любимым и популярным, а единственно возможным. Зарубежные исследователи К. Хелликсон и К. Бьюс отмечают, что «многие авторы пишут об «одном истинном пейринге» фандома, выражая собственное мнение о романтических отношениях двух конкретных персонажей, при этом фикрайтеры будут писать и читать только о них, исключая все другие пейринги» [1]. Таким образом, другие возможные, более логичные и мотивированные каноническим произведением отношения между героями частью читателей фанфиков сознательно игнорируются.

Истинный пейринг отражает специфику конкретного фандома: в сообществах есть свои ОТР, которые не переходят из фандома в фандом. Наиболее популярные в сообществе пейринги приобретают устойчивые сокращения (Шериарти, Джонлок, Динокас и т.д.).

ОТР доброжелательно принимается читателями в фандомах, поскольку большинство фанатов испытывает к нему сильную привязанность (таких фанатов называют «шиппер» (англ. shipper)).

Особенность «истинного пейринга» заключается в том, что фанаты выбирают из канона таких персонажей, взаимоотношения которых представляются им наиболее интересными и правильными. Фикрайтеры ставят этих героев в пару, что, как правило, противоречит оригинальному тексту. Тексты, написанные с ОТР, имеют специфическую персонажную, сюжетную, пространственную и временную структуру фанфика. При этом до сих пор не ясен принцип выделения «истинного пейринга» читательской аудиторией, равно как и не объяснено в научной литературе, что входит в понятие «истинности», с точки зрения фанфикшн.

Прежде всего, необходимо отметить, что термин «one true pairing» пришел из английского языка, в котором слово «true» переводится как:

1. Истинный, настоящий, подлинный, действительный, реальный, истинный (real, genuine);
2. Верно;
3. Правдивый, точный, достоверный (truthful, accurate, authentic) (<https://translate.yandex.ru/?lang=en-ru&text=true>).

В русском языке слова «истинный», «настоящий», «правдивый», «достоверный» имеют ряд отличий в

значениях. Тем не менее, в российской традиции фанфикшн такой пейринг принято называть истинным.

Истина – это одна из базисных категорий философии, науки, культуры, религии и обыденного сознания, обозначающая соответствие человеческих знаний объективной действительности и подразумевающая идеал знания и способ его достижения. Мысль называется истинной (или истиной), если она соответствует предмету. В логике критерием истинности выступает логическая правильность: относительная полнота формальных аксиоматических систем и абсолютное отсутствие в них противоречий. Кроме того, истина – это проверенное, правильное знание, подтвержденное на практике.

Понятие истины предполагает разработку критериев совершенства и совершенствования знания, а также отнесение к системе ценностей, в которой идеал данного совершенства определяется контекстуально, через связи с другими ценностными категориями [3]. Таким образом, можно выделить ряд критериев истинности:

1. Соответствие действительности;
2. Логическая правильность (полнота знания, отсутствие противоречий, подтверждение практикой);
3. Совершенство, идеал.

Важно отметить, что в фанфикшн понимание ряда устоявшихся терминов несколько отличается от трактовки тех же понятий в науке и обществе. К примеру, определения жанра и рейтинга отличаются от принятых в литературоведческих и социологических науках. Это касается и понятия «истина». В фанфикшн истинность имеет значение, в первую очередь, безальтернативности, все внимание фанатов сосредоточено на отношениях двух конкретных героев, другие возможные пары игнорируются читателями и писателями в сообществах.

В данной статье мы анализируем тексты с ОТП в фандомах «Шерлок», «Мерлин» и «Сверхъестественное», которые оформились на крупномасштабном ресурсе фанфикшн «Книга фанфиков» (<https://ficbook.net>). Объем исследуемых текстов составил 7503 фанфика.

Формально ОТП возникает в противовес канону, оригинальному произведению. Для этого фанатам не требуется открытое указание автора на то, что два героя могут быть парой, более того, явные романтические отношения главных героев канонического текста в большинстве случаев игнорируются членами сообщества. Каноничная, к примеру, пара Артур/Гвен в фандоме «Мерлин» не привлекает внимание фанатов, игнорируются фикридерами и фикрайтерами отношения Шерлока и Ирэна, которые в сериале BBC были показаны с достаточной полнотой. Аудитории неинтересно писать и читать то, что уже было раскрыто в первооснове. Кроме того, авторов привлекает тема запретной любви между однополыми персонажами (чаще мужчинами). Нарушение негласного табу на описание гомосексуальных отношений является одним из характерных признаков текстов с «истинным пейрингом» в рамках анализируемых сообществ.

Члены сообщества выбирают для своих фанфиков из канона таких персонажей, романтические отношения

между которыми либо невозможны в силу гендерной принадлежности, либо нарушают логику оригинального произведения. Возникновение таких пар никак не мотивировано каноном: персонажам достаточно просто однажды поговорить друг с другом, встретиться взглядами или даже постоять рядом, и ОТП начинает жить и функционировать в сообществе:

«Мое ОТП: взаимодействует / просто посмотрели друг на друга / дышат одним воздухом

Я: » (Законы фанфиков, 30 сентября 2018 года).

Выбор «истинной пары», таким образом, совершенно не соотносится с каноническими текстами и нарушает его логику. Истинный пейринг не создается фанатами, а возникает в фандоме в результате влияния определенных читательских ожиданий или социальных стереотипов.

Для фанатов истина всегда спрятана, это тайна, которую им нужно раскрыть. Настоящий фанат будет «шиперить» не явные пейринги, а те, которые он «разгадал», раскрыл. Иными словами, фикрайтер подсознательно рассматривает истинный пейринг как скрытое послание, тайный замысел автора оригинального текста. По их мнению, на самом деле создатель канона хотел рассказать историю, в которой данные два персонажа будут вместе, но определенным причинам не мог себе позволить сделать это. Автор прецедентного текста зависит от этики и морали современного общества и не может открыто писать о вещах, вызывающих неоднозначную реакцию у читателя/зрителя. Это проявление определенных культурных запретов. Поэтому создатель первоосновы спрятал истинную пару и обозначил её для посвященных намеками и недоговоренностями, или же вовсе проигнорировал возможность этих отношений, чтобы внимательный читатель раскрыл невозможное¹.

Так, например, в фандоме «Шерлок» фанаты охотно используют предлагаемые первоосновой намеки на романтические отношения между Шерлоком и Джоном. Несмотря на то, что герои постоянно настаивают на своей гетеросексуальности, а Джон в 4 сезоне сериала женится, фанаты «раскрывают истинный замысел». Объем текстов о гомосексуальных отношениях Шерлока и Джона составляет 546 фанфиков, (42,9% от всего объема текстов сообщества) и их популярность в сообществе сделали этот пейринг «истинным».

В фандоме «Мерлин» фанаты также активно интерпретируют сюжетные намеки и создают истинный пейринг Артур / Мерлин. Поводом к этому в сериале могли послужить слова Гаюса или дракона о том, что Мерлину предначертано судьбой быть с Артуром. В оригинальном сериале, разумеется, не было намека на романтические отношения между героями, но такая формулировка интерпретировалась фанатами в свойственной фанфикшн манере. Как в сообществе «Шерлок», частот-

1 Например, в фандоме «Гарри Поттер» нет никаких намеков на романтические отношения между Гермионой и Северусом Снейпом, однако фанаты раскрывают этот тайный пейринг, и он становится истинным для многих членов сообщества.

ность этого пейринга составляет 609 текстов (33,9% от всего объема текстов сообщества), что позволяет отнести его к «истинным».

Фандом «Сверхъестественное», самое богатое текстами сообщество, имеет не один истинный пейринг. Самой популярной и частотной (1117 фанфиков, 25% от всего объема текстов сообщества) у фанатов этого сериала является пара Дин / Кас. Вторым по частоте является пейринг Дин / Сэм (398 текстов, 8,9%). Тесная эмоциональная связь в сериале между Дином Винчестером и ангелом Кастиялем, старшим братом и младшим послужила толчком для развития этой темы в фанатских текстах. При этом никаких явных или даже неявных намеков на любовные отношения между героями в оригинальном сериале не было.

Каждый член сообщества уже имеет в собственном представлении определенный сценарий развития событий с участием двух конкретных персонажей. Об этом свидетельствуют рубрики (хэштеги) «Imagine your OTP» и «Idea OTP» в сообществе «Законы фанфиков», где фанаты предлагают краткие зарисовки ситуаций, в которые можно свободно подставлять персонажей любого «истинного пейринга».

«Я приверженец пар, где Персона А ранен, а Персона В выручает его. Но, если присмотреться, то мы видим, что Персона В так же имеет повреждения, но менее заметное или другое, и Персона А уже является спасением Персоны В. #imagineyourotp #фанфики #ideaOTP» («Законы фанфиков», <https://vk.com/zakonff>, 14 марта 2019 года).

«Представь свой otp как молодого преподавателя (А) и «плохого» студента (Б). Б нарочно часто совершает безумные поступки, чтобы попасть в кабинет А и слушать, как тот мягко отчитывает его. Бонус: на самом деле А и Б встречаются и А очень своеобразно наказывает Б за его выходки дома 😊 #imagineyourotp #ideaotp #otpidea #otp» («Законы фанфиков», <https://vk.com/zakonff>, 12 марта 2019 года).

Предлагаемые фанатами ситуации подчас иллюстрируют устойчивые культурные сценарии, которые со временем трансформируются в типичные сюжеты фанфиков («Золушка», «Барышня и хулиган», «Путешествие», «Учитель-ученик» и т.д.) [2]. Культурные сценарии складываются под влиянием массовой культуры и отвечают запросам сообщества, одновременно с этим оказывают влияние на фикрайтеров. Темы сценариев меняются от эпохи к эпохе. Некоторые культурные сценарии возникли давно («Золушка», «Барышня и хулиган», «Учитель и ученица»), другие появились совсем недавно («Личность и виртуальная реальность»). Универсальность и частота воспроизведения культурных сценариев в текстах фанфиков привели к возникновению типичных сюжетов и способствовали свободному включению в них любых персонажей различных прецедентных текстов.

В восприятии фанатов отношения между персонажами, составляющими истинную пару, более логичны и мотивированы, чем между героями канона. Самым

главным фактором, объясняющим отношения внутри «истинного пейринга», становится невозможность существования одного персонажа без другого, тяжелые душевные переживания во время разлуки. Джон страдает после мнимой смерти Шерлока; Дин испытывает глубокие душевные переживания, когда исчезает Кас; Мерлин всегда волнуется за судьбу Артура, когда будущий король отправляется в опасное путешествие без волшебника.

«Джон опять вспомнил тот разговор на крыше, те слова, что сказал Шерлок. К горлу поступил комок, на глазах выступили слезы, так больше не могло продолжаться, доктор был в отчаянии» («Пострейхенбах», автор Морт Рейни).

«Странно, но всё будто вернулось назад по спирали. В те времена, когда были только он, Сэм, Бобби и монстры. Никаких ангелов, никаких апокалипсисов — всё как прежде.

О том, что в его жизни когда-то был Кас, Дину напоминали только левиафаны и воспоминания. Но Дин уже мало доверял своей памяти и не удивился бы, если б узнал, что пафосный ангел ему только приснился» («Жди меня, и я вернусь...» автор Gerra).

«Для Мерлина просто нет другого пути — за Артуром, ради Артура, для Артура. Кто важнее всех для Мерлина? Конечно же Артур» («То, что важнее всего» автор: Devil_trill)

Сами герои в фанфиках противопоставлены друг другу по характеру и поведению: один персонаж доминирует, другой оказывается ведомым. Однако это не свидетельствует о противоречивости текстов, а скорее подтверждает мысль о том, что противоположности притягиваются, тем самым создавая идеальную пару и совершенные отношения. Иными словами, фанфики с «истинным пейрингом» описывают, как правило, анти-тетические отношения. «Шерлок/Мерлин/Дин являются ведущими, доминирующими образами с рядом странностей в поведении и образе мышления, в то время как Джон/Артур/Кас выступают как персонажи, ведомые теми, на кого направлено внимание первой группы» [4].

Персонажи, которые составляют OTP, в рамках исследуемых фандомов приобретают универсальные черты идеального мужчины. Герои похожи внешне: «привлекательные мужчины, высокие, темноволосые, спортивного телосложения» [4]. Наблюдается сходство персонажей фанфиков разных фандомов в речи, поступках и характере.

В паре Шерлок / Джон Холмс — эксцентричный скептик со специфическим чувством юмора и в то же время отстраненный социопат; Джон — надежный, верный, добродушный, небездарный напарник, вынужденный терпеть шутки со стороны гениального друга.

В паре Артур / Мерлин заглавный герой сериала — человек ироничный, общительный, сострадательный и справедливый, однако он вынужден хранить тайну, что делает его скрытным и подозрительным. Принц, а затем король Артур высокомерен, иногда груб, но при этом он остается храбрым и добросердечным человеком, пре-

данным своему отцу и королевству.

В паре Дин / Сэм старший брат ироничен, прямолинеен, несдержан на язык и поступки, в ситуации борьбы с нечистой оказывается более сведущ, чем младший Винчестер. Для него семья – сверхценность. Сэм показан человеком, ценящим «нормальную жизнь», его меньше, чем брата, притягивают поиски приключений, он более спокоен и уравновешен, чтит закон, но ради Дина пойдет на все.

Истинный пейринг – неотъемлемая часть фанатской культуры и фанфиков. Можно отметить, что прослеживается определенная закономерность возникновения текстов с ОТР в разных сообществах. Представление об «истинном пейринге» базируется на читательских ожиданиях и культурных сценариях современности, что

способствует его популярности, частотности и универсальности в фандамах. Фанатская культура вкладывает иной смысл в понятие «истинность», который не соответствует общепринятым критериям истины в науке. Фанфики с ОТР создаются в связи с нарушением культурного запрета, в основе истинного пейринга лежат персонажи, противоположные друг другу и не являющиеся парой в каноне. При этом романтические отношения персонажей ОТР является более интересными, с точки зрения фанатов, чем каноничные отношения главных героев. С точки зрения фанатов, фанфики с «истинным пейрингом» раскрывают тайный замысел автора и являются воплощением представлений сообщества об идеальной паре и совершенных отношениях.

Библиографический список

1. Hellekson K., Busse K. Work in Progress // Fan fiction and fan communities in the age of the Internet, ed. Busse K. and Hellekson K. McFarland – Jefferson, NC. 2006. Pp.5–32.
2. Белякова О., Жилиева А., Залогина Ю., Конюченко А., Лазарева А., Тимчук С. «Типичный фанфег»: опыт исследования частотных сюжетных линий фанфикшн (на материале фандомов «Шерлок», «Сумерки», «Дневники вампира») // Фольклорный текст в современном культурном контексте: традиция и ее переосмысление. Сборник статей по материалам международной научной конференции. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2016. с. 154-161
3. Касавин И.Т., Можейко М.А., Кемеров В.Е. Истина. / Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002–2019 (последняя редакция: 30.03.2019).
4. Федорчук М.А. Специфика текстопорождения в фанфикшн (на материале русскоязычных фандомов): дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Орел, 2017. 252 с.
5. Книга Фанфиков. – [Электронный ресурс].– Режим доступа: URL: <http://ficbook.net/> (посещена 1.04.2019).
6. Законы фанфиков. – [Электронный ресурс].– Режим доступа: URL: <https://vk.com/zakonff> (посещена 1.04.2019)

References

1. Hellekson K., Busse K. Work in Progress // Fan fiction and fan communities in the age of the Internet, ed. Busse K. and Hellekson K. McFarland – Jefferson, NC. 2006. Pp.5–32.
2. Belyakov O., Zhilyaeva A., Zalogina Y., Konichenko A., Lazarev A. Timchuk S. «Typical fanfic»: a study of the frequency of fanfiction's storylines (based on the fandoms «Sherlock», «Twilight», «The vampire Diaries») // Folklore text in the contemporary cultural context: tradition and reinvention. Collection of articles on the materials of the international scientific conference. Orel: I. S. Turgenev Orel State University, 2016. p. 154-161
3. Kasavin I. T., Mozheiko M. A., Kemerov V. E. Truth. / Humanitarian encyclopedia: Concepts [Electronic resource] // Center for humanitarian technologies, 2002-2019 (last edition: 30.03.2019).
4. Fedorchuk M. A. The specificity of the text generation is emphasized in fanfiction (on the material of russian-speaking fandoms) : dis. ... cand. philol. sciences: 10.01.01. - Eagle, 2017. - 252 p.
5. Ficbook. – [Electronic resource.]- Access mode: URL: <http://ficbook.net/> (visited 1.04.2019).
6. The ruels of fanfics. – [Electronic resource.]- Access mode: URL: <https://vk.com/zakonff> (visited 1.04.2019).

УДК 82 (091)

UDC 82 (091)

ХОМЯКОВ В.И.

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского
E-mail: vix50@yandex.ru

KHOMIAKOV V.I.

Doctor of philological sciences, professor, department of journalism and medialogistics, Omsk State University named after F.M. Dostoyevsky
E-mail: vix50@yandex.ru

НРАВСТВЕННО-ФИЛОСОФСКАЯ МОДЕЛЬ «ДЕРЕВЕНСКОЙ ПРОЗЫ» СЕРЕДИНЫ 1950-х ГОДОВ

MORAL-PHILOSOPHICAL MODEL OF «VILLAGE PROSE» MID 1950-IES

В статье предпринимается анализ основных компонентов социально-философской модели русской литературы 1920-1930-х гг., определены параметры литературы этого периода, связанные с трансформацией традиционных тем, проблем: взаимоотношение человека и общества, проблема «нового» человека, материальное и духовное. В работе используется комплекс дополняющих друг друга методов исследования: культурно-исторический, системный, историко-литературный. Проведенный анализ позволяет прийти к выводу, что «деревенская проза» представляет собой сложную структуру, соединившую разные идеологические и культурные парадигмы.

Ключевые слова: «деревенская проза», национальный характер, народные традиции, образ «праведника»

In the article it is carried out the analysis of the main components of moral and philosophical model of the Russian literature of the 1920-1930. The parameters of literature of this period connected with transformation of traditional subjects and problems such as the relationship of humankind with nature, the problem of «new» person, spirituality and morality have been determined. In the work it was used the complex of the research methods supplementing to each other: historic and literary, system, cultural and historical. The analysis what we have done allow coming to conclusion that the «village prose» represents the complex structure which has connected with different ideological and cultural paradigms.

Keywords: «village prose», national character, folk traditions, image of «righteous».

Формирование единого литературно-критического пространства вокруг «деревенской прозы» началось с публикаций в 1952 г. в «Новом мире» очерка В. Овечкина «Районные будни» и последовавшего за ним критического отклика В. Померанцева «Об искренности в литературе» (1953), признанного критиками одним из значительных документов того периода. Рассуждая о пагубности шаблона в литературе, критик ясно давал понять, что очерк В. Овечкина – это новое слово в литературе о деревне. «И тут-то я понял, что до Овечкина во многих книгах по колхозной тематике всё было затёрто-притёрто, острия все отпилены, углы пообломаны. Я понял, что Тутаринов преодолевал препятствия лёгкие, подлинно сложными проблемами жизни села не занимался и даже не видел их. Он выглядит сегодня не столько героем, сколько ангелочком на куличе. Славой он, как цветным маком, обсыпан, а лизнёшь его – и растает» [6, с. 234]. «Наоборот, герои Овечкина – это искатели, – писал В. Померанцев. – Они глаза открывают. Политику делают. У них не только своя мысль не связана, но и нашу они ещё пробуждают. Писатель проясняет нам жизнь, изменяет её. И после этого мы ощущаем, что жизнь переросла роман С. Бабаевского, а эмоционально тонким персонажам Г. Николаевой не хватает того поиска мыслей, тех находок и неожиданностей, которыми нас всё время удивляет Овечкин» [6, с. 234].

В апреле 1954 г. журнал «Новый мир» опубликовал критическую статью Ф. Абрамова «Люди колхозной деревни в послевоенной прозе». Абрамов указывал типичность романов и повестей столь разных, казалось бы, писателей – С. Бабаевского, Е. Мальцева, Г. Медынского, И. Рябокляча, Ю. Лаптева, С. Воронина, Г. Николаеву – между собой. Это «общее» о жизни послевоенной деревни «изображалось в художественной литературе односторонне и в прикрашенном виде» [1, с. 9]. В своей статье Ф. Абрамов называл литературу конца 40-х-начала 50-х гг. «сусально-романтической», «лакировочной», приукрашивающей и замалчивающей тяготы народной жизни. Он выступал против «сглаженных конфликтов и упрощенных характеров». Идеализации действительно подлежала все: герои, характеры, взаимоотношения, условия труда. Даже природа, по мнению Абрамова, лишалась спорного несовершенства «грязь, слякоть, всякое ненастье – почти исключено. Зато повсюду разлито лунное сияние» [1, с.23]. «Слащавый романтизм», «пастушеская идиллия», «писательская пастораль» – такими терминами Ф. Абрамов определял художественный строй анализируемых романов и повестей. Изображение героев, «которые стройным шагом прошли мимо часовых...», создавало из персонажей некие «книжные совершенства», поддерживая сглаженное и благодушное пред-

ставление о развитии колхозной деревни после войны. «Такой подход к действительности способен погубить любое произведение» [1, с. 20].

Современные исследователи назовут статью Ф. Абрамова «программным документом «новой литературы» [2, с. 47], появление которого потребовало время. На смену «пасторальному романтизму» колхозной литературе приходил подлинный реализм с обязательным изображением характеров, взглядов и судеб людей.

По мнению критика В. Чалмаева, былой деревенский роман, будь то С. Бабаевский, Е. Мальцев или Г. Николаева «с его размеренным восхождением героев от безвестности к почёту, от низшей должности к высшей, «руководящей», – имел один коренной порок: он был «антипсихологичен», нормативен, лишен внутреннего самовывдвижения [12, с. 93]. Впрочем, не только деревенский роман в условиях сталинской эпохи отличался «механицизмом». Эти претензии можно отнести и к литературной критике. О том, что у романа есть душа, о том, что он «кричит, как человек» [12, с. 94] многие скажут только в 80-е годы с приходом гласности и «перестройки».

Первоначально тема деревни решалась в основном в социально-экономическом плане. «Овечкинская» линия, связанная в первую очередь с социально-аналитическим началом, нашла отражение в очерках Е. Дороша, Ю. Черниченко, В. Тендрякова и др. Но уже в те годы появились оппоненты, которые предлагали иное решение деревенской темы. Принципиальное значение имела статья В. Солоухина «Диалог», вызвавшая громкий общественный резонанс и положившая начало бурной полемике среди писателей и критиков. Диалог с воображаемым собеседником (в котором без труда узнавался сам В. Солоухин) обозначал две поллярные точки зрения на вызревавший в 60-е годы конфликт двух моделей в «деревенской прозе»: социальной и нравственно-философской.

Прежде всего, автор повестей «Владимирские проселки» и «Капля росы» критиковал стремление современного поколения «загородиться радиоприемником и телевизором» от «того, что уже накоплено веками». Рассуждая об «активной духовной жизни человека», он убеждал читателя в том, что духовная жизнь – это прежде всего «красота, которой окружает себя человек, проникновенное понимание этой красоты, глубокая удовлетворенность, глубокая радость от ее понимания. Пуще же всего – активное участие в создании красоты» [11].

«Монологом страстного приверженца старины» назовет откровения Солоухина писатель А. Борщаговский. В статье «О хороводах и дне нынешнем» он решительно оспаривал устаревшие представления «лирика» о духовной жизни села, критикуя В. Солоухина за «моду на хороводы», подмену понятий «духовной жизни народа» и «народного художественного творчества» [3]. Критически отнесся к позиции В. Солоухина и писатель Б. Можаяев в статье «Продолжим диалог». Он призывал «трезво взвешивать реальную действительность» и «го-

ворить не вообще о духовной жизни народа, а поставить себе более скромную задачу – поговорить о культуре села». Последняя, по Можаяеву, «прежде всего материальна», тесно связана с бытом, банальным бездорожьем и материальным достатком сельских жителей. А достойный колхозник успевает и телевизор посмотреть и в поле поработать – говорил он в конце статьи [5].

Однако уже с конца 50-х-начала 60-х гг., когда появились рассказы и повести А. Солженицына, В. Белова, В. Солоухина, А. Яшина, С. Крутилина, Ю. Казакова, акцент делался на уникальности и неповторимости крестьянского мироощущения, на первый план вышли вопросы сохранения в качестве непреходящего достояния традиций русской деревни: ее многовекового уклада, связи с природой, трудовых навыков, народной крестьянской морали.

Позднее свое видение наболевших проблем и их решение предложил А.И. Солженицын. В работах, написанных по возвращении из эмиграции, таких, как «Россия в обвале», «Русский вопрос к концу XX века», «Как нам обустроить Россию» и др., он сформулировал свое понимание национальной идеи. Для него она заключается в духовном возрождении общества, которое находится в «предпоследней потере духовных традиций, корней и органичности нашего бытия», во «внимании к существенным нуждам русского народа», в «Сбережении Народа» [10]. Данное словосочетание, емкое по объему, включает в себя проблемы как геополитические, так и национальные. В Нобелевской лекции Солженицын подчеркивает, что «нации – это богатство человечества ... самая малая из них несет свои особые краски, таит в себе особую грань Божьего замысла» [8, ч. 1, с. 15].

Одна из первостепенных и насущных задач по выведению России из глубокого кризисного состояния заключается, по мысли А.И. Солженицына, в возрождении деревни и «реабилитации крестьянства». В сельском мире, в крестьянстве видит он средоточие моральных ценностей, потому что оно, по мысли писателя, живет в «созвучии и сочувствии» с природой и ее ритмом: «Корневая, душевная связь народа с землей... дорога нам, как сама Родина и сама душа» [9, с. 94]. Проблема возрождения крестьянства есть органичная часть русской идеи. Не случайно феномен «деревенской прозы» в первую очередь связывают с национально-культурным самосознанием, своеобразием русского национального мира, исторической памятью.

Данная ветвь деревенской прозы фиксировала уникальность и неповторимость национального мира: от предметов быта до народных типов. Лиризм, исповедальность, глубина нравственно-философского обобщения отделили эту прозу от проблемно-публицистической «деловой» прозы о деревне

Яркими явлениями этого периода стали «Привычное дело» В. Белова и «Матренин двор» А. Солженицына; «Рычаги» и «Вологодская свадьба» А. Яшина; очерки Ф. Абрамова «Чем живем – кормимся», «Ответ землякам»; «Владимирские проселки» и «Капля росы»

В. Солоухина; «Последний срок» В. Распутина и «Последний поклон» В. Астафьева и др. В центре внимания писателей-«деревенщиков» находилась личность сельского жителя как воплощение нравственной, бытовой, эстетической традиции народной жизни.

Центральным в повести «Привычное дело» является образ Ивана Африкановича Дрынова, прошедшего войну, испытавшего «раскрестьянивание», нужду послевоенных лет, воспринимающего все как «дело привычное». Но это не пассивность и не социальная аморфность, как утверждали некоторые критики, а стремление жить «в ладу» с миром и природой. Своеобразными маркерами выступают в повести дом, семья, крестьянский мир. Поэтизацию дома можно найти и у Ф. Абрамова (последний роман его тетралогии так и называется «Дом»), В. Распутина «Последний срок» и «Прощание с Матерой», В. Астафьева «Последний поклон». В. Шукшин не случайно свой первый сборник назвал «Сельские жители». Писатель показал сельскую жизнь такой, какая она есть. Но за бытовым скрывается глубокое содержание. «Для Василия Шукшина деревня – не столько географическое понятие (хотя и географическое тоже), сколько социальное, национальное и нравственное, где сходятся весь сложнейший комплекс человеческих отношений. Она стала тем необходимым «материалом», в котором нашли отражение коренные проблемы современности» [4]. Именно с этими произведениями критика связывает первые обсуждения идеала христианской этики и концепции «пассивного гуманизма», образцом которого были нравственно устойчивые и вместе с тем, по мнению некоторых исследователей, «инертные крестьяне» – Иван Африканович и старуха Матрена.

Применительно к деревенской прозе этого периода можно попытаться построить типологию народных характеров. Так, первым наиболее известным упоминанием образа праведника в художественном тексте становится героиня рассказа Солженицына «Матренин двор». Жизнь Матрены граничит с аскетизмом: ее отличает доброта, смирение, нестяжательность. Праведничество Матрены можно понимать как протест против бездуховного материалистического (читай коммунистического у Солженицына) мира. С развитием сюжета заданная тема нарастает и трансформируется, приобретая разнообразные формы и расширяя масштаб. Рассказ насыщен материальными деталями: табуретки, лавки, горшки и кадки с фикусами, колченогая кошка, шурушение мышей под обоями, грязно-белая криворогая коза и т.д. Подробно описана социальная сторона послевоенной жизни деревни Тальнова: новый председатель всем инвалидам обрезал огороды, нехватка топлива, сена и т.д. Все это образует линейное время рассказа. Однако с определенного момента линейное время начинает прерываться новым уровнем художественной реальности, связанной с духовным началом. Автор пишет: «Она поднялась с убогой тряпичной кровати и медленно выходила ко мне, как бы идя за своими словами. Я откинулся – и в первый раз совсем по-новому увидел

Матрену. Верхнего света не было в нашей большой комнате, как лесом заставленной фикусами. От настольной же лампы свет падал кругом только на мои тетради, – а по всей комнате глазам, оторвавшимся от света, казался полумрак с розовинкой. И из него выступала Матрена. И щеки ее померещились мне не желтыми, как всегда, а тоже с розовинкой» [7]. Кульминацией рассказа является история Дома Матрены. Для героини это не просто жилище. Дом приобретает некое метафизическое значение. «Не спала Матрена две ночи. Нелегко ей было решиться. Не жалко было саму горницу, стоявшую без дела, как вообще ни труда, ни добра своего не жалела Матрена никогда. И горница эта все равно была завещана Кире. Но жутко ей было начать ломать ту крышу, под которой прожила сорок лет. Даже мне, постояльцу, было больно, что начнут отрывать доски и выворачивать бревна дома. А для Матрены было это – конец ее жизни всей. Но те, кто настаивал, знали, что ее дом можно сломать и при жизни» [7].

Образ героини является синтезом традиций житийной литературы и психологической прозы. История Матрены в какой-то степени соответствует житийному жанру. Особенное внимание уделяется автором непохожести Матрены на односельчан. Налицо противостояние сакрального и профанного. Правда, Солженицын, возможно, из цензурных соображений, выносит православную линию на периферию, лишь мельком сообщая, что, «может быть, она и молилась, но не показно, стесняясь меня или боясь меня притеснить. Был святой угол в чистой избе, и икона Николая Угодника в кухоньке. Забудни стояли они темные, а во время всенощной и с утра по праздникам зажигала Матрена лампадку» [7]. Важно учитывать то обстоятельство, что героиня наделена важнейшими качествами православного человека – смирением и всепрощением. Автор сумел через бытовое подняться до осмысления трагедии России. Он подчеркивает, что с гибелью Дома связано не только уничтожение генетической связи человека с землей, но главное – это утрата духовности и необратимое перерождение русского народа. Поэтому трагическая смерть Матрены, как уже не раз отмечалось, символизирует гибель русской деревни. И финал рассказа, несколько морализаторский, подчеркивает высший смысл жизни героини, состоящий в праведничестве, в стремлении «жить не по лжи», быть в гармонии с миром.

В статье была рассмотрена культурная и литературная ситуация конца 50-начала 60-х гг., связанная с феноменом «деревенской прозы», проанализирована национальная идея как путь выхода России из духовного кризиса. Отмечено, что комплекс праведничества в деревенской прозе был впервые использован в творчестве Солженицына. В рассказе «Матренин двор» праведничество осмысливается автором как некая мифологема, как вектор движения национальной идеи. В дальнейшем эта тема получит продолжение в творчестве таких писателей, как В. Распутин, А. Варламов, М. Тарковский, Г. Шувляков, Г. Титов и др.

Библиографический список

1. *Абрамов Ф.* Люди колхозной деревни в послевоенной прозе // Слово в ядерный век. Москва, 1987.
2. *Большакова А.* Феномен деревенской прозы (вторая половина XX века). Автореф. дисс...д.филол.н. Москва, 2002.
3. *Борщаговский А.* О хороводах и дне нынешнем // Литературная газета, 1964, № 152.
4. *Горн В.* Характеры Василия Шукшина // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.host2k.ru/library/harakter-vasiliya-shukshina3.html>
5. *Можжаев Б.* Продолжим диалог // Литературная газета, 1964, №152.
6. *Померанцев В.* Об искренности в литературе // Новый мир, 1953, №12.
7. *Солженицын А.* Матренин двор // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rushist.com/index.php/rus-literature/2971-solzhenitsyn-matrenin-dvor-polnyj-tekst>
8. *Солженицын А.И.* Публицистика: В 2 ч. Вермонт, Париж, 1974.
9. *Солженицын А.И.* Россия в обвале. Москва, 1998.
10. *Солженицын А.И.* Русский вопрос к концу XX века // Новый мир, 1994, № 7 // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1994/7/solgen.html
11. *Солоухин В.* Диалог // Литературная газета, 1964, № 143.
12. *Чалмаев В.* «Воздушная воздвиглась арка...» // Вопросы литературы, 1985, №6.

References

1. *Abramov F.* People of the collective farm village in postwar prose // The word in the nuclear age. Moscow, 1987.
 2. *Bolshakova A.* Phenomenon of village prose (second half of the XX century). Author-sabstract. Dis. ... doc. philol.sciences. Moscow, 2002.
 3. *Borschagovsiy A.* About round dances and present day // Literary newspaper, 1964, № 152.
 4. *Gorn V.* Characters of VasiliyaShukshina// [Electronic resource] Access mode: <http://www.host2k.ru/library/harakter-vasiliya-shukshina3.html>
 5. *MozhaevB.* Will continue the dialogue // Literary newspaper, 1964, №152.
 6. *Pomerancev V.* About sincerity in literature // New world, 1953, №12.
 7. *Solzhenitsyn A.* Matrenin courtyard // [Electronic resource] Access mode: <http://rushist.com/index.php/rus-literature/2971-solzhenitsyn-matrenin-dvor-polnyj-tekst>
 8. *Solzhenitsyn A. I.* Journalism: In 2 p/. Vermont, Paris, 1974.
 9. *Solzhenitsyn A. I.* Russia in collapse. Moscow, 1998.
 10. *Solzhenitsyn A. I.* The Russian question by the end of the XX century // New world, 1994, № 7 // [Electronic resource] Access mode: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1994/7/solgen.html
 11. *SolouhinV.* Dialogue// Literarynewspaper, 1964, № 143.
 12. *ChaimaevV.* «Aerial arch was erected...» // Literature questions, 1985, №6.
-

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ЦЗОУ Л.

аспирант, филологический факультет, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: luvej.czzou@mail.ru

ZOU L.

PhD student, Department of the History of Contemporary Russian Literature and Modern Literary Process, Lomonosov Moscow State University
E-mail: luvej.czzou@mail.ru

РЕЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСТВА А.А. АХМАТОВОЙ И ПЕРЕВОДЫ ЕЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В КИТАЕ (1920-80-е гг.)

ACCEPTANCE EXTENT OF A.A. AKHMATOVA AND TRANSLATIONS OF HER WORKS IN CHINA (1920s-80s)

В результате рассмотрения восприятия творчества А.А. Ахматовой и переводов ее произведений в Китае с 20-х по 80-е гг. XX века выяснилось, что рецепция проходила в несколько этапов и только в 80-е гг. началось подлинное изучение творчества поэтессы в теоретическом и практическом планах.

Ключевые слова: рецепция творчества Ахматовой в Китае, первое знакомство, открытие поэзии Ахматовой, переводы стихов Ахматовой, исследования биографии и поэзии Ахматовой

As a result of studying the acceptance extent of A.A. Akhmatova and translations of her works in China from the 20s to the 80s of the XX century, it turned out that the acceptance of Akhmatova's works in China goes through several stages and the real discovery of her poetry in theoretical and practical terms occurred only in the 1980s.

Keywords: the acceptance extent of Akhmatova's works in China, first acquaintance, discovery of Akhmatova's poetry, translations of Akhmatova's poems, research of Akhmatova's biography and poetry.

Анна Андреевна Ахматова является одним из самых значительных поэтов XX века. Многие исследователи (В.М. Жирмунский, Б.М. Эйхенбаум, Л.Я. Гинзбург, Л.А. Колобаева, А.И. Павловский, А.Г. Найман и др.) отмечали тесную связь ее поэзии с традициями русской стихотворной классики. Однако она не только осваивает традиции Пушкина, Некрасова, Тютчева, Фета и др., но и, опираясь на опыт И. Анненского, обновляет поэзию Серебряного века, активно использует элементы русского фольклора, русской психологической прозы XIX века и, таким образом, открывает «новую страницу в русской поэзии» [1]. Однако в Китай поэзия Ахматовой проникла сравнительно поздно, в конце 20-х гг. XX века, когда всего два стихотворения поэтессы были переведены на китайский, причем языком-посредником стал немецкий. После этого по некоторым (вероятнее всего, политическим) причинам наступил перерыв, и почти полвека китайские читатели не имели возможности познакомиться с ее творчеством. Только с конца 70 - начала 80-х гг. отдельные произведения Ахматовой начали публиковаться, и с этого времени ее популярность постоянно растет.

В 2019 г. исполняется 130-лет со дня рождения поэтессы, поэтому можно подвести некоторые итоги почти 90-летнему распространению ее поэзии в Китае.

Имя Ахматовой впервые прозвучало в этой стране в негативном контексте. Это было в 1927 г., когда в Шанхае была издана книга «Русская литература». Цзян Гуанцы, автор этой книги, только что возвратившийся из Москвы и полностью разделивший пафос строительства новой революционной литературы, видимо,

не будучи непосредственно знакомым со стихами таких поэтесс, как А. Ахматова, М. Цветаева, З. Гиппиус, но наслышавшийся и наслушавшийся отзывов о них как поэтессах, настроенных враждебно к советской действительности, пишет, что они, «не закрывая рта, твердят: Боже! Боже! Боже! Однако, бог на небесах не разрешит земных вопросов, не возвратит утраченного имущества!» [2], т. е. делает упор на религиозной составляющей их творчества. Кроме того, в то время в Китае была переведена книга «Литература великого десятилетия», автором которой являлся президент ГАНХ СССР П.С. Коган. Она неоднократно переиздавалась и была очень популярна. В ней Коган весьма нелицеприятно высказывался об Ахматовой, считая, что «содержание ее поэзии по преимуществу – мир интимных переживаний, тихая молитва, религиозное чувство» [3]. Этот предельно идеологизированный взгляд заложил основу критического отношения к поэзии Ахматовой как чуждому новой культуре элементу.

Тем не менее, в 1929 г. молодой китайский литератор Ли Иман перевел два стихотворения Ахматовой: «Все расхищено, предано, продано» и «И праведник шел...» (традиционное название «Лотова жена»). Для перевода были выбраны насыщенные философскими смыслами стихотворения, совпадающими с китайским менталитетом, для которого ценно обращение к прошлому, память о доме и предках. И первым, кто обнаружил глубину поэзии Ахматовой, явился знаменитый китайский поэт и литературный критик Го Можо. Он справедливо отметил ее вкус «к классической чистоте и к обусловленно-

му ею словоупотреблению» [7], а также «изобилующие метафорами скромные и сдержанные поэтические строки» [7], что, вероятно, может быть объяснено его более основательным знакомством с ее поэзией, т. к. он знал русский язык. Однако, к сожалению, такой подход оказался едва ли не единичным.

Китайская исследовательница Ян Фань, размышляя в своей работе «А.А. Ахматова и китайская поэзия» (2009) о политических обстоятельствах 30-х гг. в Китае, указывает на требования китайских идеологов к литературе, которая обязательно должна была быть проникнута революционным духом. Она приходит к выводу, что в это время в Китае общественность жила ожиданием революционных преобразований, с восторгом смотрела на СССР и обращала внимание только на тех писателей и поэтов, творчество которых одобряло партийное руководство страны Советов. Действительно, именно такого рода произведения переводились и пропагандировались в Китае, а писатели иной ориентации, так называемые «попутчики», оказывались изгоями.

Такая ситуация имела место фактически до китайской «культурной революции» 60-х гг. А во время «культурной революции», в связи с ухудшением отношений между СССР и Китаем, китайское научное сообщество вообще было практически лишено возможности изучать русскую литературу. Только в конце 70-х гг. политика открытых дверей позволила китайским русистам прочитать оригинальные произведения Ахматовой, и они, как признается Гао Ман, «потрясли их» [2]. Можно сказать, что подлинное знакомство с поэзией Ахматовой возникло именно в это время, и с этого момента можно говорить также о литературоведческом освоении ее поэтического наследия.

Теперь благодаря работе переводчиков стали известны многие стихотворения поэтессы. Также появляются материалы биографического характера и литературоведческие работы о ней. Так, в 1981 г. в провинции Гуанси издательство «Лицзян» опубликовало сборник «Западная лирика», куда вошли стихотворения «Столько просьб у любимой всегда» (перевод Дай Цуна) и «Ты всегда таинственный и новый», «Кое-как удалось разлучиться...», «От любви твоей загадочной» (переводы Чжан Шао). В 1982 г. Гао Ман в существующем с 1953 г. журнале «Мировая литература» опубликовал свой перевод «Памяти поэта» и «Вот она, плодоносная осень!..», а в провинциальном журнале Хубэя «Чанцзян вэнь» – подборку стихов Ахматовой, в которую вошли «Клятва», «Эхо» и «Сжала руки под темной вуалью...». В 1984 г. новый журнал Пекинского педагогического университета «Советская литература» опубликовал пять стихотворений – «Память о солнце», «Он длится без конца...», «Проводила друга до передней...», «Как невеста, получаю...», «Я спросила у кукушки...» (переводы Дай Цуна). А в 1984 г. Хунаньское издательство предложило читателям книгу «Избранная советская лирика», в которую тоже вошли пять стихотворений Ахматовой (переводы Ван Шоужэня). Кроме вышеупомянутых издательств в Гуанси, Хубэе и

Пекине, в других китайских провинциях – в Шаньдуне (издательство «Вэнь»), Шаньси (журнал «Байхуа чжоу»), Хэнани (журнал «Хуанхэ»), Гуандуне (журнал «Ихай»), Сычуани (журнал «Синсин»), Ляонине (журнал «Чуньфэн ицун»), Цзянси («Избранная мировая лирика») также публиковались произведения поэтессы. Итак, в 80-е гг. во всем Китае – и в центре, и в провинциях – многочисленные периодические литературные издания стали печатать стихи Ахматовой, что позволяет говорить о поднявшейся «волне переводов ее стихотворений» [2]. Эта тенденция продолжается по сей день.

За эти 10 лет в Китае вышли одна подборка и два сборника стихов Ахматовой: «Стихи трех советских поэтесс» (1985, две другие – М.И. Цветаева и В.М. Инбер), «Анна Ахматова: сборник стихотворений» (1985) и «Анна Ахматова: сборник стихотворений» (1987). Их переводчиками соответственно являлись Чэнь Яоцю, Дай Цун и Ван Шоужэнь. Помимо переводов, каждый из них высказался и по поводу специфики поэзии Ахматовой. Чэнь Яоцю отметил, что «Ахматова – лирический поэт с трагической мелодией», и добавил, что «в ее стихах пылкие и искренние чувства, отчаяние перемежаются порывами веселья, во мраке сверкает свет» [6]. Подчеркнув парадоксальность мышления Ахматовой, Чэнь Яоцю еще указал на воссоздание ею противоречивой психологии и изысканных эмоций, выражаемых в ясных, «материально-ощутимых» образах. Чэнь Яоцю нашел также интересную метафору, сравнив стихи Ахматовой с кристаллом: «как бы берешь в руки многогранный кристалл, который, с какой бы стороны на него ни взглянешь, прозрачен, но его не охватишь с первого взгляда» [6]. Ван Шоужэнь, кроме изящества в передаче женских чувств, еще выделил стремление поэтессы к «изображению самых напряженных фрагментов повседневной жизни», «разнообразие образов лирических героинь» [4]. А в отношении языка он сказал, что поэтесса использует «понятные, прозаизированные формы» [4] речи. Мнение этих двух переводчиков достаточно точно передает специфику поэзии Ахматовой, а вот Дай Цун отдал дань прежним идеологическим предубеждениям. Он сумел высоко оценить Ахматову как автора «Поэмы без героя», «Реквиема» и других произведений позднего периода, в которых увидел проявление подлинного патриотизма, нашедшего адекватное художественное воплощение, но противопоставил их ранним стихотворениям, посчитав их «заблуждением» и даже «идейной пошлостью» [5]. В них, как ему показалось, царит культ «искусства для искусства».

Ван Шоужэнь является не только переводчиком, но и ведущим специалистом в китайском ахматоведении. В 1980 г. он поместил в «Сборнике биографий знаменитых иностранных писателей» (издательство «Наука») статью о поэтессе. По мнению Гао Хуэй, проанализировавшей восприятие поэзии Ахматовой в 80-е гг., в статье Ван Шоужэня впервые в Китае было представлено системное описание биографии и творчества поэтессы. В 1982 г. указанный автор расширил свою статью, дополнив сведениями о влиянии поэзии Ахматовой на

русскую лирическую поэзию и приведя бытовавшие в СССР оценки ее творчества. В этой статье он также впервые довольно подробно охарактеризовал ахматовскую лирику, отметив умение поэтессы раскрывать противоречия сложной душевной жизни человека и передавать это лаконично и изящно. Также он подчеркнул необходимость при анализе соблюдать принципы историзма, т. е. связывать стихи с конкретно-историческими условиями их появления и существования. Эти замечания сыграли важную роль в понимании своеобразия ахматовской поэзии и во многом определили дальнейшее ее восприятие в Китае. Этот момент, можно считать, положил конец негативной реакции на поэзию Ахматовой. И началось ее полноценное освоение.

В 80-е гг. литературоведы стали интенсивно обращаться к поэтическому наследию поэтессы, изучая его различные аспекты. Стоит выделить статью Ян Цзинминь «О поэтическом творчестве Ахматовой» (1983), статью Ван Пу «Тишина как доминирующая образность в поэзии Ахматовой: анализ “Поэмы без героя”» (1987) и статью Вэй Ванэра «Ахматова и ее творчество» (1988). Эти авторы опять-таки обратили внимание на тонкость передачи душевных переживаний женщины, однако уже сделали акцент именно на ранней лирике поэтессы с целью увидеть в ней важный этап становления незаурядного художника. А Ван Пу в своей статье предложил также глубокий текстовый анализ «Реквиема» Ахматовой, рассмотрев концепт «тишина» в аспектах визуальной и акустической образности.

В 1989 г. отмечался столетний юбилей со дня рождения Ахматовой, и в этом году в Китае не только были опубликованы три статьи о поэтессе, но и был Гао Маном создан живописный портрет Ахматовой. Он также посвятил ей стихотворение, поскольку чувствовал свою вину перед нею, так как перевел в свое время постановление о журналах «Звезда» и «Ленинград» и доклад А.А. Жданова, игравшие драматическую роль в ее судьбе. И хотя это было задание вышестоящего началь-

ства, Гао Ман всегда чувствовал себя «в долгу перед заслуженной поэтессой» [2].

Все это свидетельствует, что в 80-е гг. наступил перелом в понимании поэзии Ахматовой в Китае, а с 90-х гг. начинается прямо-таки «ахматовский» бум. Об этом говорят возникающие ежегодно все новые и новые переводы ее стихотворений. По собранной нами информации к настоящему времени в Китае увидели свет как минимум 16 ее сборников. К стихам поэтессы обратилось более 12 китайских переводчиков. Причем нередко одно стихотворение Ахматовой переводится несколькими специалистами в области литературного перевода, что демонстрирует желание как можно точнее передать смысл и красоту ее поэзии. В то же время именно переводы становятся материалом для научных работ. Например, в 2012 г. Чжан Хайвэнь в диссертационной работе рассмотрел переводы стихов Ахматовой в рамках «творческой измены». Автор, основываясь на теории «перевод есть творческая измена», проанализировал разные варианты китайских переводов произведений Ахматовой и выделил такие переводческие элементы и методы, как отстранение, овеществление, метод соответственной рифмовки, повтора и др. Внимание уделяется и переводам метафор в рамках когнитивной метафористики. Из переводчиков особенно ценится Гао Ман. Например, в магистерской диссертации Чжань Чэнмина «Исследование стиля поэтического перевода Гао Мана: на материале переводов стихов А.А. Ахматовой» (2014) рассмотрены его переводческие приемы.

Подводя итог, можно констатировать, что в XX веке в рецепции творчества Ахматовой наметилось несколько этапов. Но только в 80-е гг. началось подлинное изучение ее поэзии в теоретическом и практическом планах, а китайский читатель получил возможность наслаждаться музыкой ее стиха. Все это определило появление «ахматоведения» как особой области филологии в Китае на рубеже XX–XXI вв.

Библиографический список

1. Адамович Г.В. Анна Ахматовой // Анна Ахматова: pro et contra. Т. 1 / Сост. С.А. Коваленко. СПб.: Изд-во Русского Христианского Гуманитарного Института, 2001. С. 721–726.
2. Гао М. Память сердца (Анна Ахматова и Китай) // Проблемы Дальнего Востока. 1990. № 3. С. 190–196.
3. Коган П.С. Литература великого десятилетия. М.: Московский рабочий, 1927. 160 с.
4. Ахматова А.А. Ахматова: сборник стихотворений / Сост. Ван Ш. Гуйлинь: Изд-во Лицзянь, 1987. 255 с. (Ахматова А.А. Анна Ахматова: сборник стихотворений / Сост. Дай Ц. Чэнду: Изд-во Сычуаньвэнь, 1985. 112 с.)
5. Ахматова А.А. Ахматова: сборник стихотворений / Сост. Дай Ц. Чэнду: Изд-во Сычуаньвэнь, 1985. 112 с.
6. Ахматова А.А., Цветаева М.И., Инбер В.М. Стихи трех советских поэтесс / Сост. Чэнь Я. Чанша: Изд-во Хунаньжэньминь, 1985. 402 с.
7. 郭沫若. 新俄诗选. 上海: 光华出版社, 1930年. 87页. (Го М. Сборник новых русских стихов. Шанхай: Изд-во Гуанхуа, 1930. 87 с.)

References

1. Adamovich G.V. Anna Ahmatovoj // Anna Ahmatova: pro et contra. T. 1 / Compiled by S.A. Kovalenko. SPb.: Russian Christian Humanitarian Institute Publ., 2001. Pp. 721–726.
2. Gao M. The memory of heart (Anna Akhmatova and China) // Problems of the Far East. 1990. № 3. Pp. 190–196.
3. Kogan P.S. Literature of the great decade. M.: Moscow worker Publ., 1927. 160 p.
4. Ahmatova A.A. Anna Ahmatova: collection of poems / Compiled by Dai C. Chengdu: Sichuanwenyi Publ., 1985. 112 p.
5. Ahmatova A.A. Anna Ahmatova: collection of poems / Compiled by Wang Sh. Guilin: Lijiang Publ., 1987. 255 p.
6. Ahmatova A.A., Cvetaeva M.I., Inber V.M. Poems of three Soviet poetess / Compiled by Chen Ya. Changsha: Hunanrenmin Publ., 1985. 402 p.
7. Go M. Collection of poems by Russian poets. Shanghai: Guanghua Publ., 1930. 87 p.

ЧЭНЬ ЯНЬСЮ

аспирант, кафедра истории русской литературы, филологический факультет, Московский Государственный Университет имени М. В. Ломоносова
E-mail: chenyanxiu001@gmail.com

CHEN YANXIU

PhD student, Department of the History of Russian Literature, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University
E-mail: chenyanxiu001@gmail.com

«ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» И.С. ТУРГЕНЕВА И «СЕМЬЯ» БА ЦЗИНЯ: СЮЖЕТНО-ОБРАЗНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ

I.S. TURGENEV'S "THE NOBLE NEST" AND BA JIN'S "FAMILY": PLOT-FIGURATIVE PARALLELS

Известный не только в Китае, но и в России писатель Ба Цзинь считается у себя на родине «Китайским Тургеневым». Тургенев действительно оказал большое влияние на его творчество. Среди любимых Ба Цзинем тургеневских текстов – романы «Новь» и «Отцы и дети», которые он переводил, а также роман «Накануне», хотя он и не был его переводчиком. Вопросу воздействия на Ба Цзиня вышеуказанных романов Тургенева в китайской научной традиции всегда уделялось особое внимание, чего нельзя сказать о романе «Дворянское гнездо», с которым Ба Цзинь был тоже очень хорошо знаком и даже участвовал в редакции одного из первых переводов этого текста на китайский язык. В статье будет рассмотрена творческая рецепция романа «Дворянское гнездо», представленная в романе Ба Цзиня «Семья», которая ранее не становилась предметом отдельного изучения.

Ключевые слова: Тургенев, Ба Цзинь, Лаврецкий и Цзэсинь, Лиза Калитина, Мэйфэнь и Жуэйцзюэ, «Дворянское гнездо», «Семья».

Known not only in China, but also in Russia, the writer Ba Jin is considered to be in his home country "Chinese Turgenyev". Turgenyev really had a great influence on his work. Among the favorite Ba Jin's turgenyev texts are the novels «Virgin Soil» and «The Fathers and Children», which he translated, as well as the novel «On the Eve», although he was not the translator of it. In the Chinese scientific tradition, the issue of the impact on Ba Jin from the novels of Turgenyev above has always been paid special attention to, which cannot be said about the novel «The Noble Nest», with which Ba Jin was also very well acquainted and even participated in editing one of the first translations of this text into Chinese. In this article we will review the creative reception of the novel «The Noble Nest», presented in Ba Jin's novel «Family», which has not previously been the subject of a separate study.

Keywords: Turgenyev, Ba Jin, Lavretsky and Juexin, Lisa Kalitina, Meifen and Ruijue, "The Noble Nest", "Family".

Проблема «Тургенев и Ба Цзинь» основательно представлена в китайской научной традиции [См.: 2, 4, 5]. Исследователи отмечали точность его переводов Тургенева и воздействие тургеневского слога на стиль Ба Цзиня. Как подчеркивает в одной из недавних работ, посвященных проблеме восприятия классиков русской литературы в Китае, профессор Пекинского университета иностранных языков Ван Лие, «среди современных китайских писателей наиболее всесторонне воспринимает творчество Тургенева Ба Цзинь. Писатель считает Тургенева своим учителем. Ба Цзинь лучше всех понимает общественное значение изображенной Тургеневым любви» [2, с. 316].

Центральными вопросами, которые поднимались учеными в связи с освещением этой темой, были те, что имеют прямое отношение к любимым текстам Ба Цзиня: романам «Отцы и дети» и «Накануне». А роман «Дворянское гнездо» в этом широком исследовательском контексте всегда оставался на периферии. На самом деле, «Дворянское гнездо» в Китае был востребован, переводился более тридцати раз, да и сам Ба

Цзинь имел непосредственное отношение к редакции одного из первых переводов этого романа. В 1937 году Ли Ни перевел «Дворянское гнездо» на китайский язык. Эта версия перевода до сих пор еще считается одной из самых авторитетных в Китае. И Ба Цзинь, как хороший друг и коллега Ли Ни, был редактором этого перевода, поэтому резонно предположить, что работа над этим романом оставила свой след в творчестве Ба Цзиня, о чем, по нашему глубокому убеждению, свидетельствует его роман «Семья».

В обоих романах, у Тургенева и у Ба Цзиня, доминантой сюжета является любовная ситуация, которая разворачивается у Тургенева – на фоне истории родового гнезда, а у Ба Цзиня – семьи. Герой романа «Семья» [1] Цзэсинь очень напоминает Лаврецкого, а героини Мэйфэнь и Жуэйцзюэ в чем-то схожи с Лизой Калитиной.

Обратимся к героям – Лаврецькому и Цзэсинь. Сходство между ними, в основном, сказывается в их двойственности и в том, что они проявляют слабость в стремлении к личной любви.

Герой романа Ба Цзиня Цзэсинь оказывается перед сложным выбором. Его семья выступает против его возлюбленной Мэйфэнь. Молодые люди разлучаются, они оба принимают на себя роль жертвы, исполняя волю семьи. Их новые семейные союзы, в которые герои вступают от безысходности, оказываются несчастливыми. Цзэсинь безропотно принимает мысль о том, что его жизнь не зависит от его воли, он боится стремиться к счастью.

Внутренняя слабость Цзэсиня оказывается сродни нерешительности Лаврецкого. Он тоже не смел бороться за свою любовь, передал право решения Лизе и пассивно ждал ее ответа. Даже воскресение из небытия его жены и ее возвращение в Лаврики не закрывало для него возможности личного счастья, но он вновь отступил. Нерешительность Лаврецкого в немалой степени предопределила трагический исход их с Лизой отношений.

Ситуацию, которую можно определить как «боязнь счастья», полагаем мы, Ба Цзинь в большой степени заимствовал для своего героя именно у Лаврецкого. Хотя Цзэсинь и Лаврецкий представляют разные культуры, но психологически их характеры близки.

Помимо типологического родства, главных героев в романах Тургенева и Ба Цзиня объединяет ситуация, в которой они вынуждены выбирать между старым и новым. Это такой внутренний идейный спор, который каждый из героев должен переживать внутри себя.

Цзэсинь как старший внук в семье, вынужден сохранять все ее прежние феодальные традиции. И он это делает, но на него влияют уже и новые идеи. Он понимает, что человек имеет право быть счастливым, и его любовь к Мэйфэнь – это как раз попытка выразить это право. Одновременно он сочувствует другим молодым людям, которые, как и он, оказываются заложниками старых традиций: помогает Цзэминь уклониться от брака, а Цзэхуэй уйти из дома. Однако для себя лично Цзэсинь решить противоречия между старым и новым не может, ему сложно и невозможно сделать выбор между ними. Это внутреннее противоречие героя отражает, конечно, переходное время, и оно типологически близко положению Лаврецкого.

Герой Тургенева также крепко связан с прошлым, со своим родом, в истории которого было немало сложного и страшного. Но у него есть желание, не отрываясь от своих корней, все же изменить то, как была устроена жизнь его отцов и дедов. Это ему в определенной мере удалось, потому что в конце романа он показан хорошим хозяином, заботящимся о своих крестьянах. Независимо от того, являлись ли эти изменения значимыми или нет, он предпринял практические шаги. Это похвально. Но все же, хотя он не принимал скучной жизни дворян, он не мог разорвать все связи. Да, Лаврецкий хотел изменить это общество, но у него не было эффективного плана для этого. И он сделал только то, что по его мнению, он мог, без тщательного рассмотрения практического значения этих вещей. Поэтому его, по нашему мнению, отличает, как и героя Ба Цзиня, не только нерешительность в борьбе за свое счастье, но

и недостаточность поступка для того, чтобы изменить мир.

Тургеневская Лиза Калитина с момента первых переводов романа Тургенева на китайский язык поразила китайских читателей своим внутренним содержанием. Это красивая, добрая, чистая, умная, искренняя девушка, которая всегда думает о других. Личное в ней уходит на второй план, для нее невозможно представить, что она может быть причиной несчастья другого человека, как это было, например, в случае с Лаврецким и его возвратившейся женой. Лиза скорее может пожертвовать собой, чем причинить боль близкому или даже просто другому человеку. Это качество всегда удивляло и восхищало поклонников романа Тургенева в Китае. Китайская литература не имела примеров подобных женских характеров. Тургенев в этом плане действительно оказался учителем и повлиял на женскую тему в искусстве нового Китая. Как отмечает наша китайская коллега Сай На, «чужие героини заставили китайскую интеллигенцию осознать, что женская сила тоже может быть мощной, что женщины тоже много значат для общества. Именно поэтому образы славянских женщин, перевернувших традиционное китайское мировоззрение, не только снискали одобрение китайских критиков и литераторов, но и повлияли на новое поколение китайских писателей, которые начали изучать, исследовать, перенимать творческие методы Тургенева при обрисовке женских персонажей и, соединив их с типическими чертами китайских женщин, создали ряд новых и ярких героинь. Этот литературный тип прогрессивной женщины не только вдохновил живших в темном обществе и подвергавшихся постоянному угнетению китайских девушек, но и стал совершенно новым явлением в литературе Китая первой половины XX столетия» [5, с. 93].

У Ба Цзиня в романе «Семья» обе героини, Мэйфэнь и Жуэйцзюэ, имеют общие черты с тургеневской Лизой. Одна из них – возлюбленная главного героя, другая становится его женой, согласно воле семьи. Но обе героини тоже добры, чисты и искренни, как Лиза. Они готовы страдать сами, нежели причинять страдания другим. Так, у Мэйфэнь после смерти мужа, брак с которым был вынужденным, была возможность вновь сблизиться с Цзэсином. Но она этого не сделала – ради него, его нынешней семьи и ради их прежней любви. К тому же Мэйфэнь познакомилась с Жуэйцзюэ, супругой Цзэсиня, которая узнала о трагической истории ее любви и сочувствовала ей. В дальнейшем жена Цзэсиня сама оказывается в сложной ситуации, когда ей приходится ради супруга жертвовать собой. В итоге она погибает, и в ее поступке в полной мере выражается жертвенность и смирение.

Обеих героинь Ба Цзиня, помимо жертвенности и смирения, объединяет с тургеневской Лизой черта, в которой мы видим негативные моменты их личности – это фатализм, или в широком смысле понимание того, что от человека и его воли в жизни мало что зависит. Лиза является *благочестивой девушкой*. Интересно, что в самых первых переводах «Дворянского гнезда» [3] в

Китае именно таким было название романа. Но религиозность Лизы в немалой степени, по нашему мнению, является причиной ее личной трагической любви. Ведь Лиза полагала, что она была виновата перед Богом, потому что полюбила женатого мужчину, причинила страдания его жене и дочери, нарушила священный брак. Когда позже вернулась Варвара Павловна, Лиза не случайно подумала, что это Богом ей посланное наказание, и считала, что это было предопределено. Поэтому чтобы сохранить свою чистоту и исповедоваться, она решила уйти в монастырь. Хотя Лиза сохранила любовь глубоко в сердце, все же она могла, по нашему мнению, выбрать совсем другой путь. И если Лаврецкий был виноват в истории трагического расставания с Лизой потому, что был нерешителен, то и с Лизы мы бы не снимали ответственности за это.

Мэйфэнь и Жуэйцзюэ в романе Ба Цзиня представляют собой женский мир феодального Китая, где женщины не имели никаких прав и их судьба никак не зависела от них самих. Поэтому они просто верили в то, что все в их жизни предопределено. Когда настали трагические испытания, они почувствовали, что все это было целью Бога. Мэйфэнь по воле семьи оставила любимого ею Цзэсиня и вышла замуж за другого человека. Судьбу Жуэйцзюэ тоже решила семья. Никто из этих женщин не мог надеяться на счастье, оно, по их мысли, не зависело от них.

Безусловно, религиозная вера в Бога со стороны тургеневской Лизы иная, нежели фатализм Мэйфэнь и Жуэйцзюэ. Но все они, как видим, утрачивают возмож-

ность активно относиться к жизни. И сходство героинь Ба Цзиня с Лизой Калитиной еще ярче подчеркивает их трагизм – трагизм положения женщины в китайском обществе, о котором особенно не принято было говорить.

В заключение особо хотелось подчеркнуть, что оба романа – «Дворянское гнездо» и «Семья» – отражают социальную жизнь своей эпохи. В романе Тургенева изображено время кризиса русского дворянства, в романе Ба Цзиня перед читателем предстает жизнь разных социальных классов в феодальном Китае. Но историческое время обретает свой конкретный облик именно в частной жизни героев, а стержнем сюжета в обоих сочинениях оказывается трагическая любовь центральных персонажей. Поэтому социальные изменения, которые внутренне назревали в жизни героев Тургенева или Ба Цзиня, выражались на фоне истории любви. Перед нами романы с центральным любовным конфликтом и сюжетом, казалось бы вполне личным, узким, но в котором отражается большая эпоха. Для каждого романа, повторимся, это будет свое и, как правило, переходное, время. В романе «Семья» мы видим закат феодальной системы, рождение новых идей и неизбежную тенденцию социального прогресса. А в романе «Дворянское гнездо» отражены размышления Тургенева о необходимости неизбежных перемен в жизни русского дворянства. Так тургеневская романная форма, в которой разговор об исторически переломных моментах в жизни страны с помощью сюжета, сосредоточенного на личной истории героев, оказалась продуктивной и для его почитателя в Китае – Ба Цзиня.

Библиографический список

1. *Ба Цзинь*. Семья. Цилинь. 2012. 180 с. (на кит.яз.)
2. *Ван Лиэ* И. С. Тургенев в восприятии классиков китайской литературы XX века // Балтийский филологический курьер. 2012. № 4. С. 312-320.
3. *Тургенев И. С.* Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Соч.: в 12. т. Т. 6. *Дворянское гнездо*. М.: Наука. 1981. 395 с.
4. *Ли Чжоу*. Ба Цзинь и Тургенев // Журнал Фуцзяньского педагогического университета. Фуцзянь: Фуцзяньский педагогический университет. 1982. С.60-67.(на кит.яз.)
5. *Сай На*. Творчество И.С. Тургенева и китайская литература XX века: тенденции и динамика. Дис Канд. филол. наук. М.: МГУ им М. В. Ломоносова. 2018. 306 с.
6. *Чжу Цзиньшунь*. Ба Цзинь и Тургенев // Русская литература и искусство. Пекин: Пекинский педагогический университет. 1983. С. 91-93. (на кит.яз.)

References

1. *Ba Jin*. Family. Jilin. 2012. P. 180(in Chinese)
2. *Wang Liye*, I. S. Turgenev in the perception of the classics of Chinese literature of the twentieth century // Baltic Philological Courier. 2012. No. 4. P. 312-320.
3. *I. S. Turgenev* / Complete Assembly. cit. In 30 tt. / T. 6 The Noble nest. Moscow: Nauka Publishing House. 1981. 395 p.
4. *Li Zhou*. Ba Jin and Turgenev // Journal of Fujian Pedagogical University. Fujian: Fujian Pedagogical University. 1982. P.60-67. (in Chinese)
5. *Sai Na*. Creativity I. S. Turgenev and Chinese literature of the 20th century: trends and dynamics. Moscow: Moscow State University named after M.V. Lomonosov, department of the history of Russian literature. 2018. 306 p.
6. *Zhu Jinshun*. Ba Jin and Turgenev // Russian literature and art. Beijing: Beijing Normal University. 1983. pp. 91-93. (in Chinese)

УДК 37

АБДУЛКАДЕР А.Л.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева

E-mail: soranmaw@gmail.com

ДАШУК К.В.

студент магистратуры направления 39.04.02 Социальная работа, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева

E-mail: dashuk19@gmail.com

ABDULKADER A.L.

Graduate student, Orel State University,

E-mail: soranmaw@gmail.com

DASHUK CH.V.

Student of magistracy 39.04.02 Social work, Orel State University,

E-mail: dashuk19@gmail.com

РЕАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

THE REALITY OF TRAINING SOCIAL PROFESSIONALS

В статье представлен взгляд на изменения сути понятия «социально-педагогическое образование» в существующей социокультурной ситуации трансформации образования и поиска новых моделей профессионального развития специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, социально-педагогическое образование, социальная педагогика.

The article presents a view on the changes in the essence of the concept of «socio-pedagogical education» in the existing socio-cultural situation of the transformation of education and the search for new models of professional development of social specialists.

Keywords: professional standard, social and pedagogical education, social pedagogy.

Современные социально-педагогические исследования констатируют, что проблема подготовки специалистов для социальной сферы согласуется с требованиями профессиональных стандартов образования к квалификации работника; а успех решения этой проблемы опосредован, прежде всего, выявлением факторов, определяющих процессы социальной интеграции и реинтеграции личности обучающегося в условиях трансформации структуры и сущности профессионального образования.

Как специфическая отрасль и направление профессиональной подготовки педагогических кадров в России социально-педагогическое образование существует чуть более четверти века, пройдя к началу 2000-х годов лишь этап организационного становления, что обуславливает трудности научно-методического сопровождения системы подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы.

Подготовка профессиональных социальных педагогов «встроена» в психолого-педагогическое образование и при этом «опирается в своем развитии на определенную совокупность положений различных наук и накопленный опыт практических способов социокультурной, психолого-педагогической и медико-социальной поддержки личности» [7]. Различные аспекты перспективной профессиональной подготовки специалистов «длиною и шириною в жизнь» отражены

в трудах В.Г. Бочаровой, С.И. Григорьева, А.И. Иванова, Т.С. Сумской, Л.А. Староверкина, Б.Ю. Шапиро и др.

В конце XX - начале XXI вв. методологическая база теории профессиональной подготовки социальных педагогов пополнилась концепциями: профессиональной готовности (В.А. Сластёнин), регионального социально-педагогического образования (Н.Ю. Клименко), адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов (Н.В. Абрамовских), социализации (Ю.Н. Галагузова), социодидактики (С.А. Расчетина), общепрофессиональной готовности (Т.В. Скларова), концепцией социального воспитания (Т.Т. Щелина) [1; 3].

Мы солидарны с Б.М. Игошевым, который выделяет в современной отечественной науке три методологических подхода к обоснованию целей и смыслов профессиональной деятельности «социального педагога: а) выпускник вуза должен быть подготовлен к работе в разнообразных социальных и образовательных учреждениях, а объект его профессиональной деятельности – разные категории детей, испытывающие трудности в процессе социализации (М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко и др.); б) социальный педагог-специалист сферы общественного воспитания, функционирующий в образовательных учреждениях для оказания помощи не только учащимся в их социализации, но и учителям и родителям – в воспитании этих детей» (В.И. Загвязинский, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов

и др.)» [4, с. 12]. Третья, социально-философская точка зрения, согласно которой «социально-педагогическое образование – необходимый элемент содержания практически любого профессионального, а тем более, гуманитарного образования (В.Г. Бочарова, Е.Н. Сорочинская, Г.Н. Филонов и др.)» [4, с. 12].

Невзирая на различие мнений теоретиков социальной педагогики, организаторы социально-педагогического образования убеждены, что ключевым фактором его существования и развития выступают актуальные потребности социально-педагогической практики в квалифицированных профессиональных кадрах. В силу чего «именно в этом социальном контексте и следует анализировать и оценивать те изменения, которые вносит в понятие «социально-педагогическое образование» новая образовательная ситуация» [4, с. 13]. Эта ситуация одним из обязательных показателей эффективности деятельности педагога как специалиста социальной сферы выдвигает требование его профессиональной компетентности, центральными составляющими которой выступают не только представление педагога о своей профессиональной деятельности, предопределяющее его профессиональное поведение, специфику взаимодействия с субъектами социально-педагогической деятельности, стремление к повышению профессиональной коммуникации; но и профессиональная готовность осуществлять комплексную психолого-педагогическую поддержку ребёнка.

Отслеживая и оценивая динамику развития личности обучающегося, социальный педагог должен знать возрастные особенности ребенка в различные периоды жизни, уметь диагностировать их наличие и потенциал развития, по Л.С. Выготскому, «зону ближайшего развития». Несомненно, для прогресса страны важно воспитать гражданина и патриота, готового отдавать свои знания и умения во имя ее процветания. В связи с чем, следует уделять внимание внутреннему миру детей, их мировоззрению, системе ценностей, определяющих направленность личности, отношение к окружающему миру, другим людям, самому себе.

Необходимо учитывать, что основной источник воспитания личности – окружающая среда, которая прямо (через близкое окружение – семью, соседей, сверстников, воспитательные организации и т.д.) или опосредованно (через средства массовой коммуникации, субкультуру, региональные условия жизнедеятельности и др.) воздействует на ребенка. Однако чтобы формирующаяся личность могла в полной мере «присвоить» их позитивный опыт, сделать его своим достоянием, она должна иметь взрослого сопровождающего, который ценит человеческую жизнь, умеет и стремится выстраивать обучение и воспитание, «центрированные на человеке» (К. Роджерс) [6]. В связи с этим, одними из важнейших ресурсов, обеспечивающих гуманистическую направленность растущей личности, выступают школьные учителя, социальные педагоги и психологи, сосредоточенные на том, чтобы благоприятствовать эффективности процесса развития у ребёнка эмоцио-

нальной отзывчивости и механизмов сопереживания. Кроме того адресную работу в этом направлении ведут заместители директора по воспитательной работе, другие сотрудники образовательных учреждений. Такая система сопровождения социального воспитания предполагает определенные навыки и культуру общения, нравственную позицию, гуманистические ценностные установки, высокий профессиональный уровень всех этих специалистов, активное использование ими комплекса психолого-педагогических и медико-социальных методов воспитания.

Изучение мнения педагогов сельских школ Орловского, Хотынецкого, Урицкого районов Орловской области показало, что менее 50% опрошенных педагогов (из 37) в качестве необходимых условий эффективности процесса обучения и воспитания помимо «хорошего знания своего предмета», «умелого использования дидактических и методических разработок», «любви к детям» назвали «умение грамотно и эффективно общаться». Интересно, что в данной группе оказались педагоги с многолетним опытом, позволяющим им утверждать, что именно от умения выстраивать процесс общения с обучающимися в большой степени зависит результат воспитания. Педагоги уверены, что современное смысловое наполнение понятия «ценность» становится ареной борьбы; на первый план выходит необходимость воспитания отношения к человеку как высшей ценности бытия, создание условий для нравственного развития каждого. Жизненное пространство социума есть центр концентрации воспитательных ресурсов и возможностей, а совместный со школьниками поиск смыслов знания создает условия для личностного развития ребенка [2].

При этом сопровождающий ребенка педагог/специалист образования задействует следующие, определяющие процессы социальной интеграции и реинтеграции личности ребенка социально-педагогические факторы:

- человеческий фактор, выражающийся в педагогизации родительской среды, переподготовке педагогических кадров как организаторов (лидеров) взаимодействия;
- технологический фактор, выражающийся в модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений, в активизации социально-педагогических ресурсов микросоциума по созданию воспитывающей среды детства;
- фактор «помогающего воспитания», определяющий межпоколенческие отношения, педагогику нейровоспитания глобальных ценностей и смыслов.

В Орловской области на базе сельских районов реализуется проект «Активизации социально-педагогических ресурсов села по созданию воспитывающей среды детства» (сетевая инновационная площадка ФГБНУ «ИИДСиВ РАО», в которой участвуют 8 образовательных учреждений из 6 районов Орловской области). Творческие группы каждого образовательного учреждения разработали Паспорт СИП, фиксирующий цель инновационной деятельно-

сти на весь период работы над проблемой и задачи ее реализации для специалистов, включая педагогических работников разных должностных категорий системы сопровождения: педагога-организатора, социального педагога, учителей-предметников, психолога, воспитателей, обучающихся. Каждый коллектив работает по реализации подпроекта. Например, коллектив МБОУ «Новопетровской СОШ» Свердловского района исследует воспитательное пространство села как средство развития гражданско-патриотических качеств сельских школьников посредством формирования коммуникативных компетенций в условиях социального партнёрства.

Для решения поставленных задач разработана дорожная карта сопровождения на учебный год, которая реализуется через проведение совместных мероприятий с администрацией Новопетровского сельского поселения, партнерскую работу с Новопетровским, Никуличинским и Городищенским сельскими домами культуры, находящимися в микрорайоне школы; а также просвещение родителей и односельчан.

В социокультурном пространстве проведены совместные семинары творческой группы педагогов школы с работниками культуры Новопетровского сельского поселения, направленные на систематизацию совместной деятельности по гражданско-правовому воспитанию подрастающего поколения, организованы встречи со школьниками работников отдела внутренних дел и Главы администрации сельского поселения. Педагоги образовательной организации провели в сельском поселении научно-практическую конференцию «Перспективы отраслевого взаимодействия и комплексной реабилитации», встречу родительской общности по проблемам современного социального воспитания.

Учет этого практического опыта и реконструкция социокультурной теории при подготовке и переподготовке педагога с использованием новейших педагогических технологий, психотехник и методик позволят операционализировать основные идеи и принципы личностно-развивающего образования [5]. При этом многие исследователи указывают на преимущества личностно-ориентированного обучения в образовании взрослых, его вариативность и динамичность. Личностно-профессиональный потенциал педагога/специалиста – самоорганизующаяся система актуальных и потенциальных личностно-профессиональных компонентов, элементами которой являются педагогические способности, личностные и профессионально-значимые качества, готовность к педагогической деятельности. Интегративное качество этой системы – направленность, проявляющаяся в профессиональных ориентациях педагога [5, 8].

Кроме того, в современной нормативно-образовательной ситуации остро встают вопросы эффективности профессиональной подготовки

социально-педагогических кадров. Определенные условия для качественной подготовки созданы в рамках специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», несмотря на то, что в гражданских вузах возможен доступ только к одной специализации – «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения». Для многих вузов переориентация подготовки на эту специальность оказалось сложной в аспекте ресурсного обеспечения (кадрового, научно-методического и др.). В силу указанных обстоятельств и окончательного перехода вузов на двухуровневую подготовку при отказе от специальности «Социальная педагогика» в пользу бакалавриата, специализированная подготовка кадров для социально-педагогической деятельности существенно сократилась и теряет свою практико-ориентированную направленность.

Но острота проблем социализации молодого поколения требует их профессионального решения и актуализирует «социально-педагогическую деятельность, а, следовательно, и подготовку профессиональных социально-педагогических кадров. А это означает, что практическую, технологическую подготовку социальных педагогов придется организовывать в каких-либо иных формах, например, в дополнительном профессиональном образовании» [4, с. 15].

В ряду образовательных учреждений системы подготовки педагогических кадров заметную роль играют институты повышения квалификации работников образования (ИПКРО). Считаем, что социально-педагогическая деятельность ИПКРО выступает сегодня фактором развития образования; а активизировать это влияние возможно при следующих условиях: ИПКРО выстраивает свою деятельность как активный социальный субъект, ориентируясь на ее социально-педагогические эффекты; развивается как методологический центр, основная роль которого – поддержка и воплощение инноваций в контексте социокультурных процессов каждого конкретного региона; инициирует разнообразные по типу и масштабу социально-педагогические проекты при осуществлении прогнозно-проектной деятельности, привлекая к участию в них региональное образование и социум. Сфера влияния ИПКРО распространяется не только на самого педагога, но и на условия его профессиональной реализации и жизнедеятельности в целом.

Таким образом, сегодня чрезвычайную актуальность приобретает научно-практическая проблема оптимизации деятельностной подготовки социально-педагогических кадров в условиях политико-культурных трансформаций образования. Можно констатировать, что в такой ситуации перехода важно не потерять профессию «Социальный педагог», обеспечивающую комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. *Абрамовских Н.В.* Концепция адаптивной подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Абрамовских. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Челябинск, 2010. 24 с.
2. Воспитательные ресурсы социокультурного пространства села: монография / под общ. ред. Г.Е. Котковой / - Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ». 2014. 200 с.
3. *Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 2001. №2. С.15-36.
4. *Игошев Б. М.* Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития// Педагогическое образование в России. 2013. №6. С.12-15.
5. *Куличенко Р. М.* Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. теория и методика профессионального образования Москва, 1998. 471 с.
6. *Роджерс К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. М.: Смысл, 2002. 527 с.
7. *Сорочинская Е.Н.* Отечественное профессиональное социально-педагогическое образование в реалиях XXI века // Социальная педагогика в России. 2014 . №4 . С. 58-63.
8. Социальная педагогика: Учебное пособие / А. В. Иванов и др.; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. 424 с.

References

1. *Abramovskikh N.* In. The concept of adaptive training of future social teachers for professional activity: Diss. ... kand. PED. Sciences / N. In. Abramovsky. 13.00.08-theory and methods of professional education- Chelyabinsk, 2010. 24 p.
 2. Educational resources of the social space of the village: monograph / under the General editorship of G. E. Kotkovoi / Orel: FGBOU VPO "OSU". 2014. 200 p.
 3. *Zinchenko V. P.* Worlds of consciousness and structure of consciousness. Questions of psychology. 2001. №2. Pp. 15-36.
 4. *Igoshev B. M.* Socio-pedagogical education and prospects of development// Pedagogical education in Russia. 2013. №6. Pp. 12-15.
 5. *Kulichenko R. M.* Professional formation and development of the Institute of social pedagogues in Russia: Diss. ... doctor. PED. Sciences: 13.00.08. - theory and methods of vocational education Moscow, 1998. 471 p.
 6. *Rogers C.* Freedom to learn / Rogers, D. Freiberg. M.: Smysl, 2002. 527 p.
 7. *Sorochinskaya E. N.* Domestic professional socio-pedagogical education in the realities of the XXI century // Social pedagogy in Russia. 2014 . №4 . Pp. 58-63.
 8. Social pedagogy: textbook / A. V. Ivanov and others; under the General editorship of Professor A. V. Ivanov. Moscow: Publishing and trading Corporation "Dashkov and K°", 2010. 424 p.
-

УДК 510.21

UDC 510.21

АЛЕКСАНДРОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационных технологий и математики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»

E-mail: 30Elena78@mail.ru

ПОЛЬШАКОВА Н.В.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра информационных технологий и математики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»

E-mail: polshakovanv@yandex.ru

ALEKSANDROVA E.V.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Information Technology and Mathematics Federal State Budgetary Educational Institute of Higher Education "Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin"

E-mail: 30Elena78@mail.ru

POLSHAKOVA N.V.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Information Technology and Mathematics Federal State Budgetary Educational Institute of Higher Education "Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin"

E-mail: polshakovanv@yandex.ru

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ОДНО ИЗ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОСТИ

MODULAR TECHNOLOGY OF TRAINING IN AGRARIAN UNIVERSITY AS ONE OF THE REQUIREMENTS OF THE PRESENT

Работа посвящена проблемам внедрения и адаптации современных педагогических технологий в сложившуюся в ходе реформирования систему высшего образования в аграрных вузах. Среди этих технологий особое место занимает модульная технология обучения. В работе отражены: единый порядок, задачи и основные требования к организации учебного процесса на основе использования модульной технологии обучения, а также обоснована целесообразность использования модульного принципа при организации учебного процесса в Орловском ГАУ.

Ключевые слова: модульная технология обучения, модульная программа дисциплины, фонд оценочных средств.

The work is devoted to the problems of introducing and adapting modern pedagogical technologies to the system of higher education in agricultural universities established during the reform. Among these technologies, a special place is occupied by the modular technology of training. The paper reflects: a single order, tasks and basic requirements for the organization of the educational process based on the use of modular technology of training, and justified the feasibility of using the modular principle in the organization of the educational process in Orlovsky state agrarian university.

Keywords: module technology, discipline module program, knowledge evaluation fund.

Глобальные перемены, происходящие на фоне многочисленных реформ, привели к изменению жизненных ценностей и приоритетов. Меняющаяся рыночная конъюнктура рождает спрос на высококвалифицированного специалиста, возрастает потребность в качественном образовании [9]. Именно это усиливает влияние высшего образования на жизненный успех молодого специалиста. Повышение требований к качеству образования приводит к необходимости разработки и внедрения в учебный процесс педагогических технологий, которые позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Одной из таких технологий является модульная технология обучения. Основной задачей, которой является самостоятельное изучение обучающимся выделенной части курса (модуля) по индивидуальной схеме, кото-

рую предлагает ему комплексная учебная программа, включающая в себя алгоритм действий, информационный блок и методическое руководство для достижения поставленной дидактической цели. Модульная технология обучения нацеливает обучающегося учиться, извлекать знания из потока входной информации. При этом процесс извлечения знаний, их структуризация и агрегация вызывают у обучающегося чувство удовлетворенности выполненной работой, что в свою очередь сказывается на субъективном благополучии обучающегося и качестве образования в целом.

Чтобы определить сущность модульной технологии как одной из составляющих современных инновационных образовательных технологий (СИОТ) необходимо определить, что же такое модуль в системе образования. Основоположник технологии модульного обуче-

ния Дж. Рассел, дает следующее определение понятию «модуль»: «Модуль – это обучающий пакет, содержащий концептуальную единицу дидактического контента и набор действий обучаемого, выполняемые в индивидуальном темпе для полного овладения объемом новых знаний» [14].

По мнению Б. М. Голдшмидтова, которое перекликается с мнением Дж. Рассела под модулем следует понимать некую независимую единицу дидактического контента, которая помогает обучаемому лучше усвоить объем новых знаний [13].

Исходя из вышеизложенного, модульная технология позволяет решить проблему систематизации знаний и их эффективное усвоение. Суть модульной технологии заключается в дроблении предлагаемой информации по изучаемой дисциплине на определенные части или модули, которые обуславливают необходимую адаптивность к предъявляемым требованиям, и влияют на управляемость, гибкость и динамичность образовательного процесса.

Модульная технология предполагает жесткое структурирование предлагаемой для изучения информации в рамках осваиваемой дисциплины, ее содержание и организацию работы обучающихся с четко выстроенными логически завершёнными учебными блоками, а так же мониторинг качества усвоения учебного материала по средствам контрольно-измерительных материалов. В модуле четко определены цели, задачи, и уровни изучения раздела дисциплины, выделены умения и навыки, которые должен получить обучающийся, и названы оценочные критерии, по которым определяется степень усвоения учебного материала. Таким образом, модульная система обучения планирует не только последовательность, но и степень освоения учебного материала по изучаемой дисциплине [7].

Одной из особенностей модульной системы обучения является тот факт, что в качестве учебного модуля может выступать не только блок учебной программы дисциплины, но и выбранная дидактическая единица в целом. Причем, в этой дидактической единице основное место может занимать взаимодействие различных методов и способов учебной деятельности, которые обеспечивают вхождение данного модуля в единую систему предметного обучения [4, 6].

Ценность модульного обучения в том, что оно дает возможность создать гибкие и легко адаптируемые образовательные структуры, как по содержанию обучения, так и по его организации.

Мы согласимся с мнением Худолей Г.С., Стебеньевой Т.В. [11], что основным преимуществом модульной технологии обучения является ее ориентированность на индивидуальное развитие. Это позволяет обеспечить целостность процесса обучения, а также оптимизировать его в соответствии с личностным развитием обучаемого.

Среди других преимуществ данной технологии обучения следует отметить следующие:

- осознанное усвоение изучаемого дидактическо-

го контента;

- реализация идеи развивающего обучения, посредством варьирования темпов изучения дидактического контента;

- использование различных форм организации учебной деятельности, а также цифрового обучения на базе виртуальных образовательных ресурсов [3].

В Орловском ГАУ системой менеджмента качества разработано «Положение о модульной технологии обучения студентов». В данном положении отражены: единый порядок, задачи и основные требования к организации учебного процесса на основе модульной технологии обучения с балльной оценкой знаний студентов.

Руководствуясь этим положением, составлены модульные рабочие программы для бакалавриата, и магистратуры, составной частью которых является фонд оценочных средств.

Фонд оценочных средств (ФОС) – это комплект методических и контрольно-измерительных материалов по учебной дисциплине, предназначенных для определения уровня сформированности компетенций. Посредством ФОС проверяют на соответствие уровень подготовки обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), который является неотъемлемой частью основной образовательной программы (ООП) высшего образования.

Оценочные средства разрабатываются на основе принципов изложенных в рекомендациях по проектированию и использованию оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования:

- валидности: получаемые с помощью ФОС результаты должны адекватно отражать качество освоения учебной дисциплины (образовательной программы);
- надежности: демонстрировать относительное постоянство, устойчивость, согласованность результатов при неоднократном использовании ФОС с одинаковыми категориями обучающихся;
- предметной направленности: соответствие объему и содержанию конкретной учебной дисциплины, практики, ООП.

При разработке ФОС должно быть учтено его соответствие:

- ФГОС ВО по направлению подготовки;
- ООП и учебному плану направления подготовки;
- рабочей программе дисциплины;
- образовательным технологиям, используемым в ВУЗе при подготовке обучающихся [10].

При дифференцированном анализе широких диапазонов направлений подготовки и уровней их иерархии, используются квалиметрические методы, которые допускают многократное использование стандартизированных оценочных материалов, что, в свою очередь, позволяет проводить регулярный текущий контроль уровня освоения учебного материала. Таким образом, ФОС разрабатываются по каждой учебной дисциплине, закрепленной за кафедрой, с учетом спец-

ифики содержания теоретического и практического обучения [5]. Целесообразность разработки ФОС по одноименным дисциплинам для различных направлений подготовки (специальностям) определяется кафедрой, за которой закреплены эти дисциплины, по согласованию с выпускающей кафедрой по данному направлению подготовки (специальности) [12].

Ответственность за разработку ФОС для проведения промежуточной аттестации несет заведующий кафедрой, за которой закреплена преподаваемая дисциплина. Ответственным за исполнение назначается ведущий преподаватель. По поручению заведующего кафедрой ФОС может разрабатываться коллективом авторов. («Положение о модульной технологии обучения студентов»).

Оценочные средства для проведения текущей аттестации изучаемых дисциплин должны содержать:

- перечень заданий для проведения контрольных, лабораторных, расчетно-графических работ по модулю дисциплины;
- рефераты;
- тестовые задания модулю дисциплины;
- вопросы для самопроверки по модулю дисциплины.

Оценочные средства для проведения промежуточной аттестации в форме зачетов, экзаменов, разработанные преподавателем, рассмотренные и одобренные

(утвержденные) на заседании кафедры, включают в себя:

- вопросы для зачета и критерии оценки знаний;
- вопросы и задания для экзамена и критерии оценки знаний;
- тестовые задания для проведения тестирования знаний обучаемых по окончании освоения учебной дисциплины.

Заключая сказанное, отметим, что невозможно подготовить высококвалифицированного специалиста, не учитывая реального состояния и особенностей экономической системы, ее положительные и отрицательные стороны. Эту работу необходимо проводить на основе концепции стратегического менеджмента подготовки и переподготовки специалистов по поиску и трансферу инноваций, по межотраслевому управлению корпоративными знаниями и их быстрой коммерциализации, путем развития системного подхода, внедрения и реализации принципиально новых образовательных программ при помощи модульных технологий обучения с рейтинговой оценкой знаний, которая больше ориентирована на студента, чем на учебную программу и дает преподавателю: свободу и гибкость выбора формы занятия; снижения затрат времени на практическую подготовку; возможность выявления индивидуального творческого потенциала студента; полное представление о знаниях студента.

Библиографический список

1. Александрова, Е.В. Из опыта чтения лекций по математике с использованием современных технических средств. / Александрова Е.В. // В сборнике: Инновации в образовании. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. 2004. С. 9-10.
2. Александрова, Е.В. Профессиональная направленность обучения теории вероятностей и математической статистике студентов сельскохозяйственного вуза. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Орел, 2005.
3. Александрова, Е.В., Зубова, И.И. О преподавании математики в аграрном университете. / Александрова Е.В., Зубова И.И. // Ученые записки орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. 2014. №3. С.20-21
4. Александрова, Е.В., Зубова, И.И. Опыт использования модульно-рейтинговой системы оценки компетенций студентов на занятиях по дисциплине «Математика» в Орловском государственном аграрном университете. / Александрова Е.В., Зубова И.И. // Ученые записки орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. 2014. №. С.13-16
5. Беляева, И.С., Зубова, И.И., Александрова, Е.В. Современный специалист-аграрий: компетентность в условиях информационных технологий. / Беляева И.С., Зубова И.И., Александрова Е.В. // Педагогическая информатика. 2006. №55. С. 17-20.
6. Зубова, И.И., Александрова, Е.В., Хуснутдинов, И.А. Применение инновационных технологий обучения в аграрном вузе. / Зубова И.И., Александрова Е.В., Хуснутдинов И.А. // Ученые записки орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. 2011. №3. С.49-53.
7. Мамирова Н. Т. Применение блочно-модульной технология в развитии профессиональной деятельности студентов колледжа // Молодой ученый. 2013. №9. С. 385-387. – URL <https://moluch.ru/archive/56/7643/> (дата обращения: 30.01.2019)
8. Польшакова Н.В., Александрова Е.В. Организация самообразования студентов в условиях виртуальной образовательной среды ВУЗа Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. С. 92.
9. Потапова Ирина Алексеевна Форма организации учебного процесса как фактор качества образования: региональный аспект // Регионология. 2011. №3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/forma-organizatsii-uchebnogo-protsessa-kak-faktor-kachestva-obrazovaniya-regionalnyy-aspekt> (дата обращения: 10.12.2018)
10. Рекомендации по проектированию и использованию оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) нового поколения [Электронный ресурс] / Минобрнауки России, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Рос. гос. гуманитарный ун-т» (РГГУ); [сост.: Е. И. Сафонова; отв. ред. В. В. Минаев]. - Электрон. дан. - Москва : РГГУ, 2013. 75 с. - Режим доступа : <http://elibrary.ru/000006242>. - Загл. с экрана.
11. Худoley Г. С. Модульные технологии обучения как инновационные составляющие современных педагогических технологий / Г. С. Худoley, Т. В. Стебеньева // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 2 (44) Часть 4. С. 53-56. – URL: <https://research-journal.org/pedagogy/modulnye-tehnologii-obucheniya-kak-innovatsionnye-sostavlyayushhie-sovremennyx-pedagogicheskix-tehnologii/> (дата обращения: 30.01.2019.). doi: 10.18454/IRJ.2016.44.133
12. Хуснутдинов, И.А., Александрова, Е.В., Зубова, И.И. Интегрирование курсов физики и БЖД в аграрном ВУЗе. / Хуснутдинов И.А., Александрова Е.В., Зубова И.И. // Ученые записки орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. №3 (33). С.242-244.
13. Goldschmidt B., Goldschmidt M. Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. 1972. Vol. 2. – Pp. 15-32.
14. Russell J.D. Modular Instruction // A Guide to Design, Selection, Utilization and Evolution of Modular Materials. – Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974.

References

1. *Aleksandrova E.V.* From the experience of lecturing in mathematics using modern technical means. / Aleksandrova E.V. // In the collection: Innovations in education. Collection of materials of the VI International Scientific Practical Conference. 2004. p. 9-10.
2. *Aleksandrova E.V.* Professional orientation of the study of probability theory and mathematical statistics of students of agricultural high school. / Aleksandrova E.V. // Thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences. Orel, 2005.
3. *Aleksandrova E.V., Zubova I.I.* On the teaching of mathematics at the Agrarian University. / Aleksandrova E.V., Zubova I.I. // Scientific notes of the Orel State University. Series: Natural, technical and medical sciences. 2014. №3. Pp.20-21
4. *Aleksandrova E.V., Zubova I.I.* Experience in the use of a modular rating system for assessing students' competence in the classroom in the discipline "Mathematics" at Orlovsky State Agrarian University. / Aleksandrova E.V., Zubova I.I. // Scientific notes of the Orel State University. Series: Natural, technical and medical sciences. 2014. No. Pp.13-16
5. *Belyaev I.S., Zubova I.I., Aleksandrova E.V.* Modern agrarian specialist: competence in terms of information technology. / Belyaeva I.S., Zubova I.I., Aleksandrova E.V. // Pedagogical informatics. 2006. №55. Pp. 17-20.
6. *Zubova I.I., Alexandrova E.V., Khusnutdinov I.A.* The use of innovative learning technologies in the agricultural university. / Zubova I.I., Alexandrova E.V., Khusnutdinov I.A. // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Natural, technical and medical sciences. 2011. №3. Pp.49-53.
7. *Mamirova N.T.* The use of block-modular technology in the development of the professional activities of college students // Young Scientist. 2013. №9. Pp. 385-387. - URL <https://moluch.ru/archive/56/7643/> (access date: 01.30.2019)
8. *Polshakova N.V., Alexandrova E.V.* Organization of self-education of students in a virtual educational environment of the university Modern problems of science and education. 2018. No. 2. Pp. 92.
9. *Potapova Irina Alekseevna* The form of the organization of the educational process as a factor in the quality of education: a regional aspect // Regionologiya. 2011. № 3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/forma-organizatsii-uchebnogo-protsessa-kak-faktor-kachestva-obrazovaniya-regionalnyy-aspekt> (access date: 10.12.2018)
10. Recommendations on the design and use of evaluation tools in the implementation of the basic educational program of higher professional education (KEP) of the new generation [Electronic resource] / Ministry of Education and Science of Russia, Feder. state budget. educate institution of higher. prof. Education "Russian State Humanitarian University" (RSUH); [comp. : E.I. Safonova; rep. ed. V. V. Minaev]. - Electron. Dan. - Moscow: RSUH, 2013. 75 p. - Access mode: <http://elibrary.ru/elib/000006242>. - Title from the screen.
11. *Khudoley G.S.* Modular technologies of education as innovative components of modern pedagogical technologies / G.S. Khudoley, T.V. Stebenyaeva // International Scientific Research Journal. 2016. № 2 (44) Part 4. Pp. 53-56. - URL: <https://research-journal.org/pedagogy/modulnye-texnologii-obucheniya-kak-innovatsionnye-sostavlyayushhie-sovremennyx-pedagogicheskix-texnologij/> (circulation date: 01.30.2019.). doi: 10.18454 / IRJ.2016.44.133
12. *Khusnutdinov I.A., Aleksandrova E.V., Zubova I.I.* Integration of physics and BC courses in an agricultural university. / Khusnutdinov I.A., Aleksandrova E.V., Zubova I.I. // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2009. № 3 (33). Pp. 242-244.
13. *Goldschmidt B., Goldschmidt M.* Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. 1972. Vol. 2. Pp. 15-32.
14. *Russell J.D.* Modular Instruction // A Guide to Design, Selection, Utilization and Evolution of Modular Materials. - Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974.

УДК 378

UDC 378

АНДРИЕШ В.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vaandr2009@yandex.ru

БУБНОВА С.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bubnows@yandex.ru

ANDRIESH V.A.

Candidate of pedagogical, associate professor of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University
E-mail: vaandr2009@yandex.ru

BUBNOVA S.YU.

Candidate of pedagogical, associate professor, head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University
E-mail: bubnows@yandex.ru

ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PREVENTION OF COMPUTER ADDICTION AMONG CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE MEANS GAME TRAINING

В статье рассмотрены особенности проявления компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста, а также обоснована возможность ее профилактики средствами игрового тренинга в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: профилактика, компьютерная зависимость, игровой тренинг, дети дошкольного возраста.

The article deals with the features of the manifestation of computer dependence in preschool children, as well as the possibility of its prevention by means of game training.

Keywords: prevention, computer addiction, game training, preschool children.

Всеобщая компьютеризация и глобальное подключение к сети Интернет привели к появлению новой проблемы – компьютерной зависимости, с которой пытаются бороться во всем мире.

Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов позволяет утверждать, что термин «компьютерная зависимость» понимается как намеренный уход в виртуальное пространство с потерей интереса к реальным играм, общению со сверстниками и прочим занятиям. Компьютерную зависимость следует отнести к нехимической психической аддикции.

В исследованиях И.Е. Авдониной, Е.А. Антиповой, В.Г. Антоновой, Н.М. Рогалевой, А.В. Савич отмечается, что симптомокомплекс компьютерной зависимости может сформироваться уже в дошкольном возрасте [1, 2, 3, 8, 9]. Её возникновению способствует ряд факторов социально-экономического, биологического, индивидуально-психологического характера, в частности, стремительное развитие компьютерных и информационных технологий, наследственная отягощенность, нестабильные семейные отношения, отсутствие увлечений, подражание старшим и т.д. Компьютерные игры становятся для дошкольников чуть ли не единственным способом свободного времяпрепровождения, в результате чего у них возникают трудности в общении, неу-

равновешенность, возбудимость, бурные аффективные реакции, негативизм, упрямство, конфликтность.

По мнению Н. Батищевой и В. Батищева, компьютерная зависимость в дошкольном возрасте возникает в ответ на компьютерную зависимость окружающих взрослых, прежде всего, родителей. Данный феномен авторы назвали созависимостью, выступающей первым этапом развития компьютерной зависимости детей. Кроме того, исследователи выделили две группы признаков компьютерной зависимости, свойственных детям старшего дошкольного возраста: психические и физические, в их числе излишняя раздражительность, эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость и пр. [4].

Подобные признаки интерпретируются Е.Н. Терещенко как отклонения в эмоциональной сфере личности, выражающиеся в изменении психического состояния вплоть до депрессии [11].

По результатам исследований Т.Г. Силантьевой лишь 20% детей могут преодолеть компьютерную аддикцию самостоятельно. Следовательно, решение данной проблемы в дошкольном возрасте невозможно без организации систематичной и целенаправленной профилактической или коррекционной работы в указанном направлении [10].

Одним из возможных средств профилактики компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста является игровой тренинг. А.Г. Волошина, Е.А. Леванова, В.А. Плешаков, А.Н. Соболева, И.О. Телегина рассматривают тренинг как вид педагогических технологий и форму групповой работы, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность в условиях моделирования различных ситуаций [6]. К специфическим чертам игрового тренинга, проводимого в условиях дошкольной образовательной организации, следует отнести наличие ведущего (тренера), организующего игровой процесс; применение активных методов групповой работы; второстепенность игровой деятельности в тренинге, направленность на решение прикладных (развивающих или обучающих) задач; создание атмосферы раскованности и свободы общения между участниками группы, климата психологической безопасности.

В работах Т.А. Данилиной, В.Я. Зедгенидзе, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной обоснованы условия, способствующие повышению эффективности игрового тренинга с дошкольниками, демонстрирующими признаки компьютерной зависимости. К ним относятся: ограниченное количество участников (не более 15 человек), наличие свободного пространства в специально оборудованном для тренинга помещении, организация общения участников тренинга в кругу, преимущественное использование ролевых, психогимнастических, коммуникативных игр и релаксационных методов [5, 7].

Вышеуказанные теоретические положения были положены в основу эмпирического исследования, направленного на изучение проблемы профилактики компьютерной зависимости у старших дошкольников средствами игрового тренинга в условиях дошкольной образовательной организации. В нем приняли участие 12 педагогов, 76 детей старшего дошкольного возраста и их родители. В течение 2016-2018 гг. были реализованы задачи эмпирического и проектировочного этапов исследования.

Эмпирический этап исследования был направлен на изучение фактического состояния проблемы профилактики компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста и предусматривал использование комплекса взаимодополняющих методов исследования: анализ педагогической документации, анкетирование педагогов и родителей, беседы с детьми 5-7 лет.

Анализ педагогической документации показал, что в условиях дошкольной образовательной организации целенаправленная работа по профилактике компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста не ведется. Однако в плане образовательной работы прописаны различные досуговые мероприятия, которые выступают альтернативой компьютерному времяпровождению, а значит, способствуют профилактике компьютерной аддикции.

Результаты анкетирования педагогов позволяют констатировать, что все воспитатели считают необходимой профилактику компьютерной зависимости среди

старших дошкольников, аргументируя свою точку зрения ежегодно возрастающим числом детей, отдающих предпочтение компьютеру, а не обычным играм и другим видам детской деятельности. Также они отмечают наличие у некоторых дошкольников признаков компьютерной аддикции. Все педагоги указали, что профилактика компьютерной зависимости возможна в условиях тесного взаимодействия с родителями. Именно поэтому педагоги дошкольных образовательных организаций активно проводят беседы и консультации с родителями воспитанников, оформляют информационные буклеты, а также организуют досуговые мероприятия с участием родителей и детей. Основные трудности, возникающие в решении данной проблемы, обусловлены, по мнению респондентов, низким уровнем их компетентности в области профилактики компьютерной зависимости, а также отсутствием поддержки со стороны родителей, которые нередко проявляют признаки компьютерозависимого поведения.

Данные анкетирования родителей и опроса детей свидетельствуют о том, что практически все дошкольники имеют доступ к компьютеру и легко справляются со сложными электронными устройствами. Чаще всего, дети используют ноутбуки, планшеты, телефоны для просмотра мультфильмов, реже – для компьютерных игр. В целом, было выявлено, что у 76% обследованных детей признаки компьютерной аддикции отсутствуют. Дети (24%), обнаружившие признаки компьютерной зависимости, часто нарушают временные рамки, установленные для пользования компьютером, пренебрегают своими домашними обязанностями и общением в кругу семьи не могут найти альтернативу компьютеру. Они проводят много времени в своей комнате, играя за компьютером, проявляют строптивость и раздражительность, если родители накладывают ограничение на его использование. Кроме того, в ходе исследования была выявлена тенденция, выражающаяся в том, что компьютерная зависимость дошкольников напрямую зависит от компьютерной зависимости окружающих взрослых.

На проектировочном этапе педагогического исследования с учетом полученных данных была разработана программа игрового тренинга «Радужное детство», направленного на профилактику компьютерной зависимости у старших дошкольников.

Отличительной особенностью программы стало органичное сочетание традиционных тренинговых занятий с различными видами игр детей и досуговыми мероприятиями. В содержание программы вошли тренинговые занятия («Давайте познакомимся», «Волшебная страна», «Чем пахнет настроение?», «Путешествие на Голубую звезду», «Фантазеры», «Игрушки и волшебник», «Если б не было компьютера»), чтение художественных произведений (С. Косых «Сказка о компьютерно-телевизионной зависимости», И. Караваев «Доигрался», Л. Поцепун «Странная находка»), просмотр и обсуждение мультфильмов («Маша и Медведь: Game Over» (59 серия), «Барбоскины: Игромания» (77 серия)) и видеороликов («Один день без...», «Ералаш Wiki – Пропал

интернет»), игровые сеансы («Профилактика компьютерной и игровой зависимости», «Профессии, связанные с компьютером», «Компьютер: за и против»), сюжетно-ролевые игры («Путешествие на Марс», «В гостях у сказки», «Сказочное кафе»), квестовые игры («Поиски пиратских сокровищ», «Щенячий патруль», «Спасаем карамельную принцессу»), развлечения «Нам без компьютера жить веселей!», «Настоящие друзья», конкурс рисунков «Как я провел выходные», спортивный праздник для детей и родителей «Навстречу рекор-

дам», фотоконкурс для детей и родителей «Идеальный выходной».

Варьирование тренинговых занятий с разнообразными формами и видами детской деятельности в условиях дошкольной образовательной организации дает возможность в понятной и эмоционально-привлекательной форме показать детям преимущества реального общения со сверстниками и взрослыми, а также сформировать интерес к различным видам досуга, выступающим альтернативой проведению времени за компьютером.

Библиографический список

1. Авдонина И.Е. Компьютерная зависимость. Особенности профилактики компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. Краснодар, 2015. <http://kristall-deti.ru/kompyuternaya-zavisimost>
2. Антипова Е.А. Игровая компьютерная зависимость у дошкольников [Электронный ресурс]. Бодайбо, 2013. <http://razvitum.org/4you/articles/1-articles>
3. Антонова В.Г. Ребенок - дошкольник и компьютер. Развитие или зависимость [Электронный ресурс]. Екатеринбург, 2014. http://www.dialog-eduekb.ru/text_group/show/text_group189
4. Батищев В., Батищева Н. Интернет-зависимость [Электронный ресурс]. Москва. <http://www.psychological-center.ru/zavisimost/internet-zavisimost.html>
5. Данилина Т.А., Зедгендзе В.Я., Стёпина Н.М. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-пресс, 2004. 160 с.
6. Леванова Е.А., Соболева А.Н., Плешаков В.А., Телегина И.О., Волошина А.Г. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. Питер, 2007. 49 с.
7. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2001. 190 с.
8. Рогалева Н.М. Профилактика компьютерной зависимости у дошкольников. [Электронный ресурс]. Новокузнецк, 2016. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley>
9. Савич А.В. Кибер-аддикция в старшем и подготовительном дошкольном возрасте [Электронный ресурс]. Санкт-Петербург, 2012. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura>
10. Силантьева Т.Г. Компьютерная зависимость детей: признаки, причины и последствия [Электронный ресурс]. Саратов, 2015. http://pedsovet.su/problem/5803_komputernaya_zavisimost
11. Терещенко Е.Н. Психологические аспекты компьютерной зависимости [Электронный ресурс]. Владимирская обл., 2013. <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library>

References

1. Avdonina I. E. Computer dependence. Features of prevention of computer dependence in preschool children [Electronic resource]. - Krasnodar, 2015. <http://kristall-deti.ru/kompyuternaya-zavisimost>
2. Antipova E.A. computer dependence in preschool children [Electronic resource]. - Bodaibo, 2013. <http://razvitum.org/4you/articles/1-articles>
3. Antonov V. G. the Child is a preschooler and a computer. Development or dependence [Electronic resource]. - Ekaterinburg, 2014. http://www.dialog-eduekb.ru/text_group/show/text_group189
4. Batishchev V., Batishcheva N. Internet addiction [Electronic resource]. – Moscow. <http://www.psychological-center.ru/zavisimost/internet-zavisimost.html>
5. Danilina T. A., Zedgenidze, V. Y., Stepina N. M. In the world of children's emotions: a Guide for practitioners DOE. - Moscow: iris-press, 2004. - 160 p.
6. Levanova E. A., Sobolev, A. N., Pleshakov V. A., Telegina I. A., Voloshin, A. G. the Game is in the training. Possible interaction of the game. - Peter, 2007. 49 p.
7. Lyutova E. K., Monina G. B. the Training of effective interaction with children. SPb.: Speech, 2001. - 190 p.
8. Rogaleva N. Mmm. Prevention of computer addiction in preschool children. [Electronic resource.] - Novokuznetsk, 2016. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley>
9. Savich V. Cyber-addiction in the senior and preparatory preschool age [Electronic resource]. - St. Petersburg, 2012. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura>
10. Silantjeva T. G. Computer dependence of children: signs, causes and consequences [Electronic resource]. - Saratov, 2015. http://pedsovet.su/problem/5803_komputernaya_zavisimost
11. Tereshchenko E. N. Psychological aspects of computer dependence [Electronic resource]. - Vladimirovskaya oblast, 2013. <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library>

УДК 373.5

UDC 373.5

БЕДНАРСКАЯ Л.Д.

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru

БУБНОВ С.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bubnovs@yandex.ru

КИСЕЛЕВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dis.kiseleva.n.i@yandex.ru

BEDNARSKAYA L.D.

Doctor of Philology, professor, department of theory and methods of training Russian language and literature, Orel State University

E-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru

BUBNOV S.A.

Candidate of Philology, associate professor, department of theory and methods of training Russian language and literature, Orel State University

E-mail: bubnovs@yandex.ru

KISELEVA N.I.

Candidate of pedagogical Sciences, associate professor, department of theory and methods of training Russian language and literature, Orel State University

E-mail: dis.kiseleva.n.i@yandex.ru

СИСТЕМНОСТЬ – ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONSISTENCY IS THE BASIS OF MODERN EDUCATION

В статье анализируется проблема создания системно-деятельностной горизонтали и вертикали филологического образования в условиях, когда изучение родного языка и литературы всё больше осознаётся как основной канал социализации личности, приобщения её к культурно-историческому национальному духовному опыту, как условие существования нации. Постижение систем содержания образования в процессе преподавания позволяет осуществить метапредметную основу ФГОС в реальном режиме, так как обеспечивает три важнейших эвристических направления: поэтапную практическую реализацию УУД в учебном процессе, системное интегрированное изучение филологических дисциплин, создание оптимальных моделей учебных курсов, обеспечивающих уровень личностно ориентированное образование.

Ключевые слова: системно-деятельностная парадигма современного образования, системы содержания учебных курсов филологического цикла, центроцентрическая модель образования, интегративные матрицы развития речи на уроках русского языка и литературы, пути интенсификации изучения системы языка.

The article analyzes the problem of creating a system-activity horizontal and vertical philological education in an environment where the study of the native language and literature is increasingly recognized as the main channel of socialization of the individual, its familiarization with the cultural and historical national spiritual experience, as a condition for the existence of the nation. Comprehension of educational content systems in the process of teaching allows to implement the metasubject basis of the GEF in real mode, as it provides three major heuristic directions: step-by-step practical implementation of the UUD in the educational process, system integrated study of philological disciplines, creation of optimal models of training courses, providing level-oriented personality-oriented education.

Keyword: the systemic-activity paradigm of modern education, system maintenance training courses of a philological cycle androcentricity educational model, integrative matrix of language development on the lessons of Russian language and literature, ways of intensifying the study of the language system.

Педагогический процесс XXI века нацелен на непрерывное нравственное и интеллектуальное развитие личности, предполагающее формирование и совершенствование образного и аналитического мышления и умение быстро ориентироваться в современном меняющемся мире. В связи с этим возникает необходимость поиска инновационных подходов в обучении и воспитании. В условиях внедрения и реализации

новых Федеральных государственных образовательных стандартов появилась необходимость создания системно-деятельностной горизонтали и вертикали филологического образования на основе разработки и систематизации психолого-педагогического инструментария для диагностики процессов формирования, развития и результатов получения компетенций разного уровня.

Системно-деятельностные технологии совмещают в себе элементы творческой (креативной) и исследовательской деятельности, предполагают групповое выполнение работы, взаимодействие учащихся друг с другом с целью налаживания отношений и достижения общего результата, что способствует формированию регулятивных универсальных учебных действий, мотивирующих формирование способности к самоорганизации своей деятельности. На первом месте в системе стоит изучение родного языка, который всё больше осознаётся как основной канал социализации личности, приобщения её к культурно-историческому опыту человечества, как продукт культуры, условия существования нации. С этими факторами связано внимание к формированию языковой личности, фиксирующей связь языка с индивидуальным сознанием человека, с его мировоззрением, определяющим формирование целостной картины мира – продуктом речемыслительной деятельности сознания в процессе многоаспектной коммуникации. Всё это определяет отношение к курсу русского языка как к дисциплине метапредметного уровня.

В рамках обозначенной проблемы большинство исследований носит дискретный характер и не выходит в плоскость педагогической теории. Возникает несоответствие между требованиями к организации многоаспектного интегративного образовательного пространства и возможностями практической реализации данных требований. Это противоречие становится всё более ощутимым в решении глобальной проблемы соответствия научно-теоретических и методических основ дидактико-методической преемственности в системно-деятельностной вертикали образования. Особенно ярко это проявляется в процессе организации интегративного филологического образования, так как главной целью сейчас является изучение не механизмов, а смыслов, но смыслы выявляются **системами** языковых форм, поэтому изучение языковых законов не отходит на второй план, а наоборот, мотивируется и актуализируется в процессе изучения литературных произведений. Филологический сегмент позволяет более чётко понять системообразующие смыслы универсальных учебных действий, особенно в их регулятивной части.

В государственных программах конкретизируются формулировки универсальных учебных действий (УУД), которые развиваются при изучении всех школьных предметов, но их основы закладываются на уроках русского языка и литературы в форме базовых компетенций современного человека. Выпускник школы должен показать определённый уровень личностных (самоорганизация и самообразование), информационных (умение искать, преобразовывать и использовать информацию с разными целями) и коммуникативных (умение эффективно сотрудничать с людьми в устной и письменной форме) компетенций. Все три вектора реализуются в системно-деятельностной образовательной парадигме. Но если вторая часть понятия/термина в какой-то степени освоена учителями-практиками, овладевшими рядом интерактивных технологий, в частности, организацией

проектной деятельности, то определяющее значение его первой части осознаётся и воплощается в жизнь с большим трудом. Однако постижение **систем содержания** образования в процессе преподавания позволяет осуществить метапредметную основу ФГОС в реальном режиме. Пренебрежение системностью затрудняет образовательный процесс, и это касается буквально всех его этапов.

Осознание **системности** предметного и метапредметного уровней даёт возможность выявить проблемы метапредметного содержания образования, создать системы оптимальных обучающих алгоритмов и программ предметного и метапредметного характера, провести сравнительные исследования образовательных стратегий формирования метапредметных регулятивных универсальных учебных действий как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Модель системно-деятельностной парадигмы образования включает репродуктивный, продуктивный и креативный уровни познания: от формирования языковой (предметной) компетенции к эвристической работе с источниками информации и далее к созданию собственного текста (продукта) на базе источника-образца. Эта модель предусматривает поэтапное развитие сквозных систем деятельностных технологий от начальной школы до 9 класса и от средней школы до вузовского образования. Она обеспечивает преемственность **основных видов деятельности**: учебной – в начальной школе, компетентностной – в основной и компетентностно-исследовательской на средней ступени школьного образования. Сегодня цели и результаты образования выступают не только в виде суммы «знаний, умений и навыков», которыми должен владеть выпускник, а в виде характеристик сформированности личностных, универсальных, познавательных способностей (компетенций) **на базе усвоения знаний** на системно выверенных научных основах.

Принципиальным отличием ФГОС является усиление ориентации **на результаты образования** как системообразующий компонент стандартов. В соответствии с этим процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

В конце XX – начале XXI века определился новый этап в осмыслении роли и значения родного языка. В настоящее время изучение русского языка признаётся важнейшим средством духовно-нравственного, национального воспитания школьников, развития у них национального самосознания, национальной гордости, гражданственности, толерантности, формирования внутреннего мира, позитивных ценностных ориентаций. Учебно-методические комплексы по русскому языку В.В. Бабайцевой, Е.А. Быстровой, М.В. Разумовской, С.И. Львовой созданы на этой основе. Цель обучения русскому языку состоит в том, чтобы создать условия для

интеллектуального и нравственного развития ученика как субъекта деятельности. Результаты обучения уже не просто формулируются как данность, но планируются в форме уровней содержания образования, доступных каждому выпускнику, то есть универсальные, личностные и познавательные результаты обучения, с одной стороны, интегрируются, с другой – дифференцируются по уровням. Этот процесс закреплён в Примерной основной образовательной программе основного общего образования (2015), в Концепции преподавания русского языка и литературы (2016) и продолжен в новой «Примерной программе по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования» (2018). В центре внимания новой программы «вопросы реализации языковой системы в речи» в русле «социокультурного контекста существования русского языка». Она направлена на интенсификацию внедрения системно-деятельностных методик и технологий, обеспечивая дидактико-методическую поддержку интегративных процессов и достижения метапредметных результатов в современном образовании: «Программой предусматривается расширение и углубление межпредметного взаимодействия в обучении русскому родному языку не только в филологических образовательных областях, но и во всём комплексе изучаемых дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов». Новая Программа функционально сочетается с интегративной направленностью предыдущей «Основной примерной программы...» (2015), содержащей систему УУД, дифференцированных в качестве регулятивных, познавательных и коммуникативных аспектов. УУД являются мощным системообразующим фактором современного образования, но они могут быть достигнуты только на основе научной системности изложения и изучения содержания школьных курсов.

Наиболее абстрактны регулятивные УУД, однако ярче всего они проявляются на любом уроке развития речи, особенно в процессе обучения изложению и сочинению. Данный блок УУД включает следующие модули, отражающие формирование общих составляющих образовательного процесса: самостоятельное формулирование темы и проблемы урока, целеполагание, планирование путей достижения этих целей, способность соотносить свои действия с планируемыми результатами, рефлексию, диагностирование и оценку процесса и результата обучения.

Первый блок регулятивных УУД касается самых общих составляющих, присутствующих на каждом уроке: умение самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности. В реальном учебном процессе регулятивные УУД проявляются следующим образом. Учащиеся «анализируют существующие и планируют будущие образовательные результаты, идентифицируют собственные проблемы и определяют главную проблему; выдвигают версии решения пробле-

мы, формулируют гипотезы, предвосхищают конечный результат» в процессе деятельностного предъявления нового материала по принципу «от известного к неизвестному». Особенно ярко, отчётливо регулятивные УУД в этом модуле проявляются в процессе планирования сочинения.

На основе перехода от нормативного к критериальному подходу в системе оценивания результатов образования Федеральные государственные образовательные стандарты определяют целостный комплекс требований ко всей системе образования в стране, а не только к предметному содержанию конкретного учебного курса. Смена «субъект-объектных» отношений на «субъект-субъектные», системная организация компетентностной модели образования требует перестройки сознания учителей, творческой работы по пересмотру собственной роли и функций, повышения своей личностной и профессиональной компетентности в качестве организатора деятельностного учебного процесса, стимулирующего импульсы к постоянному обновлению знаний.

Как бы абстрактно ни воспринимались формулировки УУД, однако наиболее мотивированно и рельефно они просматриваются в процессе развития речи, помогая воспринять и осознать его как систему интерактивного развития учащихся с 5 по 11 класс. В центре этой системы – обучение рассуждению в устной и письменной форме. Именно в этом чётко структурированном процессе развития речи наиболее ярко проявляются все виды УУД:

- адекватное понимание информации устного и письменного сообщения (коммуникативной установки, темы текста, основной мысли, основной и дополнительной информации); умение выделять нужную информацию в тексте;
- владение разными видами чтения (поисковым, просмотровым, ознакомительным, изучающим) текстов разных стилей и жанров;
- способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме, типу и стилю), адекватно выражать своё отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, увиденному, услышанному;
- владение различными видами монолога (повествование, описание, рассуждение) и диалога.

Проблема системно-интегративного преподавания родного языка и литературы актуализируется в условиях перехода от нормативного к критериальному подходу в системе диагностики и оценивания, которое происходит не на основе сопоставления с другими учениками, а с уровневыми заданиями. В этой связи всё большее значение приобретают процессы преемственности основных видов учебной деятельности от основной к средней школе: коммуникативная деятельность приобретает всё большую творческую направленность. В то же время осознание системности содержания изучаемого кур-

са позволяет выделить его базовую информацию и тем самым оптимизировать его усвоение. Сложившейся формой диагностики комплекса коммуникативных компетенций следует считать разные виды сочинений, обучение которым заметно активизировалось в практике школьного преподавания под влиянием содержания контрольно-измерительных экзаменационных материалов по разным предметам школьного цикла.

Осознать модель системно-деятельностной парадигмы современного образования помогает структура Единого государственного экзамена. Часть 1 проверяет «знаниевый» уровень образования, Часть 2 предлагает творчески претворить эти знания в практику. В центре контрольно-измерительных материалов находится несколько текстов, и это не случайно, так как текст является ядром школьного образования: это основной источник информации, «естественная среда» для анализа изученного явления, это и результат – создание собственного произведения на основе данного текста.

Эта же модель определяет интегрированные параметры современного развития речи и на уроке русского языка и на уроке литературы. Сочинение любого вида, являясь традиционной формой творческой работы, становится центром деятельностно-интерактивных технологий, сочетает репродуктивный, продуктивный и творческий уровни познания, так как цель творчества – выход за рамки заданной ситуации.

Создание собственного произведения на основе текста-образца воспроизводит модель современного образования: языковая компетенция – информационная переработка данного текста – создание собственного текста (высказывания) устного или письменного на базе текста-образца. Эта текстоцентрическая модель диктует новые технологии развития речи, которые образуют единую систему от начальной школы до итогового контроля в 9-х и 11-х классах. Обучение сочинению и на уроке русского языка и на уроке литературы создаётся по единой матрице рассуждения [4].

Текст объединяет изучение русского языка и литературы, так как является единицей языка и речи. Это основная информативная единица и в компетентностной, и в системно-деятельностной парадигме образования. Текст осознаётся как самая доступная аналитико-синтетическая основа и для организации интерактивной деятельности учащихся, так как организует синтез уровней познания: «знаниевого», репродуктивного, компетентностного, продуктивного и творческого. Текстовая компетенция является конкретным проявлением коммуникативной компетенции, когда учащийся свободно оперирует текстовыми действиями в процессе и репродуктивной и творческой работы. Под влиянием итогового контроля текст осознаётся и как результат обучения – чаще всего это рассуждение разной формы и жанра, что обусловлено основной целью образования: развитие мыслительной, коммуникативной и творческой деятельности ученика неразрывно связано с развитием его речевой и языковой деятельности и в «знаниевом», и компетентностном, и креативном аспек-

тах образования.

Текстовые компетенции, являясь составляющей коммуникативных компетенций, переносятся на формирование речемыслительной деятельности в процессе изучения большинства предметов школьного цикла, так как соответствуют основным принципам системной модели образования:

1. Единица обучения должна представлять в миниатюре изучаемый целостный объект, сохраняя все его основные свойства и функции.

2. Единица обучения должна быть воспроизводимой, потенциально готовой к изменениям, направленным к осуществлению межличностного и межкультурного взаимодействия.

3. Единица обучения должна обладать достаточным информационным базисом для разворачивания мотивированной текстовой деятельности с целью социального конструирования повседневности.

Как единица языка текст изучается на уроке русского языка в форме сложного синтаксического целого, иллюстрирующего функционирование изучаемого языкового компонента «в естественной среде», эта единица языка имеет свою семантику (микротему) и структуру (описание, повествование, рассуждение). На уроке литературы текст изучается как речевое произведение.

В отличие от сложного синтаксического целого (ССЦ) как единицы языка текст как единица речи представляет собой процесс или продукт речевой деятельности. В школьной практике текст чаще всего понимается как *словесное изложение содержания произведений разных стилей и жанров*, а также в значении *«всё творчество поэта или писателя»*. ССЦ строится средствами языковой системы, обеспечивающими его целостность и связность. Таким образом, в лингвометодике определение текста совпадает с определением сложного синтаксического целого:

а) текст – сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически;

б) текст – сочетание предложений, обладающих тематической целостностью и структурной связностью.

Основные типы текста (повествование, описание, рассуждение), чаще всего совпадающие со сложным синтаксическим целым (микротемой, смысловой частью цельного текста) формируются по языковым моделям, характеризуются единством семантики (микротемы) и структуры (типом), то есть являются языковыми единицами. Описание, повествование и рассуждение имеют своё особенное языковое строение.

В современной методике чрезвычайно актуальна проблема, как связать анализ данного текста с созданием собственного рассуждения на его основе? Как правильно выбрать из текста нужную информацию и использовать её в собственном рассуждении? Анализ текста-образца мотивируется процессом порождения собственного текста. В основной и средней школе учащиеся получают навыки анализа текста от лингвистического и комплексного на уроке русского языка до углублённого филологического на уроке литературы

и словесности. Процесс порождения (планирования, моделирования, конструирования, создания, редактирования) текста происходит на этапе речевой / языковой деятельности. Моделирование (планирование) и конструирование текста – одна из задач предмета *русский язык*. Базовой основой для речевой деятельности, в том числе создания текста, является изучение языковой системы. В то же время только посредством языковой системы можно в какой-то степени понять законы мышления. Изучение родного языка, использование этих знаний в речевой деятельности является главным условием развития мышления. Анализ структуры и семантики простых и сложных предложений, сложных синтаксических целых – объективный источник наблюдения процессов формирования и выражения мыслей.

Мыслительная деятельность предваряет и сопровождает говорение и письмо. Самый сложный вид деятельности – говорение – осуществляет непосредственное общение адресанта и адресата на этапах рождения мысли, её языкового выражения, её речевого воспроизведения. По точному замечанию В.В. Бабайцевой, язык нам дан в речи, а речь в тексте [1], поэтому создание собственного текста связывает воедино *мышление – язык – речь*, а в методическом аспекте изучение языковой системы воплощается в творческие формы развития речи. Эта творческая работа – речетворчество – возможна только в интерактивном режиме: учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – учитель, то есть она становится центром системно-деятельностных технологий. Речетворчество – это деятельность субъекта речи по формированию и выражению мыслей с помощью арсенала языковых средств – единиц разных уровней языковой системы, образующих как результат нечто единое целое – новый продукт. Развитие языка происходит именно в процессе речетворчества. Речетворчество как компонент структуры языка известно под двумя синонимичными названиями: *языковая деятельность* (деятельность языка) и *речевая деятельность* (создание речи). Оба названия не учитывают деятельность субъекта речи, без которого невозможна любая деятельность. Эта речетворческая деятельность и должна стать основной целью филологического образования.

Требования итогового контроля обращают внимание учителя на развитие текстовой компетенции. В её основе лежит **понятие структуры текстовой компетенции**, составляющей ядро всех видов УУД и представляемой как иерархия трёх основных компонентов:

1. Осознанная ориентация на текстовый способ создания речемыслительного произведения в устной или письменной форме, то есть ученик должен осознавать цельность представленной темы, расчленять её на подтемы, устанавливая их логическую иерархию.

2. Осознание структурной связности текста, умение членить его на смысловые части, иерархически связанные логическими и языковыми отношениями, адекватно синтаксически оформленные.

3. Третий компонент связан с владением системой разноплановых морфологических и лексических

средств воплощения текста.

Эти компоненты являются основой для предварительного анализа любого текста и на уроке русского языка и на уроке литературы.

Матричная структура рассуждения, которой ученики овладевают на уроке русского языка, является основой для создания сочинения-рассуждения по литературе. Требования ЕГЭ по русскому языку заставили методистов осознать единый алгоритм создания сочинения-рассуждения любой тематической направленности и стиля, разработать пошаговую методику обучения сочинению-рассуждению: формулирование проблемы-тезиса будущего сочинения, обоснование этого выбора, отбор информации-содержания на основе текстов-источников, планирование структуры и отбор адекватных языковых средств для выражения запланированного содержания. При подготовке к сочинению по литературе тоже необходимо наличие исходного текста-образца (литературного и литературоведческого), его информационная переработка, выделение ключевых предложений и слов в форме цитат, создание рассуждения при опоре на информацию, выбранную из этого текста; планирование и моделирование объёма и структуры сочинения-рассуждения и его смысловых частей, понятие о рамке текста (работа над первым мотивирующим предложением и последним обобщающим предложением вывода). В этих условиях чрезвычайно важно сформулировать оригинальную проблему, которая становится заголовком сочинения и его тезисом. Определив тезис, вместе с классом формулируем основную мысль, идею, которую нужно раскрыть, доказать в сочинении, этой формулировкой заканчиваем сочинение. Выбираем литературные источники, намечаем стратегическую линию развития темы, подбираем ключевые положения в аргументах – смысловых частях рассуждения. Остальную работу учащиеся делают самостоятельно.

Структура сочинения та же, что в экзаменационном сочинении по русскому языку. Это рассуждение, включающее тезис – два-три аргумента – вывод. Однако аргументы по сравнению с сочинением по русскому языку более объёмны. Каждый аргумент состоит из блока частных аргументов, раскрывающих идею сочинения.

Идентична и методика работы: текст-образец (литературный, желательно – фрагменты интересных литературоведческих статей), но логика выявления смысла, идеи произведения разная – зеркальная. Анализируя текст художественного произведения, мы вместе осознаём и формулируем идею произведения как итог его постижения. При моделировании собственного сочинения мы заранее обсуждаем и формулируем его идею, которая может не совпадать с формулировкой проблемы-тезиса. Содержание смысловых частей должно последовательно раскрывать идею.

Итак, структура сочинения по литературе не остается античной риторической «фигуры»: «Вступление – Главная часть – Заключение», а структура рассуждения: Тезис – Аргументы – Вывод.

Осознание системности позволяет интенсифи-

цировать и оптимизировать изучение системы языка, сохранять эти знания на протяжении многих лет. Но осознание системности возможно при условии досконального знания педагогом своего предмета. Система – это упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих единиц (элементов), выступающих как целостное образование, поэтому становится возможным научное структурирование содержания предмета: выделение ядерной, базовой, и дополнительной информации, нейтрализация повторов, которые занимают до 30-40% учебного времени. Системность является основой для дифференцированного предъявления информации от адаптивного до исследовательского уровня. Системность в первую очередь обеспечивает личностно ориентированное уровневое образование.

В этих условиях развивается оформленная память абстрактного уровня: сворачивание информации и разворачивание её до нужного объёма. Гипертекст, схема, таблица, график, гистограмма, формула и т.д. наполняются конкретным содержанием. Здесь сочетаются разные виды технологий: репродуктивные (восстановление системы по памяти на основе формул, таблиц, графиков и т.д.), продуктивные (изменение схемы с заданной целью, сокращение, дополнение, расширение, привлечение иллюстративного материала), креативные (создание собственной модели по образцам).

Системное изучение применимо в любом классе при изучении любой темы. Например, изучение частей речи в 6-7-х классах следует не заканчивать, а начинать с предъявления таблицы их морфологических признаков [2] и с вопросов, мотивирующих изучение нового материала: Что мы знаем? Что мы не знаем? Выясняется, что школьники не знают минимальное количество сведений о каждой из частей речи, что является лучшей психологической разгрузкой при изучении новой темы, мотивацией на успешность.

Проблема: как сохранить знания, полученные в 5-7 классах до итогового контроля, – решается при помощи системы базовых орфограмм, образовавшихся на основе морфемного принципа, которые можно представить в виде формул. Они легко заучиваются (в системе!) и легко проверяются на протяжении всех лет обучения. Орфографические правила в этом случае не «зазубриваются», а моделируются по алгоритму «где? – при каком условии? – что происходит?»:

в корне при чередовании **е/и** пишем и перед суффиксом **-а-**;

после шипящих в корне при чередовании **ё/е** в родственном слове пишем **Ё** и т. д.

Е / И + -А-
кас-/кас- гор-/зАр- рос-/раст- (и)
лож-/лаг- + -А- зОр-/зар-
мок-/мак-
ровн-/равн-

Правописание ё/о после шипящих

Ё/Е **О**

Правописание и/ы после ц

И **Ы** (-ция)
ТВ. Ъ **ёёюя** **ТВ. Ы** ← **И**
РАЗ- зв. **ПРИ- ←** , **неполнота действия**
РАС - гл. **ПРЕ- = пере-, очень**

Таблица «Правописание НЕ со всеми частями речи» опирается на системные отношения именных и глагольных частей речи.

Слитно = синониму без НЕ	раздельно
существительные	глаголы
прилагательные	деепричастия
наречия	

без зависимого слова **причастия** с зависимым словом
без предлога **местоимения** с предлогом
 неопределённые
 отрицательные

Системная проверка содержания формул и таблиц позволяет учителю легко маневрировать в организации уровневых заданий в условиях личностно ориентированного обучения.

Содержание сложного курса синтаксиса за 8 класс можно сжать до одной страницы с условием заучивания основных положений и формулировок. Сжатое представление содержания курса помогает осознать его системность и оптимально применить эти знания в процессе итогового контроля.

Содержание всего курса синтаксиса сложного предложения в 9 классе в сопоставлении с курсом простого предложения можно представить на первом же уроке, используя элементы учебной проектной деятельности [3]. Трансформируя предложения с одинаковым лексическим составом, учащиеся составляют их схемы:

Осенью льют дожди. Земля насыщается влагой. []. [].
Осенью льют дожди и насыщают землю влагой. [].
Осенью льют дожди, насыщая землю влагой. [].
Осенью льют дожди, насыщающие землю влагой. [].
Осенью льют дожди, и земля насыщается влагой. [], и [].
Когда осенью льют дожди, земля насыщается влагой. (Когда), [].
Если осенью льют дожди, земля насыщается влагой. (Если), [].
Так как осенью льют дожди, земля насыщается влагой. (Так как), [].
Осенью льют дожди, так что земля насыщается влагой. [], (так что).
Осенью льют дожди, которые насыщают землю влагой. [], (которые).
Осенью льют дожди, земля насыщается влагой. [], [].
Осенью льют дожди – земля насыщается влагой. [] – [].

Задания.

Подчеркните грамматические основы.

Определите типы и виды предложений. Обозначьте

овами средства связи.

Чем отличаются предложения по строению и значению?

Какие сочинительные и подчинительные союзы вы знаете?

Какие типы предложений характерны для разговорной речи, а какие – для книжной?

Проектные задания усложнённого характера:

Подберите два предложения с одинаковым лексическим составом по образцу, чтобы с ними были возможны подобные трансформации.

Каким условиям должен соответствовать их лексический состав?

Таким образом, использование на уроках русского языка и литературы интерактивных методик и современных приёмов самостоятельного добывания учащимися информации позволяет в полной мере на практике реализовать системно-деятельностный подход в обучении. Системность как основа инновационного образования закладывает фундамент для проектирования метапредметности в сфере изучения русского родного языка. Осознание культурного кода языка способствует выстраиванию парадигмы тектоцентрического подхода на протяжении всех лет обучения в школе, его смысл заключается в постижении целостной, системной информации о мире в условиях функционирования системно-деятельностной горизонтали и вертикали филологического образования.

Деятельностное содержание процесса образования переориентирует вектор когнитивного развития ученика от репродуктивного восприятия учебной информации к самостоятельному активному добыванию знаний. В этой ситуации именно от учителя будет зависеть весь ход дальнейшего получения учеником опы-

та собственной творческой деятельности. Творческая составляющая в наибольшей степени проявляется во время подготовки к написанию сочинения, поэтому используя предложенную в статье матричную структуру рассуждения, можно оптимизировать изучение системы языка, способствуя тем самым переводу полученных знаний из кратковременной в долговременную память.

Из всех видов универсальных учебных действий, на наш взгляд, наименее методически обеспеченными по-прежнему остаются способы организации регулятивных учебных действий. Решение этой проблемы возможно при условии постижения смысла культурных ценностей, приводящее к пониманию целей обучения, умению решать учебные и жизненные задачи и отвечать за результат своих действий. Перечисленные качества позволяют повысить результативность обучения, систематизировать знания.

Понимание метапринципа системности как основы современного российского образования приводит к необходимости поиска оптимальных средств повышения эффективности личностного развития учащихся. Языковая личность в процессе своего становления опирается на речетворческую деятельность, при этом обладает системным представлением о языке и способна производить разные виды анализа текста с целью создания собственного высказывания/произведения.

Без глубокого осмысления процессов системной ориентации образования, устанавливающих перспективы развития и содержание филологического образования, нельзя обеспечить необходимый уровень образования. Предлагаемые нами подходы будут способствовать достижению обозначенных ориентиров и решению поставленных проблем образования.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Слово, язык, речь // В.В. Бабайцева. Избранное. Т. 3. Статьи последних лет. М.-Ставрополь, 2015.
2. Бабайцева В.В., Беднарская Л.Д. Русский язык: углублённое изучение / Сборник заданий: 6-7-е классы. М.: ДРОФА-Вертикаль, 2017.
3. Бабайцева В.В., Беднарская Л.Д. Русский язык: углублённое изучение / Сборник заданий: 8-9-е классы. М.: ДРОФА-Вертикаль, 2017.
4. Беднарская Л.Д. Учимся писать сочинение: учебно-методическое пособие. М.: ФЛИНТА-Наука, 2018.

References

1. Babaytseva V.V. Word, language, speech // V. V. Babaytseva. Favourites. Vol. 3. Articles of recent years. Moscow-Stavropol, 2015.
2. Babaytseva V.V., Bednarskaya D.L. Russian language: an in-depth study / exercises: 6-7-th classes. Moscow: BUSTARD-Vertical, 2017.
3. Babaytseva V.V., Bednarskaya D.L. Russian language: an in-depth study / exercises: 8-9-e classes. Moscow: BUSTARD-Vertical, 2017.
4. Bednarskaya L.D. Learning to write an essay: teaching aid. M.: Flinta-Nauka, 2018.

УДК 378.095

UDC 378.095

БЕССОНОВА А.В.

адъюнкт адъюнктуры факультета подготовки кадров
высшей квалификации и дополнительного профессио-
нального образования, Санкт-Петербургский военный
институт национальной гвардии РФ
E-mail: bessonova_AV@inbox.ru

BESSONOVA A.V.

Adjunct of the faculty of training of highly qualified personnel
and additional professional education St. Petersburg military
Institute of the national guard of the Russian Federation
E-mail: bessonova_AV@inbox.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS CADETS

В статье рассматриваются вопросы образовательной среды, а также факторы, определяющие понятие «педагогические условия», которые играют ключевую роль в подготовке будущих военных специалистов в высших военных учебных заведениях, и которая будет направлена на формирование у будущего офицера профессионального самоопределения, профессионально-личностных качеств, способности решать сложные задачи служебно-боевой деятельности.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогические условия, подготовка офицерских кадров, профессиональное самоопределение, образовательная среда военного вуза, система условий профессиональной подготовки, войсковая практика.

The article touches upon the questions of educational environment and factors, denoting the term “pedagogical conditions”, which play the essential part in teaching potential military specialists in higher military educational establishments, focused on forming the professional self-determination of a potential officer, professional personal qualities and the ability to fulfill difficult operational professional tasks.

Keywords: educational environment, pedagogical conditions, officers' training, professional self-determination, educational environment of a higher military educational establishment, the system of professional training conditions, military practice.

Проблема профессионального самоопределения на сегодняшний день затрагивает исследования многих ученых различных областей, социальных, педагогических, психологических наук. Во многом это проблема и философская, так как профессиональная самореализация связана с личностным ростом индивида и его жизненными стратегиями. Таким образом, проблема профессионального самоопределения непосредственно связана с поиском путей гармонизации интересов личности и профессии, общественных отношений в профессиональной сфере.

Для военного образования проблема профессионального самоопределения имеет первостепенное значение, т.к. она определяет основную цель деятельности педагогических коллективов – создание педагогических условий для подготовки военных специалистов, способных в дальнейшем самостоятельно определять параметры своего профессионального развития.

В современном обществе актуально стоят задачи, направленные на то, чтобы личность, находясь в процессе различных видах сначала учебной, а затем профессиональной деятельности, не только развивалась, совершенствуя свои внутренние, личностные качества,

но и получила возможность нахождения своего «Я», попадая в условия различных видов учебного процесса в течение подготовки к профессиональной деятельности. Развитие и успешное функционирование педагогической системы обуславливается обязательным наличием и соблюдением определенных условий.

Таким образом, для совершенствования профессиональной подготовки будущих военных специалистов необходимы соответствующие педагогические условия, создаваемые профессиональной деятельностью педагогов, и которые обеспечивают возможность успешной реализации определенных и поставленных задач учебного процесса.

Анализ психолого-педагогической литературы указывает на разное понимание использования категории «педагогические условия». С точки зрения философского подхода к трактовке данного понятия, это связано с тем, как предмет относится к явлениям, которые окружают его повседневно, тем или иным образом изменяют его жизнедеятельность и без которых он существовать не может.

В педагогической и психологической науках многие авторы конкретизируют педагогические

условия, определяющие личностную реализацию и поведение человека во всех формах его бытия, телесно-природных, социальных и духовно-нравственных: в этом направлении работают В.И. Андреева, А.Я. Найна, Н.М. Яковлева, Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева, Б.В. Куприянова, С.А. Дынина и другие [1; 15; 22]. Например, Е.А. Андреева отмечает, что под педагогическими условиями курсантов военных вузов предлагается рассматривать совокупность факторов (целенаправленно создаваемых и реализуемых педагогами), обеспечивающих интегративные результаты достижения поставленных целей [2]. Наумов П.Ю. в контексте своего исследования дает собственную интерпретацию этого термина, в котором под педагогическими условиями понимает комплекс мер, создающих образовательный процесс, содержащий дидактическое обеспечение, разработанное с использованием современных технологий, которые развивают систему ценностей курсанта [19].

Педагогические условия определяются многими исследователями разными по содержанию в педагогическом процессе. В частности, важное место, по мнению учёных, занимают организационные предпосылки и условия педагогической деятельности (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.), представляющие собой целостное образование потенциального единства содержательных, методических и методологических средств в целевом педагогическом и воспитательном процессе (В.А. Беликов) [4]. Психолого-педагогические условия в работах ученых – Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др. [11] – определяют в качестве потенциальных связей образования и материально-пространственного окружения, которые создают предпосылки управления эффективностью и качеством всего педагогического процесса.

Применяется также понятие «дидактические условия», которые М.В. Рутковская определяет как «наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации» [24]. При таком подходе, дидактические условия формируются в результате целенаправленной деятельности по редактированию и отбору, формированию и использованию в педагогической практике содержательных и формальных (методики и приёмы) средств обучения, дополненных организационными усилиями педагога в процессе обучения и достижения поставленных образовательных и воспитательных целей и задач.

Мировые и региональные социально-экономические факторы, новые образовательные реформы в нашей стране, тенденции развития высшего военного образования обусловили новые требования к подготовке курсантов военного вуза. Необходимы новые условия и подходы к созданию условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, само-

развивающейся личности путём мобилизации её внутреннего потенциала, совершенствования кадровой политики и управленческих решений в сфере профессиональной подготовки офицеров, которые должны на «выходе» представлять собой специалиста, обладающего эффективными компетенциями, глубоко связанными с высокими интеллектуальными, творческими, волевыми и духовно-нравственными качествами выпускника, входящего в армейскую жизнь [13; 17].

Всё это требует в подготовке военных профессионалов высокого уровня ориентироваться на построение такого эффективного образования, в котором будет оптимальное соотношение военно-технологической и гуманитарной составляющих в подготовке будущих офицеров, гармонично продолжающих в своём служении лучшие качества и традиции российской и советской армии и военного воспитания [27]. При этом помимо усвоения профессиональных знаний, умений, навыков, будущему военному специалисту необходимо уметь и эффективно управлять своими подчиненными в условиях боевой и учебной ситуации, используя весь физический, интеллектуальный и психологический потенциал вверенного личного состава, учитывать все социальные и демографические реалии, человеческие и технические факторы. Офицеру необходимо наличие ценностных ориентаций, положительного отношения к своей профессии. В этом плане необходимо особое внимание уделять социально-гуманитарным дисциплинам и занятиям, которые позволят курсанту приобрести необходимые навыки и компетенции для работы с личным составом с учётом специфики каждого человека, мотивов его актуального и возможного поведения в мирных и боевых условиях.

Для этого педагогическому составу в процессе учебно-воспитательной работы необходимо использовать такие педагогические методики и стратегии, которые способствуют развитию гуманитарного мышления и ценностных, эстетических и духовно-нравственных ориентаций будущего офицера, его высокой общей и профессиональной культуры, что в будущем скажется на его умении эффективно выстраивать продуктивное взаимодействие с окружающим миром.

Термин «образовательная среда» активно используется со второй половины XX века. В научной литературе представлен широкий спектр точек зрения для понимания феномена «образовательной среды». Здесь уместно упомянуть таких отечественных авторов, психологов и педагогов, как Г.А. Ковалев, В.П. Лебедева, А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, И.М. Улановская, Б.Д. Эльконин, В.А. Ясвин и многие другие.

Можно выделить своеобразный культурологический подход к понятию «образовательная среда». Так, ещё П.Я. Гальперин рассматривал образовательную среду как условия, в которых реализуется психологическое становление обучаемого с учётом не только усвоения им некоторого объёма теоретических знаний и практических навыков, но и путём интериоризации, присвоения наличного социокультурного опыта [10].

Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов [14] понимают под «образовательной средой» некоторую «совокупность культурных, социальных и психолого-педагогических условий», сознательно формируемых в образовательных институтах и процессах с целью личностного роста обучаемого индивида.

В.И. Панов несколько иначе определяет понятие «образовательная среда», понимая её в качестве системы «педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации» [20, с. 80]. При этом он справедливо подчёркивает значимость и органическое единство пространственных, предметных, психологических и педагогических составляющих и элементов «образовательной среды». Так понятая образовательная среда позволяет педагогу в процессе образования и воспитания опираться на индивидуальные и личностные конфигурации обучающегося, учитывать талант и интересы будущих профессионалов. При таком подходе к трактовке образовательной среды [20; 28] становится возможным учитывать индивидуальные особенности, задатки, способности, интересы, а развитие происходит с помощью средств, соответствующих особенностям и закономерностям развития обучающихся.

Анализ научной литературы также показывает, что многие исследователи дают свое понимание и определение понятия «образовательная среда»: Я.А. Коменский, А.Н. Леонтьев, А.А. Андреев, О.А. Ильченко, Е.А. Климов, Е.К. Марченко, Е.И. Ракитина, О.И. Соколова, С.В. Тарасов и другие [13]. Л.Н. Бережнова [5], в частности, говорит о том, что образовательная среда должна обеспечивать возможность создать каждому обучающемуся те необходимые для него условия, в которых он сможет решать поставленные перед ним задачи не только в процессе обучения, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Специфика педагогического учёта образовательной среды заключается в её функциональном и пространственном сопряжении с внутренним, социальным и природным миром обучающихся и обучающихся в процессе организации педагогического процесса [6]. А.И. Артюхина, в частности, рассматривает образовательную среду как определенную организацию жизнедеятельности, педагогический феномен, раскрывающий данную категорию в качестве событийного ряда и источника жизненно-профессиональных ситуаций [3]. В.В. Рубцов делает акцент в определении образовательной среды на ориентацию «взаимодействия в социальной среде и определение решающей роли коммуникативных процессов в развитии ребенка» [25].

Проблема образовательной среды рассматривается разнопланово: Е.Н. Шиянов уделяет внимание гуманитарным аспектам «среды»; о создании комфортной, адаптивной, и диалогической ситуации пишет

С.В. Белова; о взаимодействии разных типов среды говорит Н.А. Вьюнова; о профессиональной направленности среды рассуждает Т.В. Черникова [29]. Петровская М.В. говорит, что среда обладает образовательным и воспитательным потенциалом личностного развития обучающегося, что делает возможным формирование психологической культуры в процессе личностной социализации и актуализации познавательных навыков индивида [21].

Таким образом, определение «среды» в контексте развёртывания понятия «образовательная среда» может быть представлено и как пространство, и как окружение, и как совокупность условий – это элементы и составляющие среды вокруг человека. Условия, в которых осуществляется обучение и воспитание, и определяются как образовательная среда [12]. Рассматривая различные точки зрения и теоретические подходы к пониманию образовательной среды, мы можем говорить о том, что образовательная среда может стать способом жизнедеятельности человека, если будет включать условия, обеспечивающие возможности каждому субъекту образовательной деятельности разрешать значимые задачи собственной жизнедеятельности исходя из возрастных и индивидуальных особенностей.

В данном контексте Л.Н. Бережнова говорит о том, что более предпочтительнее звучит утверждение, что «образовательная среда есть специфическая форма человеческой практики, направленная на преобразование жизнедеятельности людей с целью организации поддерживающих развитие человека условий, в которых ему предоставляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образовательных задач, позволяющих Человеку познавать Мир и себя в Мире» [5]. Такая образовательная среда и будет важной предпосылкой и эффективным средством обучения и развития человека.

Подготовка будущих военных специалистов в высших военных учебных заведениях направлена на формирование у будущего офицера профессионального самоопределения, профессионально-личностных качеств, способности решать сложные задачи служебно-боевой деятельности. Личности необходимо определять свое отношение к выбранной профессии, быть уверенной в правильности выбора профессии, быть способной к анализу и рефлексии собственных профессиональных достижений и т.д. Проблемы профессионализма и профессионального самоопределения представлены в работах Н.С. Пряжникова и др. [23]. Эти процессы невозможно рассматривать, не говоря об образовательной среде военного вуза.

А.В. Межуев очень точно определил специфику образовательной среды в военном вузе как «комплекс социально-педагогических обстоятельств, условий, кадрового, материально-технического, учебно-методического обеспечения, наличие правил, традиций, ценностных установок, корпоративных норм, состояние морально-психологического климата, отношений, оказывающих прямое или опосредованное влияние на

развитие личности курсанта, на его вхождение в военную корпоративную культуру в результате решения задач жизнедеятельности, воспитания и самовоспитания» [18].

Образовательная среда военного вуза включает, на наш взгляд, такие специфические элементы:

- нормативно-регламентирующий компонент;
- учёт в подготовке иностранных курсантов национальных и конфессиональных особенностей;
- особый язык, понятийно-терминологический аппарат профессионального общения;
- многочисленные воинские традиции и воинские ритуалы;
- поведенческий компонент;
- строгая подчиненность административно-командной системе управления;
- локализация учебной деятельности и практики.

Необходимым фактором в данной деятельности является приобретение практического опыта курсантами в процессе исполнения функциональных обязанностей на конкретной должности. В нашем исследовании педагогические условия развития профессионального самоопределения курсантов военных вузов представлены как сочетание потенциала образовательной среды военного вуза с целевым педагогическим воздействием.

Проведя исследование, направленное на необходимость теоретически обосновать и разработать педагогические условия развития профессионального самоопределения курсантов военных образовательных организаций высшего образования ВНО РФ, нами обозначены следующие педагогические условия, необходимые для развития профессионального самоопределения курсантов военных вузов в процессе профессиональной подготовки:

Первым педагогическим условием является образовательная среда, в которой педагогический процесс подготовки курсантов учитывает целостность культурных, аксиологических, социальных, организационных и психологических условия военного вуза, благоприятно влияющих на профессиональную подготовку, личностные новообразования, личностные качества обучающегося. В такую образовательную среду входят следующие компоненты: культуру-образующая, личностно-ориентированная среда; педагогическое сопровождение, контекстное обучение.

В процессе профессиональной подготовки важным условием для развития профессионального самоопределения курсанта будет являться педагогическое сопровождение. Исходя из анализа различных научных взглядов на понимание термина «сопровождение», мы считаем, что *педагогическое сопровождение* – это процесс, включающий в себя направления деятельности профессорско-преподавательского состава в области профессионального самоопределения курсанта военных вузов, где создаются условия для решения педагогических проблем, возникающих при проектировании (формировании) модели будущего военного специалиста.

Следующим педагогическим компонентом явля-

ется *контекстное обучение*, в соответствии с которым модель должности военного специалиста проектируется как система учебных пробных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, что реализуется в процессе войсковой практики курсантов.

Вторым педагогическим условием является войсковая практика, которая организуется в целях приобретения курсантами опыта в ходе исполнения должностных обязанностей и проводится на соответствующих должностях в воинских частях национальной гвардии РФ. Войсковая практика выступает как важнейшее условие развития профессионального самоопределения курсантов военных вузов, где осуществляется процесс интериоризации профессиональных знаний, навыков, осознание собственных возможностей, личностных качеств и понимания правильности выбора профессии, т.е. включенность в реальные условия деятельности, т.к. процесс профессионального самоопределения имеет рефлексивную основу. Для будущих военных специалистов понимание специфики профессиональной деятельности должно происходить в реальных условиях.

Третьим условием является педагогическая программа развития профессионального самоопределения, состоящая из трех блоков: теоретического, практического, диагностического.

Одной из предпосылок формирования профессионального самоопределения является включенность в реальные условия деятельности, которую обеспечивает образовательная среда военного вуза.

Учебная и трудовая деятельность в военных вузах должна организовываться в перспективе будущей профессиональной деятельности офицеров в реальных условиях прохождения службы. Это создаст предпосылки соединения глубоких теоретических знаний с компетенциями, связанными с эффективной военно-профессиональной подготовкой, результаты которой будут проявляться в условиях реальной профессиональной деятельности. Это создаст, в том числе, и способность осознанно подчиняться приказам начальников, высокий уровень субординации и одновременно навыки самостоятельно принимать решение, быть коммуникабельным, адекватно реагировать на наличие жесткого контроля деятельности со стороны командования, длительное время находиться в закрытом месте дислокации и многое другое, что не всегда необходимо формировать у выпускников других учебных заведений.

Если профессиональная подготовка направлена преимущественно на сообщение учащемуся определенного объема теоретических знаний и недостаточно – на развитие умения быстро, точно действовать при решении практических задач, то какими бы ценными ни были полученные знания, качественный уровень практической деятельности будет крайне низким.

Практической деятельностью у курсантов военных институтов является войсковая практика, которая является важной составной частью образовательной среды и образовательного процесса, организуется с целью

формирования и совершенствования у обучающихся военно-профессиональных компетенций и приобретения практического опыта выполнения обязанностей на воинских должностях командира отделения (заместителя командира взвода).

Экспериментальной базой исследования явился Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ. В экспериментальной работе на разных этапах исследования принимали участие курсанты 1,2,3,4,5 курсов, в том числе 265 курсантов 2 и 3 курсов. В рамках научного исследования автором статьи проводилось анкетирование курсантов 3 курса Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации до прохождения войсковой практики.

В ходе эксперимента нами была апробирована педагогическая модель, значительной составляющей которой было создание педагогических условий и компонентов для развития профессионального самоопределения в процессе профессиональной подготовки. Применяемая педагогическая модель включала:

- теоретические курсы лекций, практические занятия;
- активные формы и приёмы организации и реализации учебно-познавательной деятельности (обучающие игры и учебные дискуссии);
- словесные, наглядные и практические методы стимулирования и мотивации учебно-образовательной деятельности;
- проблемно-поисковый, а также групповые (тренинг) и индивидуальные формы обучения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у курсантов 3 курса командного факультета удовлетворенность учебным процессом ниже, чем у курсантов 1, 2, 4 и 5 курсов, часть учебных предметов у курсантов не вызывает большого интереса и не все дисциплины в учебном процессе их интересуют. При этом высокие показатели, связанные с интересом к профессии. Но полного понимания у большинства курсантов 3 курса, в чем реально будет заключаться их профессиональная деятельность, нет. Возможно, еще не сложилась полная картина образа будущей профессии, т.к. отсутствуют практические самостоятельные навыки в выполнении профессиональной деятельности, а также полное понимание, как знания, полученные по всем дисциплинам применить в дальнейшей деятельности. В данный период обучения у курсантов пока нет четкого понимания специфики профессиональной деятельности, а также, возможно, нет полной психологической готовности к самостоятельному выполнению функционала командира взвода, что свидетельствует о необходимости определенных педагогических условий для развития профессионального самоопределения курсантов.

При определении готовности к «самостоятельному решению профессиональных задач» наименьшие показатели у курсантов 1 и 3 курсов. Курсанты указывают проблемные зоны, которые вызывают дискомфорт и понимание, что с этими вопросами придется столкнуться

и принимать соответствующие решения. Курсанты обозначали присутствие неуверенности к выполнению задач, что нет полной готовности выполнять обязанности командира, в построении отношений (проживание в одном помещении с подчиненными, возможны «проблемы во взаимоотношениях с офицерским составом», т.к. обладают только тем, «чему учили в институте», «нет опыта», «нет полной уверенности в себе и в достаточности знаний, полученных в институте, т.к. программа обучения отличается от того, что происходит в войсках», «как курсантов могут не воспринимать всерьез», «боязнь публичного выступления», «долгая адаптация в новом коллективе»). Отмечают также, что ввиду «отсутствия практических навыков управления отделением, будет трудно «совладать» с контрактниками и проводить с ними занятия по специальности». Учитывая, что в подчинении будут военнослужащие контрактной службы, которые в два раза старше, а многие «контрактники» имеют большой опыт военной службы, неизбежно возникают трудности в установлении контакта с личным составом (как указывают курсанты «не знаю, как с ними общаться»).

Таким образом, социальные вопросы, аспекты межличностного взаимодействия, эффективной коммуникации определяются обучающимися как одни из актуальных вопросов в принятии специфики их будущей профессиональной деятельности. Выявленные различные проблемные области в развитии профессионального самоопределения курсантов в процессе профессиональной подготовки определили направления в разработке педагогической программы.

После проведения педагогической программы и прохождения войсковой практики (и проведения повторного анкетирования) курсанты 3 курса обозначили, что «получил практику и навыки управления личным составом» 17,79 % (до 8,61%); «увидел военные реалии» 15,77% (до 8,51%); «изучил функционал командира отделения» 13,68 % (до 9,76%); «получил представление о своей будущей профессии» 9,41% (до 5,36%); «организационно-методической работе» 20,26% (до 16,49%); «получил опыт в командовании личным составом» 14,79 % (до 8,61%); научился «проводить занятия» 28,74% (до 17,09%); «убедился в правильном выборе профессии» 48,7% (до 25,3%), появилась такая категория как «рефлексия» 7,55%, которую курсанты не указывали до проведения педагогической программы.

Курсанты 3 курса на вопрос «Хотел бы продолжать службу по профилю подготовки вуза (СПВИ ВНГ РФ), т.е. по своей специальности» после апробации педагогической программы перед практикой увеличили показатели по категории «ориентация на продолжении работы» (43,64%), чем до проведения формирующего эксперимента и прохождения ими обучающих блоков педагогической программы (21,11%).

Таким образом, нам необходимо эффективное педагогическое сопровождение, включающее в себя направления деятельности профессорско-преподавательского состава в области профессионального самоопределе-

ния курсанта военных вузов. При этом образовательная среда как педагогическое условие должна эффективно формировать внутренние механизмы личностного роста будущего профессионала (в нашем случае офицера) с учётом сопряжения личностной ориентации обучающегося, его природных, культурных и возрастных особенностей с аксиологической и нормативной системой образовательного учреждения, с инновационными и ак-

тивными педагогическими, психологическими и организационными практиками и методами преподавателей и наставников, с приоритетными политическими и социальными задачами нашей страны. Это позволит нам создать такого профессионального офицера, который будет не только знать, но и уметь применять теоретические знания для решения конкретных практических задач по защите нашего народа и государства.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
2. Андреева Е.А. Педагогические условия правового воспитания курсантов военных вузов. Дис. к. пед. наук. СПб., 2012.
3. Артюхина А.И. Образовательная среда медицинского университета: пути интеграции в культурно-образовательную среду региона. // Интеграция образования. №1. 2007. С. 9-15.
4. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004. 357 с.
5. Бережнова Л.Н. Полиэтническая образовательная среда. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 203 с.
6. Бережнова Л.Н. Самообразование курсантов в образовательной среде военного вуза: проблемы и пути их решения / Л.Н. Бережнова, М.М. Гупалов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. №10 (116). С. 181-185.
7. Белова С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования. М.: АПК и ППРО, 2006. 380 с.
8. Вьюнова Н.А. Формирование экологической культуры учащихся средней школы [электронный ресурс] / Н.А. Вьюнова, М.Ф. Козлова // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: www.scienceforum.ru/2013/10/4156 (дата обращения: 17.01.2018).
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. 637 с.
10. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. 1966. № 4. С. 128-135.
11. Журавская Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Журавская. СПб., 2011. 26 с.
12. Жежель Л.В. Образовательная среда военного вуза (на примере Голицинского пограничного института ФСБ России). // Чтения памяти Е.П. Сычевского. 2012. №12. С. 67-75.
13. Жежель Л.В. Особенности образовательной среды военного вуза. // Психология и педагогика на современном этапе. 2014. Т. 5. С. 56-61.
14. Кулюткин Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов // Новые знания. 2001. № 1. С. 6-7.
15. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101-104.
16. Кастиорнова В.А. Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства / В.А. Кастиорнова, Д.А. Дмитриев // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. 2012. №2 (18). С. 83-90.
17. Марченков В.И. Информационно насыщенная образовательная среда военных вузов как фактор формирования профессиональной компетентности у курсантов / В.И. Марченков // Мир образования – образование в мире. 2014. №2. С. 94-100.
18. Межуев А.В. Формирование готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза у курсантов младших курсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 22 с.
19. Наумов П.Ю. Педагогические условия развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России / П.Ю. Наумов, Э.Г. Скибицкий // Сибирский педагогический журнал. 2013. №3. С. 157-161.
20. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.
21. Петровская М.В. Образовательная среда военного вуза как пространство развития психологической культуры преподавателя / М.В. Петровская // Фундаментальные исследования. 2013. №1-3. С. 632-635.
22. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк. 2004. С. 36. 512 с.
23. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие / Н.С. Пряжников. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
24. Рутковская М.В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис...канд. пед. наук / М.В. Рутковская. Л., 1955. 14 с.
25. Рубцов В.Л. Социальные взаимодействия и обучение. // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9.
26. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // Молодой ученый. 2009. №4. С. 279-282.
27. Султанбеков Т.И. Структура образовательной среды военного вуза / Т.И. Султанбеков, В.А. Беловолов // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. №4(53). С. 48-50.
28. Суфиянов В.В. Образовательная среда как условие развития системы отношений «субъект-среда». // Российский психологический журнал. 2007. Т.4. №1. С. 52-54.
29. Черникова Т.В. Организационно-управленческое консультирование руководителей образовательных учреждений. // Педагогика. 2002. С. 60-66.

References

1. Andreev V.I. Dialectics educationis et sui institutione a sem personalitatem. Kazan: Libellorum domus KSU, 1988. 238 p
2. Andreeva E.A. Paedagogica condicionibus iuris educationem cadets militum scholis. Dis. K. PED. Scientiarum. SPb., 2012.
3. Artyukhina A.I. Educational environment of medical University: integration in educational environment de regione / A. I. artyukhina // Integration of education. No. 1. 2007. Pp. 9-15.
4. Belikov V. A. Philosophia ingenium, educatio: actio rationem: monograph. M.: Vlados, 2004. 357 p.
5. Berezhnova L.N. Polyethnic educational environment . SPb.: Libellorum domus RGPU im. A. I. Herzen, 2003. 203 p.
6. Berezhnova L.N. Sui educationem alumni in educational environment of military Academy: quaestiones et solutiones, / L. N. Berezhnova, M. Gupalov // scientifica notis Universitatis. P. F. Lesgaft. 2014. No. 10 (116). Pp. 181 ad 185.

7. Belov S.V. Paedagogia dialogi: theoria et praxi struere liberalis educationis / per S. V. Belova. M.: AIC, perdurantes educationem educatores, 2006. 380 p.
8. Vyunova N.. Formatio fringilla cultura discipulis in schola secundaria [electronic resource] / N.. Vyunova, M. F. Kozlov // Materia de V Internationalis alumni scientifica colloquium "Discipulus scientifica forum". – URL: www.scienceforum.ru/2013/10/4156 (die obvius: 17.01.2018).
9. Vygotsky L.S. educational psychologia / L. S. Vygotsky; ed. a V. V. Davydov. M., 2005. 637 p.
10. Galperin P.Y. "Modus crustae" et modo paulatim institutionis in studiis filiorum ratus. // Quaestiones de psychologia. 1966. No. 4. Pp. 128-135.
11. Zhuravskaya N. In. Disciplina periti ignis salutem in oleum et gas industria universitatibus usura singulis-distinctio accedere: abstracto. dis. ... Cand. PED. Scientiarum / N. In. Zhuravskaya. SPb., 2011. 26 p.
12. Zhezhe L.V. Educational environment militum institutio (ut pro exemplo., Golitsyn terminus Institute of Foederati securitatem servitium de Russia) / L. V. Zhezhe // Lectionibus in memoriam E. P. Sychevsky. 2012. No. 12. Pp. 67-75.
13. Zhezhe L.V., tamquam ex educational environment of militum University. // Psychologia et paedagogia ad praesens tempus. 2014. T. 5. Pp. 56-61.
14. Kulyutkin Yu.N. Educational environment et personalem / Yu. Kulyutkin, S. V. Tarasov // Nova scientia. 2001. No. 1. Pp. 6-7.
15. Kupriyanov B.V. Moderni accedit ad determinationem de essentia praedicamento "paedagogica conditionibus", B. V., Kupriyanov, S.S. A. Dinina // Vestnik de Kostroma Universitatis nomine. N., Nekrasov. 2001. No. 2. Pp. 101-104.
16. Kastornova V.A. Notitia et educational environment ut ex educational spatium / V. A. Castronova, D. A. Dmitriev // Vestnik de Samara statu technical University. Series: psycho-paedagogica scientia. 2012. No. 2 (18). Pp. 83-90.
17. Marchenkov V.I. Notitia-dives educational environment militum scholis, ut factor formationem professio competentia alumni / V.I. Marchenkov // Mundus educationis – educationem in mundo. 2014. No. 2. Pp. 94-100.
18. Mezheuev A.V. Formatio animum ad vitae actionem, in educational environment of military Academy enim cadets Junior cursus: abstracto. dis. kand. PED. Scientiarum. Astrakhan, 2008. 22 p
19. Naumov S.Yu. Paedagogica conditionibus progressum ratio valores futuri ministri interno milites de MIA Russia / Y. P. Naumov, E.G. Skibitsky // Siberian paedagogica acta. 2013. No. 3. Pp. 157-161.
20. Panov V.I. Psicodinamica of educational ratio: theoria et praxi. SPb., 2007.
21. Petrovskaya M.V. Educational environment of military Academy, ut spatium development de animi cultura magister / M. V. Petrovskaya // Fundamentalis augue. 2013. N. 1-3. Pp. 632-635.
22. Polonsky V. M. Dictionary of education, et paedagogia. M.: Superior. SHK. 2004. 512 p. Pp. 36.
23. Prjazhnikov N. Cum. Modos crevit profesionales et personalis identitatem: Doctrina auxilium / N. Cum. Prjazhnikov. M.: Publishing house of Moscow animi-socialis Instituti; Voronezh: Libellorum domus NPO "MODEK", 2002. 400 p.
24. Rutkowski M.V. Formatio motiva eligendi doctrina professionem in altum schola alumni : Avtoref. dis...Cand. PED. Scientiarum / M.V. Rutkowski. L., 1955. 14 p.
25. Rubtsov V. V. conversatione et disciplina / V. V. Rubtsov // Animi scientia et doctrina. 1996. No. 2 Pp. 9.
26. Crickets A. V. Organicas-paedagogica conditiones, vt professio-paedagogica cultura futurum ludis doctores / A. V. Crickets // Young scientist. 2009. No. 4. Pp. 279-282.
27. Sultanbekov T.I. Structura educational environment of military Academy / T. I. Sultanbekov, V. A. Belovolov // Paedagogica acta Bashkortostan. 2014. No. 4(53). Pp. 48-50.
28. Sufianov V.V. Educational environment ut statu progressionis ratio relationes "re-environment"/ sufianov V. V. // Russian animi acta. – 2007. T. 4. No. 1. Pp. 52-54.
29. Chernikova T.V. Organicas et administratione consulens capita educational instituta / T. V. Chernikov // Pae

ВАЛУЙКОВА В.Е.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: veraxx@mail.ru

VALUYKOVA V.E.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of social management and conflictology, Orel State University
E-mail: veraxx@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE STUDENT ENVIRONMENT

Межличностные конфликты являются неотъемлемым элементом общения в студенческой среде. Протекание конфликтов в студенческой группе имеет свои особенности. Статья раскрывает психологические предпосылки возникновения конфликтов в межличностном общении студентов, описывает психолого-педагогические условия предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде и возможности их реализации в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: межличностный конфликт, общение, межличностные отношения, студент, студенческая среда, психолого-педагогические условия.

Interpersonal conflicts are an integral element of communication in the student environment. The flow of conflicts in the student group has its own characteristics. The article reveals the psychological prerequisites for the emergence of conflicts in the interpersonal communication of students, describes the psychological and pedagogical conditions for the prevention of interpersonal conflicts in the student environment and the possibility of their implementation in the educational environment of the university.

Keywords: interpersonal conflict, communication, interpersonal relations, student, student environment, psychological and pedagogical conditions.

Межличностные конфликты сопровождают человека на всех этапах его жизни: в школе, во время обучения в вузе, в семье, при реализации профессиональной деятельности и т.д. Существенное влияние на динамику межличностных конфликтов оказывают особенности социальных отношений. Конфликты в студенческой среде являются частым явлением. К данной разновидности конфликтного взаимодействия относятся конфликты между студентами, между студентами и преподавателями. Наибольший интерес представляют конфликты в студенческой группе, так как именно в процессе групповой динамики возникают различного рода противоречия, связанные с самоутверждением студентов в группе, развитием межличностных отношений. Уровень сплоченности участников студенческой группы будет определять социально-психологический климат данного коллектива и степень психологической безопасности ее участников, влиять на эффективность учебной деятельности и частоту возникновения конфликтов. Выраженные межличностные противоречия, часто приводящие к конфликтам в студенческой группе, будут снижать успеваемость ее участников и негативно сказываются на профессиональном и личностном росте студентов. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы профилактики межличностных

конфликтов в студенческой среде.

Несмотря на высокую актуальность исследования психолого-педагогических условий предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде, данная проблема изучена недостаточно.

Целью нашего исследования являлось изучение психолого-педагогических условий предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде.

Для реализации поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи:

1. Раскрыть теоретические основы изучения особенностей протекания межличностного конфликта в студенческой среде.
2. Рассмотреть психолого-педагогические детерминанты возникновения межличностных конфликтов в студенческой среде.
3. Опытным-экспериментальным путем изучить особенности межличностных отношений в студенческой среде.
4. Разработать программу предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде на основе соблюдения ряда психолого-педагогических условий.

Объект исследования – особенности протекания межличностного конфликта в студенческой среде.

Предмет исследования – психолого-педагогические

условия предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде.

Наше исследование проводилось в два этапа: теоретический и эмпирический.

Как показал теоретический анализ литературных источников феномену «конфликт» уделяли внимание многие мыслители. Несмотря на это, первые концепции конфликта появляются лишь на рубеже XIX-XX вв. Значительный вклад в развитие взглядов на природу конфликта принадлежит представителям зарубежной психологии (З. Фрейду, А. Адлеру, К. Хорни, Э. Фромму, У. Мак-Дугаллу, С. Сигеле, К. Левину, Л. Линдсей, Д. Долларду, Н. Миллеру, Д. Морено и др.). Изучению сущности конфликта, причин его возникновения и путей разрешения в отечественной психологии посвящены исследования А.А. Бодалева, Я.А. Анцупова, А.И. Шипилова, Н.В. Гришиной, Ф.М. Бородкина, А.К. Зайцева, Н.И. Леонова, А.Г. Здравомыслова и др. [1].

Обобщая результаты теоретического анализа можно сказать, что межличностные конфликты возникают в процессе общения между людьми и являются неизбежными феноменами социальных взаимоотношений. Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности. Общение включает в себя три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера). Нарушение процессов общения часто приводит к межличностным конфликтам.

Межличностные конфликты могут проявляться в различных сферах человеческой жизнедеятельности, в том числе и в студенческой среде. Как показали исследования Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, В.И. Слободчикова, В.А. Сластенина, Е.И. Степановой и ряда других исследователей межличностные отношения студентов обуславливаются не только возрастными особенностями данной социальной группы, но и особенностями присущей ей деятельности.

Профессиональная подготовка в вузе проходит на основе вовлечения будущего специалиста в такие виды деятельности как учебная, научно-исследовательская, общественная деятельность и др.

Основным видом деятельности студента, занимающим наибольший объем времени во всем процессе подготовки будущих специалистов, безусловно, является учебная деятельность. Данный вид деятельности основывается на взаимодействии студента и преподавателя. Эффективность данного взаимодействия будет во многом определяться позицией студента по отношению к процессу учебной деятельности [3]. Студент может выступать в качестве объекта педагогического воздействия, проявляя пассивное отношение к обучению; либо – занимать активную позицию в освоении новых знаний умений и навыков, реализуя роль субъекта. Отличительными характеристиками последней будут выраженные стремления к самостоятельности и самореализации.

Кроме учебной деятельности в процессе обучения в вузе, студенты включаются в реализацию научно-исследовательской деятельности, результаты которой находят отражение в научных публикациях, курсовых работах и проектах, выпускных квалификационных работах и т.д.

Наряду с учебной и научно-исследовательской работой студенты также включаются в общественную жизнь кафедры, лаборатории, факультета, вуза в целом. Это позволяет будущим специалистам в значительной степени расширить опыт социального взаимодействия, сформировать у них положительные черты характера и профессионально-значимые качества.

Необходимо отметить, что помимо образовательной среды вуза на характер взаимоотношений в студенческой среде оказывают влияние особенности самой академической группы, в которой обучается студент. Студенческая академическая группа по своим отличительным чертам является малой социальной группой, в которой формируется личность будущего специалиста.

Контингент студентов, обучающихся в вузе, имеет существенные различия по национальному, социально-экономическому признакам, интеллектуальному развитию и креативному потенциалу, профессиональным и общекультурным интересам и ценностям. Это делает среду студенческой молодежи достаточно неоднородной по качественным и содержательным характеристикам выстраиваемого ими межличностного взаимодействия. Такие отличия в национальных, культурных, социально-экономических аспектах нередко выступают в качестве детерминант возникновения социальных противоречий между студентами, являются источниками межличностных конфликтов в студенческой среде [3].

Несмотря на вышеперечисленные различия студенческого контингента, представителям студенческой группы присуща некая возрастная однородность. Это обуславливает близость интересов, целей, психологических особенностей, что в свою очередь способствует сплочению группы.

Одним из проявлений социального взаимодействия студентов являются разнообразные межличностные конфликты. Причины таких конфликтов определяются множеством аспектов, зависят от индивидуальных особенностей каждого из представителей студенческой группы, от особенностей развития группы, от времени совместного обучения [1].

Наиболее часто в студенческой среде возникают межличностные конфликты по типу студент-студент, студент-группа. В качестве основных психологических предпосылок межличностных конфликтов между студентами выступает стремление к самоутверждению, обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность в оценке событий, своего поведения, а также некоторые черты личности и темперамента.

Наиболее распространены межличностные конфликты в студенческой среде на первых курсах обучения, т.к. в этот период происходит установление

межличностных отношений, формирование студенческой группы, познание студентами друг друга, а также привыкание к индивидуально-личностным особенностям членов группы.

Помимо конфликтов между студентами нередким явлением студенческой жизни являются конфликты с преподавателями. Основная причина возникновения конфликтов между студентами и преподавателями, как правило, неадекватность оценки знаний.

Для поиска возможных условий предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде важно знать психологические особенности формирования социальных отношений в данной среде, причины возникновения межличностных противоречий. Это позволит правильно определить факторы, влияющие на развитие данного конфликта, и в последующем предотвратить его развитие.

Нами было проведено эмпирическое исследование, нацеленное на изучение особенностей межличностных отношений в студенческой среде. Для этого применялись метод наблюдения, беседы со студентами и преподавателями и методика «Исследование восприятия индивидом группы» Е.В.Залубовской. Методика позволяет выявить три типа направленности (восприятия индивидом группы): индивидуалистический, коллективистский и прагматический.

В исследовании восприятия студенческой группы индивидом приняли участие студенты социального факультета Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева.

Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования в группах 1 и 4 курсов показал:

- для студентов 1 курса наиболее характерен индивидуалистический тип восприятия группы, что может объясняться только началом формирования коллектива. В связи с этим для них характерно отстаивание собственных интересов в противовес групповым ценностям, что часто выступает в качестве предпосылки межличностных конфликтов в группе;

- для студентов 4 курса свойственно преобладание коллективистического типа восприятия индивидом группы, что проявляется в принятии групповых ценностей, участии в совместной деятельности группы, выраженном интересе к групповой деятельности в целом. Межличностные конфликты в такой группе встречаются достаточно редко, их разрешение осуществляется в самой группе без привлечения третьей стороны. Такие результаты объяснимы длительностью существования группы, достаточно высоким уровнем групповой сплоченности.

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования психологических особенностей восприятия группы, можно сказать, что тип восприятия группы наиболее благоприятный для профилактики межличностных конфликтов – коллективистический. Преобладание того или иного типа определяется как индивидуальными особенностями конкретного студента, так и длительностью существования группы, уровнем

групповой сплоченности. Чем выше уровень групповой сплоченности, тем в большей мере преобладает коллективистический тип восприятия группы и в меньшей степени характерны межличностные конфликты в группе. Полученные результаты необходимо учитывать при поиске психолого-педагогических условий предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде.

Психолого-педагогические условия качественно характеризуют «факторы, процессы и явления образовательной среды, необходимые для организации деятельности; представляют собой совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно созданных и реализуемых для решения конкретной психолого-педагогической задачи (Кокорев В.Н., Мошкин В.Н., Наумова А.Е.); комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса» [2, с. 63].

Необходимыми для предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде психолого-педагогическими условиями, являются: организационно-целевые, субъектно-личностные, практико-ориентированные. Раскроем содержание каждого из блоков психолого-педагогических условий.

Организационно-целевые условия определяют целевые ориентиры обучения. В их основе лежит ориентация преподавателя на реализацию в процессе учебного взаимодействия педагогики сотрудничества, принципов личностно-ориентированного подхода к организации учебного процесса, применение активных методов обучения, включающих рефлексию учебной и квазипрофессиональной деятельности; способствующие формированию у студентов правильной профессиональной направленности, нацеленности на построение бесконфликтных социальных отношений, поддержание гармонии в общении.

Субъектно-личностные условия обеспечивают развитие личности студента в учебно-воспитательном процессе, формирование профессионально-значимых качеств личности; заключаются в активном использовании студентом своих потенциальных возможностей, субъектном отношении к будущей профессии и процессу обучения в вузе. Существенным в предупреждении межличностных конфликтов в студенческой среде будет являться развитие коммуникативных навыков, повышение групповой сплоченности, снижение конфликтности в межличностном общении.

Выделение блока практико-ориентированных условий предполагает закрепление студентами на практике умений и навыков построения бесконфликтных отношений в социальной среде. Важным условием реализации данного блока является актуализация знаний, умений и навыков бесконфликтного общения не только студенческой группе, но и за ее пределами, в последующей профессиональной деятельности. Практико-ориентированные условия предполагают, что студенты старших курсов, оказывают помощь и поддержку в построении гармоничных взаимоотношений студентам младших курсов.

Для реализации психолого-педагогических условий предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде нами была разработана тренинговая программа по профилактике межличностных конфликтов в студенческой среде путем повышения сплоченности группы.

Программа рассчитана на 10 занятий, каждое из которых продолжительностью примерно 1,5-2 часа. Программа предполагает участие студентов первого курса на этапе адаптации к обучению в вузе.

Содержание занятий программы направлено на решение таких задач как:

1. Обеспечение положительного психологического климата в группе, основанного на взаимоуважении и проявлении личности каждого студента.

2. Развитие коммуникативных навыков, умения слышать и слушать партнера по общению, адекватно реагировать на критику.

3. Осознание каждым участником своей роли, функций в группе, развитие умения работать в команде.

4. Обучение навыкам бесконфликтного взаимодействия в группе.

Данная программа основывается на соблюдении психолого-педагогических условий предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде. Реализация программы осуществляется студентами-конфликтологами старших курсов в рамках деятельности лаборатории «Психология конфликта» Учебно-научно-практического центра разрешения конфликтов кафедры социального управления и конфликтологии Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева. Необходимые знания умения и навыки для реализа-

ции тренинговой программы предупреждения межличностных конфликтов студенты получают в рамках таких дисциплин образовательной программы бакалавриата направления подготовки Конфликтология как «Психологические основы конфликтологии», «Тренинг личностного роста конфликтолога», «Психологическое управление конфликтом», «Конфликтологический практикум» и др. Проведение тренинговых занятий для студентов первого курса осуществляется по внеучебной деятельности.

В процессе реализации программы ее участники лучше узнали друг друга, приобрели навыки эффективного общения в группе. Реализация программы способствовала созданию положительного настроения, повысила уровень доверия в группе. После занятий частота межличностных взаимодействий, как отмечают студенты, увеличилась, характер взаимоотношений стал менее конфликтотенный.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выделенный комплекс психолого-педагогических условий предупреждения межличностных конфликтов (организационно-целевых, субъектно-личностных, практико-ориентированных) является эффективным, способствует построению бесконфликтных межличностных отношений, повышению групповой сплоченности, развитию коммуникативных навыков, снижению эмоционального напряжения; позволяет сформировать у студентов активную позицию по созданию благоприятных условий общения не только в студенческой среде, но и в последующем при реализации профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология М.: - ЮНИТИ - ДАНА, 2004г.
2. Медведева В.Е. Психологические особенности формирования эмоциональной устойчивости студентов-конфликтологов в вузе / Известия иркутского государственного университета. Серия: психология. Иркутск, 2013. т.2 №1. С.60-65
3. Митяева А.М. Индивидуализация учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза. Орел, 2014.

References

1. Antsupov A.Y., Shipilov A.I. Conflictology M.: - UNITY - DANA, 2004.
2. Medvedeva V.E. Psychological features of the formation of emotional stability of students-conflictologists at the university / Proceedings of the Irkutsk State University. Series: psychology. Irkutsk, 2013. v.2 №1. Pp.60-65
3. Mityaeva A.M. Individualization of educational activities of students in the educational process of the university. Orel, 2014.

УДК 94 (47) (072.8)

UDC 94 (47) (072.8)

ВОРОНКОВА Л.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail : pedagog57@mail.ru

АЛЕЙНИКОВ С.С.

бакалавр, 5 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail : sergey.aleynikov.97@mail.ru

VORONKOVA L.V.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Orel State University

E-mail : pedagog57@mail.ru

ALEINIKOV S.S.

Bachelor, 5th year, Orel State University

E-mail : sergey.aleynikov.97@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ 50-80-Х ГОДОВ XX ВЕКА)

FEATURES OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE SELECTION OF THE CONTENT OF HISTORICAL EDUCATION IN THE SOVIET PERIOD (FOR EXAMPLE, SCHOOL TEXTBOOKS 50-80-IES OF THE XX CENTURY)

В статье рассматриваются причины кризиса в методологических подходах к отбору содержания исторического образования в послевоенный период, исследуются новые пути к решению образовательных задач в 60-80-е годы и анализируется вклад советских ученых-методистов в процесс обновления методики преподавания в школьном курсе истории.

Ключевые слова: историческое образование, учебник, концентр, Н.Г. Дайри, П.В. Гора.

The article examines the causes of the crisis in the methodological approaches to the selection of the content of historical education in the post-war period, explores new ways to solve educational problems in the 60-80s and analyzes the contribution of Soviet research scientists to the process of updating teaching methods in the school history course.

Keywords: historical education, textbook, concentr, N.G. Dayri, P.V. Gora.

В послевоенные годы методика преподавания истории как наука и подходы к отбору содержания исторического знания претерпели серьезные изменения. Какие же методические подходы к отбору содержания исторического знания для школьного образования сложились в период 50-е – 80-е годы двадцатого века? Попробуем рассмотреть некоторые из них.

В 50-е годы популярным изданием стал учебник А.М. Панкратова в трех частях (1952-1953), написанный в соответствии с линейным подходом к обучению и предполагавший поступательное изучение истории России с древнейших времен вплоть до конца великой отечественной войны 1941-1945. Заметим, что данная линейка учебников учла ошибки предшественников и исправила их. Автор сконцентрировался на изучении исторических явлений России. В книге отсутствовали параллели в развитии различных стран и СССР, исключение стали только вопросы внешней политики, но и там материал давался достаточно ограниченно. Что касается исследования особенностей внутренней политики ССР, то здесь автор предложил несколько вариантов.

Во-первых, А.М. Панкратов посчитал целесообразным изучение отдельных регионов СССР, то есть им был введен территориальный критерий. Часть параграфов посвящалась жизни в Европейской части России,

другая часть обращалась к фактам из истории Сибири, а третья отражала роль Дальнего Востока в историческом процессе. Таким образом, была реализована установка партии на преподавание истории всех народов России. В его работе можно найти описание жизни этносов Закавказья, Средней Азии и т.д. [5, с. 40, 86].

Во-вторых, составителю учебника удалось органично отобрать содержание исторического знания в соответствии с делением внутренней политики по социально-экономическому и политическому критериям. В книге была подробно исследована социальная структура и эволюция общественных классов Новгородской земли, Киевской Руси, Российской империи и т.д.

В-третьих, учебник наполнился терминами, которые давались не в отрыве от контекста, а с пояснением и опорой на источник. Отсюда, и четвертая особенность – вставка многочисленных исторических документов («Слово о полку Игореве», цитаты из Правды Пестеля и Конституции Муравьева и т.д.) [6, с. 152], причем, вместе с цитатами из классиков марксизма-ленинизма. Однако такое сочетание показывало предвзятость учебника, его социалистическую направленность.

С конца 1950-х и вплоть до середины 60-х в стране начался очередной период смены парадигмы школь-

ного исторического образования. Государство перешло на всеобщее обязательное 8-летнее обучение. Цель заключалась в формировании специалиста в короткие сроки. Ставилась задача приучить молодежь к сочетанию учебы с трудом на благо страны. Как можно заметить, переход к такому пониманию роли человека в социально-экономических процессах означал отказ от прежнего линейного принципа преподавания истории, при котором учащиеся не могли получать весь объем знаний без дополнительных занятий. В законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» утверждалось, что восьмилетняя школа должна «воспитывать любовь к труду и готовность к общественно полезной деятельности, осуществлять нравственное, физическое и эстетическое воспитание детей» [4]. Учителя должны были «учить школьников самостоятельно приобретать знания, самостоятельно мыслить, понимать закономерности развития общества» [7].

Новая система – система концентроров – требовала дробления исторического материала на две системы – подробную в рамках первого концентратора и краткую (обобщенную) в рамках второго. Такое положение вещей обозначило необходимость нового подхода к отбору содержания исторического образования. Учителя нашли выход в том, чтобы оставлять на самостоятельное изучение неосновные темы, а остальные рассматривать в соответствии с рабочей программой. Концентрический принцип изучения истории позволил уменьшить нагрузку на учащихся, так как учебники перестали быть сборниками фактической информации. Сложности в обучении возникали только в старших классах и во многом были связаны не только с повторением пройденного материала, но и с углубленным анализом исторических событий. Таким образом, снизив давление на учеников младших классов, учителя были вынуждены ориентировать сложный материал на старшеклассников, что значительно затруднялось отсутствием четких базовых представлений о тех или иных явлениях, так и не привитых в младших классах.

Итогом стало то, что концентрическая система обучения истории не прижилась и была заменена вновь линейной. Однако с 1965 года учебники претерпели незначительные изменения. Так же, как и в учебниках А.М. Панкратова, в книгах И.Б. Берхина поднимался вопрос о значении Октябрьской революции [1, с. 77], о её творцах и их идеях, о тяжелом положении рабочих и их революционной готовности к преобразованиям общества.

В рассмотрении этого периода важно увидеть изменения в методике преподавания. Ученые методисты задались вопросом: как обеспечить баланс между психолого-педагогическим и чисто историческим основанием учебной работы?

Выдающиеся методисты того периода – Н.Г. Дайри, А.Ю. Коровкин, И.Я. Лернер – видели выход в дополнительном изучении письменных исторических источников. По мнению Н.Г. Дайри, ученик на уроке должен

заниматься самостоятельно исследовательской деятельностью. Находясь в постоянном умственном напряжении, школьник в процессе самостоятельной работы должен искать ответы на вопросы учителя, делать выводы, обобщать и анализировать. Автор уделял большое внимание выделению закономерностей путем дедукции. Н.Г. Дайри писал, что «отказ от дедукции есть отказ от применения знаний учащимися» [3, с. 53]. Без дедукции ученики не могли объективно трактовать революционный процесс в различных странах мира или будут описывать его поверхностно. Так он задавался вопросом: «Почему при изучении революции 1905 — 1907 гг. в России мы должны заново объяснять предпосылки революции? Разве не правомерно исходить из того, что десятиклассники, уже познакомясь со многими буржуазными революциями, с учением В.И. Ленина об империализме, с положением в России в начале XX в., должны уметь самостоятельно высказать предположения (которые потом разберет учитель) об этих предпосылках?» [3, с. 55].

А.Ю. Коровкин дополнил методику Н.Г. Дайри. Он предложил использовать систему исторических источников, которые восполняли бы пробелы в сведениях учебника, дополняли его, но одновременно не были слишком сложными для восприятия и познавательных способностей учащихся. И.Я. Лернер отстаивал позицию по введению в общий учебный материал проблемных задач и создание типологии вопросов для работы с историческим источником (предполагалось озвучивание и пояснение данных документа, выяснение позиции его автора и т.д.).

Таким образом, закономерным следствием развития советской педагогической науки стал переход от доминирования образовательных и воспитательных задач обучения к развивающим. Эволюция исторического образования ставила перед методистами и учителями-практиками необходимость внедрения новых содержательных конструктов, которые бы способствовали активизации познавательной деятельности учащихся, стимулировали мотивацию учеников и концентрацию внимания. Н.Г. Дайри в этом вопросе обращался не только к изучению методических подходов, но и рассматривал особенности человеческого мышления и памяти. Ссылаясь на труды И.М. Сеченова, который утверждал, что «рядом с аналитическим процессом умножения объектов мысли идет обратный синтетический процесс сочетания тысяч и миллионов сходных индивидуальных особенностей в единичные термины или знаки» [8, с. 69], Н.Г. Дайри попытался указать необходимость выделения двух направлений в процессе усвоения знаний – их дифференциацию и их собирание т.е. обобщение и систематизацию.

Процесс обновления и внедрения новых подходов к отбору содержания исторического знания продолжался вплоть до конца 80-х годов, но вместе с крахом социалистической системы проявился латентный кризис образования. Критике подвергся классовый подход в историческом образовании, требовалось выдвинуть

новые цели и задачи, соответствующие обновленным требованиям. Замена рабочих программ, учебников и перестройка системы исторического образования на освещение неизученных тем, ввергли процесс обучения истории в системный кризис. Начали выпускаться новые книги, но по старому образцу, связь между педагогами-практиками и теоретиками-методистами так и не была найдена. Попытка отмежеваться от педагогического опыта прошлых поколений и создать новые подходы с нуля потерпела неудачу. В итоге, весь конец 80-х гг. историческое образование стояло на месте, необходимо было повышение престижа учительской профессии, создание новой системы исторического образования.

В рассматриваемый период наиболее интересный подход к отбору исторического материала предложил П.В. Гора. В его работе «Повышение эффективности обучения истории в средней школе» заложены принципы структурно-функционального анализа учебно-исторического материала. Сущность методики состояла в выборе учителем целей обучения в соответствии с учебными программами. Следовательно, требовалась серьезная подготовка педагога к уроку.

Методика структурно-функционального анализа П.В. Гора стала фундаментом для построения всего современного методического аппарата исторического образования. Она предполагала тщательную подготовку учителя к уроку, определение его образовательных, воспитательных и развивающих целей. В центре стояла задача предварительного изучения материала учебника и воспроизведения его на уроке в виде последовательности главных и неглавных фактов. Что автор имел в виду под этими категориями?

П.В. Гора писал, что «главными следует считать факты, которые, имея большое объективно историче-

ское значение, передают основное фактологическое содержание темы урока: воссоздают картину изучаемых на нем исторических событий и явлений, раскрывают его существенные стороны содействуют развитию воссоздающего и творческого воображения, эмоций и чувств учащихся» [1, с. 27]. К «неглавным» фактам автор относил карты, статистику и т.д., всё то, что дополняет картину исторического прошлого. Отсюда, мы видим, что основная цель, сформулированная П.В. Гора – сделать историческое образование целенаправленным. Только в таком случае можно ожидать заранее спланированных результатов. Следовательно, создание целостной структуры исторического образования – заслуга профессора.

Таким образом, методика П.В. Гора ввела дробление исторического материала на части, которые выгодны не с позиции преподавания учителя, а с точки зрения усвоения ученика и развития его умственных способностей. Учитель стал ориентироваться на тот исторический материал, который имел фундаментальную основу, а не делать акцент на незначительных фактах, которые интересны ему. При этом процесс преподавания истории стал активным процессом взаимодействия учителя и ученика, с целью установления обратной связи и преодоления «белых пятен» в понимании исторических событий.

Распад СССР повлек изменения в содержании исторического образования и способствовал зарождению новых методических подходов к отбору исторического материала. Вместе с тем, наработки советских методистов не остались незамеченными. Они стали фундаментом для развития новых направлений и оказали огромное влияние на формирование специфики современного исторического образования в России.

Библиографический список

1. Берхин И.Б. История СССР. Переходная эпоха от капитализма к социализму (1917-1937 гг.) М., 1972.
2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988.
3. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966.
4. Закон СССР об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. 24.12.1958.
5. Панкратов А.М. История СССР. Ч.1. (до 17 века). М., 1953.
6. Панкратов А.М. История СССР. Ч.2. (18-19 века). М., 1953.
7. Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 21.05.1959 № 558.
8. Сеченов И.М. Элементы мысли. СПб, 2001.

References

1. Berhin I. B. History of the USSR. The transitional epoch from capitalism to socialism (1917-1937 gg.), Moscow, 1972.
2. Gora P.V. Improving the efficiency of history teaching in high school. M., 1988.
3. Dary N. D. Teaching history in high school. M., 1966.
4. The law of the USSR on strengthening the school's connection with life and the further development of the public education system in the USSR. 24.12.1958.
5. Pankratov A. M. history of the USSR. Part 1. (until 17 century). M., 1953.
6. Pankratov A. M. history of the USSR. Part 2. (18-19 centuries). M., 1953.
7. The resolution of the Central Committee of the CPSU, the Council of Ministers of the USSR from 21.05.1959 No. 558.
8. Sechenov I. M. Elements of thought. SPb, 2001.

УДК 373.091.12:81:005.963

UDC 373.091.12:81:005.963

ВЫЛИТОК С.В.

методист, отдел методики преподавания учебных дисциплин, Государственное учреждение дополнительного профессионального образования Луганской Народной Республики «Республиканский центр развития образования»

E-mail: Vylitok@mail.ua

VYLITOK S.V.

Methodist, Department of teaching methods of academic disciplines, State institution of additional professional education of the Lugansk People's Republic «Republican Center of Educational Development»

E-mail: Vylitok@mail.ua

КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

CRITERIA FOR DETERMINING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PERSONNEL

В результате исследования определены критерии, показатели, действенные проявления компонентов методической компетентности учителей-словесников и уровни ее развития в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: уровни развития методической компетентности, критерии определения уровней методической компетентности, действенные проявления компонентов методической компетентности, система повышения квалификации педагогических кадров.

As a result of the study, criteria, indicators, effective manifestations of the components of the methodological competence of language teachers and the levels of its development in the system of professional development of teaching staff were determined.

Keywords: levels of development of methodological competence, criteria for determining the levels of methodological competence, effective manifestations of the components of methodological competence, the system of professional development of pedagogical personnel.

На современном этапе развития науки существует много моделей оценки профессиональной деятельности и личности учителя, его профессиональной компетентности или отдельных ее компонентов. Большинство моделей характеризует деятельность педагога или с научно-методической, или с предметно-методической точки зрения [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9].

Диагностика в педагогической сфере не остается без внимания исследователей и менеджеров системы последипломного педагогического образования. Сущность основных понятий в сфере педагогической диагностики преимущественно выяснена. Поддерживаем мнение И. Подласого, что педагогическая диагностика – это процесс получения достоверной информации о состоянии и развитии педагогического объекта, и рассматриваем педагогическую диагностику методической компетентности как методику выявления уровня соответствующих знаний и умений, личных ограничений и препятствий (проблем) и их причин в связи с оценкой и прогнозированием уровня методического развития учителей русского языка в системе повышения квалификации словесников [16].

Однако, несмотря на то, что существуют критерии и показатели определения уровня сформированности про-

фессиональной и лингводидактической компетентности будущих учителей русского языка, не определено, по каким критериям и показателям можно установить уровень методической компетентности учителей русского языка, соотнести его с качеством знаний учащихся.

Т. Гущина определила шесть критериев сформированности методической компетентности (в научно-методической деятельности) педагогических работников учреждений дополнительного образования детей (целеполагающий, когнитивный, аксиологический, операционный, аналитико-рефлексивный, индивидуально-творческий) по 29 показателям [2].

В. Шадрина, исследуя методическую компетентность как теоретическую и практическую готовность специалиста к выполнению методических функций (в научно-методической плоскости), выделяет аксиологический, гносеологический, праксеологический, личностный критерии [15].

А. Лебедева, Т. Кочарян к каждому элементу методической компетентности предлагают критерии определения ее уровней, то есть описывают степень реализации каждого компонента методической компетентности в предметно-методической (А. Лебедева) или научно-методической (Т. Кочарян) деятельности учителя.

ля на выделенных уровнях [7, 5].

А. Маркова в исследовании учебно-прогностической компетентности учителей выделяет следующие критерии диагностики профессиональной компетентности: педагогические умения, разнообразные профессиональные позиций учителей, психологические качества, необходимые для раскрытия «всех сторон труда» учителя [8].

Педагог, по мнению ученого, «должен уметь планировать, сочетать учебные, развивающие и воспитательные цели, работать с содержанием учебного материала, видеть «веер педагогических решений», проводить самоанализ педагогической деятельности, оптимально сочетать методы, средства и формы обучения» [8]. Однако такой подход на практике слишком сложен, так как необходимо соотнести психологические качества, педагогические умения, профессиональные позиции учителей (руководитель учебным процессом, предметник, диагност, методист, и т.д.) и для объективности результата предусмотреть оценку не только самим педагогом, но и не менее чем тремя экспертами.

Ряд ученых (Н. Кислинская, Н. Никитина), исходя из структуры профессиональной компетентности учителя, разработанной В. Сластениным, выделяют два основных компонента профессиональной деятельности педагога: систему знаний, которая «определяет теоретическую готовность учителя к осуществлению педагогической деятельности, и систему умений и навыков, которые образуют практическую основу готовности к осуществлению педагогической деятельности» [11].

Анализ существующих моделей дает основания для вывода, что ни одна из них не может быть использована нами для оценки уровня развития методической компетентности учителя русского языка, поскольку мы рассматриваем методическую компетентность словесников с точки зрения сознательно спроектированной в научно-методической и предметно-методической плоскости деятельности, направленной на повышение качества знаний учащихся по русскому языку. Мы приняли это во внимание, создавая собственную систему оценки уровня развития методической компетентности учителей русского языка общеобразовательных учебных учреждений.

Учитывая, что критерий – «основание для оценки, определения или классификации чего-либо» [14], мы рассматриваем критерий как основу для определения изменений в уровне развития методической компетентности учителей русского языка.

Считаем, что развитие методической компетентности учителей русского языка можно определить по пяти критериям, которые можно соотнести с компонентами методической компетентности.

Каждый критерий охарактеризован с помощью совокупности показателей. «Показатель – свидетельство, доказательство, признак чего-либо» [14]. Показатель – это характеристика определенного аспекта критерия. Критерий и показатель соотносятся как общее и частное, конкретное. Считаем, что определение уровня

развития методической компетентности словесников должно отражать выявленные умения и их продуктивное применение в научно-методической и предметно-методической деятельности учителя русского языка. В связи с этим логичным является применение именно таких показателей, которые свидетельствуют о наличии знаний, сформированности умений и продуктивности деятельности учителя русского языка, учитывая учебные достижения учащихся. Согласно такому подходу каждый из следующих критериев можно представить как совокупность показателей. Если критерий соотносится с компонентом методической компетентности, то показатель – с соответствующим умением.

Исходя из компонентов методической компетентности, выделяем первый критерий – *мотивационный*, который соотносим с методической культурой учителя русского языка. Этот критерий отражает наличие мотивов внутреннего саморазвития и самосовершенствования, ценностное отношение к научно-методической деятельности, ориентацию на развитие учащихся, направленность на высокий показатель качества знаний учащихся по русскому языку.

Второй критерий – *рефлексивный*, который соотносим с методической рефлексией учителя русского языка. Он определяет умение словесника оценивать, анализировать, рефлексировать, контролировать и регулировать собственную методическую деятельность и учебную деятельность учащихся.

Третий критерий – *деятельностный*, который соотносим с методическим мышлением и методической мобильностью словесника. Он раскрывает владение педагогом способами переноса методических знаний в практическую деятельность, умение эффективно реализовать разработанный конструкт в учебном процессе, характеризует эффективность включения словесника в предметно-методическую деятельность методических знаний, умений, опыта и форм трансляции передового педагогического опыта, готовность действовать в нестандартной ситуации.

Четвертый критерий – *проектировочный*, который является системообразующим и раскрывает умение словесника создавать модель, проект и конструкт процесса продуктивного обучения учащихся и, согласно ему, модель, проект и конструкт собственного профессионального развития для использования в конкретных условиях реальными участниками образовательных отношений с целью повышения качества знаний учащихся по русскому языку.

Пятый критерий – *творческий*, который соотносим с методическим творчеством. Он раскрывает умение словесника создавать новый методический продукт.

Первым выделяем мотивационный критерий, потому что мотив лежит в основе предметно-методической и научно-методической деятельности словесника и определяет их направленность, интенсивность на пути достижения профессиональной и самообразовательной цели, обуславливает их взаимозависимость. Этот критерий отражает силу проявления внутренних по-

требностей, потребительское или ценностное отношение учителя русского языка к научно-методической деятельности. Данный критерий характеризует такие умения учителя русского языка, как адаптация методического опыта коллег к собственному, умение обобщить и распространить свой методический опыт (статистический показатель продуктивности научно-методической деятельности – участие в научно-методических мероприятиях государственного, областного, городского, районного, школьного уровней; печатные материалы в профессиональной прессе государственного, областного, городского, районного уровней; участие в профессиональных конкурсах на государственном, областном, городском, районном уровне; открытые уроки).

На основании исследований И. Сергеева, который рассматривает рефлексию как «конструктивную альтернативу механизмам компенсации в любой проблемной ситуации, затруднениях во время профессиональной деятельности», и М. Гинзбурга, который в контексте жизнедеятельностного подхода определяет рефлексию как «необходимое условие личностного развития», мы определили второй критерий и его показатели [12].

Рефлексивный аспект (уровень сформированности методической рефлексии) содержит такие умения, как:

- умение видеть проблему и формулировать соответствующие цели и задачи;
- учитывать особенности субъектов и условий сотрудничества;
- делать предметом анализа все действия, которые проектируются и осуществляются; определять доминирующие цели и мотивы; осуществлять обоснованный выбор рациональной и уместной модели процесса обучения русскому языку;
- объективно определять уровень собственной методической компетентности, профессионально значимых качеств;
- видеть перспективы, направления и механизмы методического самосовершенствования.

Следующий, проектировочный, критерий считаем определяющим, потому что видение научно-методической работы как системы открывает путь к познанию ее сущности, внутренней организации. Создание системы научно-методической работы должно начинаться с определения ее составляющих (цель, задачи, содержание, формы, методы, условия, результаты). Четкое понимание цели деятельности позволяет сосредоточить усилия на главном, не тратя время на второстепенное. Цель является фактором, обуславливающим способ, характер деятельности, определяет соответствующие ей средства. От поставленной словесником цели в предметно-методической деятельности зависит и его дальнейшая научно-методическая работа. Проектировочный критерий (уровень использования методического проектирования) определяется такими умениями:

- создать теоретическую модель, отражающую идеальный вариант процесса обучения русскому языку;
- создать проект обучения русскому языку;

определить условия, при которых будет реализоваться учебный процесс (методический комплект, состав ученического коллектива, необходимое оборудование, средства обучения и т.п.);

- разработать теоретическую модель собственно-профессионального развития;
- создать проект собственного профессионального развития: определить условия развития собственной методической компетентности (выбрать нужные для реализации модели научно-методические мероприятия и формы обучения, внести необходимые предложения в работу школьного методического объединения учителей русского языка, выяснить сроки и форму прохождения курсов повышения квалификации);
- согласовать созданные модели собственной предметно-методической и научно-методической деятельностью с точки зрения единства поставленных целей и задач для их практического воплощения.

В основу деятельностного критерия определения уровня методической компетентности учителей русского языка положено умение словесника построить траекторию собственного методического развития в системе повышения квалификации с максимальной ориентацией на эффективность конструирования процесса обучения русскому языку учащихся с учетом государственных, региональных, школьных и социальных (родительских) запросов. Деятельностный критерий (уровень развития методического мышления, методической мобильности) раскрывает умение учителя-словесника:

- самостоятельно, обоснованно и эффективно конструировать процесс обучения русскому языку, применяя лингводидактические знания для реализации учебно-воспитательных целей в соответствии с методической теорией обучения русскому языку и конкретными условиями. Статистический показатель – результативность предметно-методической деятельности (уровень знаний учащихся по русскому языку, количество участников и победителей на всех этапах ученической олимпиады по русскому языку, международных конкурсах, общегосударственных, областных, городских (районных) ученических конкурсах творческих работ);
- самостоятельно и рационально конструировать процесс собственного обучения в системе повышения квалификации учителей русского языка;
- эффективно действовать в условиях нестандартных ситуаций;
- творчески обрабатывать новую информацию методического характера для развития собственной методической компетентности;
- наладить коммуникативные связи методического характера с коллегами, методистами районных (городских) методических центров, методистами и преподавателями институтов (центров) последиplomного педагогического образования и т.п.

Последний, творческий, критерий определяет умение словесника устранять противоречия, вызванные объективными и субъективными условиями, препят-

ствующими повышению уровня знаний учащихся. Результатом приложения этих умений в предметно-методической и научно-методической деятельности словесника становится новизна и оригинальность личного стиля обучения русскому языку, его личная и социальная значимость, прогрессивность. Творческий аспект (уровень методического творчества) определяется такими умениями:

- сформировать индивидуальный стиль обучения русскому языку;
- создать новый методический продукт (факультатив, спецкурс т.п.), что является статистическим показателем.

В контексте нашего исследования выделяем также действенные проявления составляющих компонентов методической компетентности словесников.

Действенные проявления методической рефлексии:

- определение проблемы;
- целеполагание и планирование научно-методической и предметно-методической деятельности;
- оценка эффективности научно-методической и предметно-методической деятельности.

Действенные проявления методического проектирования:

- согласование целей собственного обучения в системе повышения квалификации с имеющимися методическими потребностями;
- моделирование и проектирование школьного учебного процесса в соответствии с поставленной целью;
- моделирование и проектирование собственного профессионального обучения в системе повышения квалификации в соответствии с поставленной целью.

Действенные проявления методического мышления:

- обработка информации;
- конструирование обновленного процесса обучения русскому языку в соответствии с поставленной целью;
- конструирование собственного профессионального обучения в системе повышения квалификации в соответствии с поставленной целью.

Действенные проявления методической культуры:

- формирование и распространение собственного методического опыта;
- адаптация чужого опыта к собственным методическим потребностям.

Действенные проявления методической мобильности:

- ориентация в методических комплексах;
- профессиональная коммуникация;
- эффективное действие в новых условиях.

Действенные проявления методического творчества:

- создание нового методического продукта;
- наличие индивидуального продуктивного методического стиля.

С целью дальнейшей диагностики изменений в развитии методической компетентности учителей русского языка с точки зрения сознательного моделирования,

проектирования и конструирования собственной траектории методического развития для преодоления методических трудностей, возникающих в процессе обучения русскому языку, и по указанным действенным проявлениям выделяем четыре уровня: базовый, репродуктивный, конструктивный, творческий.

Базовый уровень имеют учителя русского языка, которые осознают сущность научно-методической деятельности в системе повышения квалификации, ее функции, понимают необходимость собственного методического развития. Этот уровень характеризуется знанием основ методики обучения русскому языку, но опыт научно-методической деятельности не анализируется. У большинства словесников этого уровня внутренние мотивы не имеют реальной побудительной силы. Предметно-методическая деятельность строится по постоянному алгоритму. Учителя, которые имеют этот уровень, пассивны, у них отсутствует потребность в профессиональном общении, а само общение носит эпизодический характер и не подчинено определенной цели. Методическая рефлексия отсутствует [10].

Словесники, которые имеют репродуктивный уровень, ориентированы на воспроизведение в учебном процессе методического опыта коллег. Уровень характеризуется проявлением тенденции к устойчивому ценностному отношению к научно-методической деятельности, выше оценивается и признается роль методических знаний, расширяются способы их поиска. У учителя наблюдается устойчивая тенденция целеполагания и проектирования собственного методического развития. При этом творческая активность проявляется в пределах репродуктивной деятельности, но с элементами поиска новых методических решений в стандартных учебных ситуациях. Осознается необходимость саморазвития. Методическая рефлексия имеет эпизодический характер [10].

Конструктивный уровень развития методической компетентности связываем с использованием словесником приемов самоанализа предметно-методической и научно-методической деятельности, применением методов проектирования учебного процесса и самопроектирования собственного методического развития. Этот уровень характеризуется большей целеустремленностью, устойчивостью и осознанием путей научно-методической деятельности. На высоком уровне развития находится методическое мышление (выявляются умения планировать, ставить цели, выбирать оптимальные способы деятельности в учебном процессе, анализировать полученные результаты). Высокий уровень методической творчества позволяет привлекать активные методы обучения, элементы современных лингводидактических технологий. Научно-методическая деятельность характеризуется поиском, готовностью передавать свой методический опыт другим. Уровень методической рефлексии позволяет адекватно оценивать собственную деятельность в обоих ее аспектах, однако не всегда научно-методическая деятельность словесника носит системный характер,

подчинена одной цели, имеет обоснованную модель процесса обучения и сознательно построенную траекторию саморазвития [10].

Творческий уровень развития методической компетентности учителей русского языка характеризуется высокой степенью активности и результативности научно-методической деятельности, методической мобильностью. В предметно-методической деятельности важное место занимает методическое творчество, развито методическое мышление, которое обеспечивает эффективное решение методических задач. Высокий уровень рефлексии и методического мышления способствуют построению эффективной модели, проекта и его успешной реализации в продуктивной научно-методической и предметно-методической деятельности.

Словесник в соответствии с потребностями учебного процесса целенаправленно повышает уровень собственной методической компетентности, проявляет готовность передавать свой методический опыт, изучает опыт других. Учителя, которые имеют этот уровень, как правило, создают собственную методическую систему обучения русскому языку и имеют устойчивые положительные показатели уровня качества знаний учащихся.

Таким образом, представленные нами критерии, показатели, действенные проявления компонентов методической компетентности и выявленные на их основе уровни развития методической компетентности словесников призваны помочь в построении андрагогической модели развития методической компетентности учителей русского языка в системе повышения квалификации [13].

Библиографический список

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Адольф Владимир Александрович. М. 1998. 357 с.
2. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогов учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Т.Н. Гущина. Нижний Новгород. 2002. 24с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / Интернет-журн. „Эйдос”. 2006. 5 мая. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кочарян Тигран Эдуардович. Ставрополь. 2004. 179 с.
5. Кузьмина Н. Методы системного педагогического исследования / Н. Кузьмина. Л.: ЛГУ. 1980. 172 с.
6. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / О.В. Лебедева. Н. Новгород. 2007. 24 с.
7. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя [Электронный ресурс] / М. И. Лукьянова // Педагогика школьная. Режим доступа: portal.ru.
8. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя. // Педагогика. 1995. № 6. С. 56–63.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М. 1998. 265 с.
10. Нагрелли Е. А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Новокузнецк. 2009. – 25с.
11. Никитина Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика : учеб. пособие / Н. Никитина, Н. Кислинская. М.: „Академия”, 2005. 264 с.
12. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография / Н.К. Сергеев. СП. Волгоград: Перемена. 1997. 166 с.
13. Студеникина В.П. Модель развития методической компетентности учителей в системе повышения квалификации на основе системно-диагностического подхода / В. Студеникина // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2012. № 12 (67): в 2 – х частях. Ч.1. С. 118 – 122.
14. Философский словарь. / Под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат. 1986. 590 с.
15. Шадрина В.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в процессе методической работы, основанной на системно-диагностическом анализе педагогической деятельности / В.А. Шадрина // Сургутский педагогический вестник : науч.-практ. журн. Сургут. 2008. № 1. С. 60 – 63.
16. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. Освіта – XXI ст. / І. Підласий, С. Трипольська // Рід. шк. 1998. № 1. С. 3 – 9.

References

1. Adolf V. A. Theoretical foundations of the formation of professional competence of the teacher: dis. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.01 / Adolf Vladimir Aleksandrovich. M. 1998. 357 p.
2. Gushchina T. N. Formation of methodological competence of teachers of institutions of additional education of children in the process of advanced training: author. dis. on the competition scholarly step. Cand. ped. Sciences: spec. 13.00.08 “Theory and methods of vocational education” / T.N. Gushchina. Nizhny Novgorod. 2002. 24p.
3. Zimnyaya, I. A. Key competencies - a new paradigm of the result of modern education [Electronic resource] / I. A. Zimnyaya // Internet magaz. Eidos. 2006. May 5. Access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Kocharyan T. E. Development of methodological competence of a teacher at a secondary vocational school in the context of postgraduate education: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Kocharyan Tigran Eduardovich. Stavropol. 2004. 179 p.
5. Kuzmina N. Methods of systems pedagogical research / N. Kuzmina. L. : LSU. 1980. 172 p.
6. Lebedeva O.V. The development of the teacher’s methodological competence as a means of increasing the efficiency of the educational process in a secondary school: Author. dis. on the competition scholarly step. Cand. ped. Sciences: spec. 13.00.01 “General pedagogy, history of pedagogy and education” / O.V. Lebedeva. N. Novgorod. 2007. 24 p.
7. Lukyanova M. I. Psychological and pedagogical competence of the teacher [Electronic resource] / M. I. Lukyanova // School Pedagogy. Access mode: portal.ru.
8. Markova A. K. Psychological criteria and levels of teacher professionalism / A. K. Markova // Pedagogy. 1995. № 6. Pp. 56 - 63.
9. Mitina L. M. Psychology of teacher professional development / L. M. Mitina. M. 1998. 265 p.

10. *Nagrelli E. A.* Formation of Methodological Competence of Teachers in the System of Advanced Training [Text]: author. dis. on the competition scholarly step. Cand. ped. Sciences: spec.13.00.08 / Novokuznetsk, 2009. – 25 p.
 11. *Nikitina N.* Introduction to pedagogical activity: Theory and practice: studies. manual / N. Nikitina, N. Kislinskaya. M.: “Academy”. 2005. 264 p.
 12. *Sergeev N. K.* Continuous pedagogical education: the concept and technologies of educational, scientific and pedagogical complexes (questions theory): monograph / N. K. Sergeev. JV Volgograd: Change. 1997. 166 p.
 13. *Studenikina V.P.* Model of development of methodological competence of teachers in the advanced training system based on a system-diagnostic approach / V. Studenikina // Almanac of Modern Science and Education. Tambov: Diploma. 2012. № 12 (67): in 2 parts. Part 1. Pp. 118 - 122.
 14. *Philosophical dictionary.* / Ed. I.T. Frolov. 5th ed. M.: Politizdat. 1986. 590 p.
 15. *Shadrina V. A.* Formation of professional competence of a teacher in the process of methodical work based on a system-diagnostic analysis of pedagogical activity / V. A. Shadrina // Surgut pedagogical Bulletin: scientific-practical journals. Surgut. 2008. № 1. Pp. 60 - 63.
 16. *Pidlasyi I.* Formation of professional potential as a goal of teacher training. Education - XXI century. / I. Pidlasyi, S. Tripolska // Reed. wk 1998. № 1. Pp. 3 - 9.
-

УДК 378.147.13

UDC 378.147.13

ГРЯДУНОВА Е.Н.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gryadunova65@mail.ru

САВИН Л.А.

доктор технических наук, профессор, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: savin3257@mail.ru

ТОКМАКОВ Н.В.

Студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: stalker2013@yandex.ru

GRYADUNOVA E.N.

Doctor of technical sciences, associate professor, department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University
E-mail: gryadunova65@mail.ru

SAVIN L.A.

Doctor of technical sciences, associate professor, department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University
E-mail: savin3257@mail.ru

TOKMAKOV N.V.

Student Orel State University
E-mail: stalker2013@yandex.ru

РЕОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В РОССИИ*

REORGANIZATION OF STUDENTS EDUCATION TECHNICAL DIRECTIONS IN RUSSIA

В статье рассматривается концептуальный подход к созданию обучающей программы для студентов по дисциплине прикладная механика. Выполнен анализ целей и методов мониторинга изучаемых дисциплин технической направленности. Предложены варианты заданий различной сложности для контроля полученных студентами знаний и умений по дисциплинам технической направленности.

Ключевые слова: техническое образование, учебная программа, студент, выпускник, молодой специалист.

The article deals with the conceptual approach to the creation of a training program for students in the discipline of applied mechanics. The analysis of the purposes and methods of monitoring of the studied disciplines of a technical orientation is executed. The options proposed tasks of different complexity for the control of students' knowledge and skills in the disciplines and technical direction.

Keywords: technical education, curriculum, student, graduate, young specialist.

Введение

Число образованных людей в стране является одним из качественных показателей уровня жизни народа. Развитие страны и развитие высшего технического образования неразрывно связаны друг с другом. После Великой Октябрьской революции, четырехлетней гражданской войны количество высших учебных заведений в России уменьшилось более чем в полтора раза (рисунок 1). Только в 1934 году уровень образования достиг предреволюционного времени, в вузах страны были восстановлены ученые звание профессора, доцента и ассистента. Начали работать диссертационные Советы по защите докторских и кандидатских диссертаций. К 1936 г. в СССР было более 2500 профессоров, свыше 3800 доцентов, около 1800 докторов и 3000 кандидатов наук [1]. Общее число высших учебных заведений в РСФСР составило в 1940 г. 481. В дальнейшем, в течение пятидесяти лет число вузов увеличивалось незначительно и в 1990 году составило 514 высших учебных заведений, в которых обучалось 2824,5 студентов. Но к 2009 году количество вузов увеличилось вдвое (рисунок

2) и продержалось примерно на одном уровне до 2014 года, пока Минобрнауки не начало реорганизацию вузов. В процесс реорганизации в 2015 году произошло слияние двух Орловских вузов – Орловского государственного университета и Приокского государственного университета. Часть вузов как государственных, так и муниципальных были признаны не эффективными по итогам мониторинга Минобрнауки и прекратили свое существование. В результате реорганизации к 2017 году количество вузов в стране приблизилось к цифре, соответствующей доперестроичного времени. В настоящее время Минобрнауки прекратило процесс объединения вузов [2], так, что вполне возможно, что существующие на данный момент времени высшие учебные заведения будут работать и дальше.

Основная часть

Программы, по которым учились студенты технических вузов с 1932 годов по 2003 год, претерпевали незначительные изменения пока Россия не подписало Болонское соглашение. Так диплом по специальности инженер-механик выданный в 1935 году содержал 36

* Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания.

предметов, при это только один из них - «ленинизм» относился к философскому циклу.

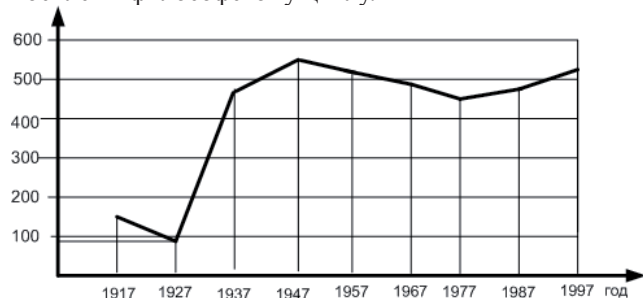


Рис. 1. Диаграмма изменения количества вузов с 1917 по 1997 годы.

Согласно постановлению ЦИК СССР от 19 сентября 1932 при составлении программ необходимо было избегать их чрезмерной детализации [3]. Рекомендовано ликвидировать много предметность путем объединения раздробленных дисциплин, читающихся за короткие промежутки времени. Считалось, что предмет должен осваиваться подробно и углубленно или вообще не изучаться. Однако, в дипломе, выданном в 1982 году прописано уже 58, изученных предметов. Восемь из них относится к гуманитарным: история, история КПСС, марксистско-ленинская философия, научный атеизм, политическая экономика, марксистско-ленинская эстетика, марксистско-ленинская этика, советское право. При этом число аудиторных занятий по общетехническим и техническим дисциплинам оставалось практически постоянным.

Образование было фундаментальным. Концепция фундаментального образования была сформулирована Вильгельм фон Гумбольдтом в начале 19 века, в ней говорилось, что предметом такого образования должны быть те знания, которые на конкретном этапе своего развития формулирует фундаментальная наука. Гумбольдт осуждал утилитаризм и узкую специализацию в университетском образовании, проповедовал необходимость всестороннего и гармоничного развития личности, а значит и всего человеческого рода [4].

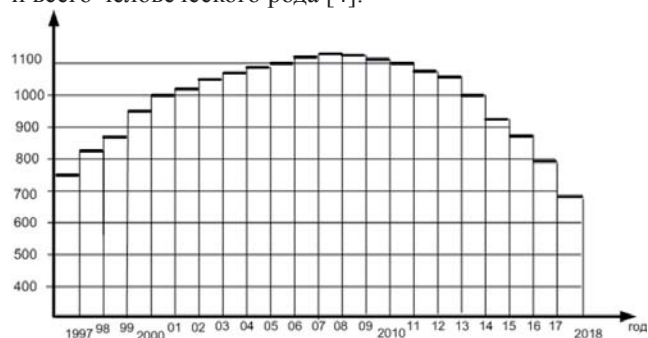


Рис. 2. Диаграмма изменения количества вузов с 1997 по 2017 годы

Фундаментальное техническое образование дает не столько конкретные формулы и определения, сколько дает понятия об истоках получения этих формул. Не столько объясняет, как и в каких конкретных ситуациях ими пользоваться, а учит понимать суть процесса. Что бы получить такое образование нужно много времени и сил. Поэтому в советское время большое количество аудиторных часов отводилось на такие науки как матема-

тика, физика, начертательная геометрия, теоретическая механика. То есть науки, которые освещают чисто теоретические вопросы и кажутся далеки от практической деятельности. Но именно они развивают логическое мышление и способность анализировать полученную информацию. Во всех технических вузах страны пользовались едиными типовыми планами, составленными по классическим учебникам, авторы которых были ведущими специалистами в своей области, реально работающие в науке и производстве. Технология чтения лекций, проведения семинаров и лабораторных работ была выверена и хорошо отработана, это обеспечивало подготовку высококвалифицированных специалистов.

Выпускник вуза приходя на завод, в конструкторское бюро не сразу решал задачи, поставленные перед коллективом. В то время было такое понятие как «молодой специалист», то есть в течении трех лет человек, руководимый более опытными работниками, осваивал и вникал в процесс данного производства. К тому же «молодой специалист» имел особый юридический статус — без специального разрешения министерства его нельзя было уволить. [5].

Но наше время диктует другие требования к выпускнику вуза. Работодателю необходимо, чтобы человек сразу приступил к работе, и эта работа была результативна. То есть выпускник вуза должен обладать прикладным образованием. Он должен знать конкретный алгоритм решения производственных задач по своей специальности. Конечно, такого образования достаточно для решения текущих и среднесрочных вопросов, для освоения уже существующей техники. Но для конструирования и разработки новых технологий и оборудования необходимо фундаментальное техническое образование.

В настоящее время выпускник бакалавриата имеет в своем дипломе порядка шестидесяти наименований дисциплин. При этом пройдены они за четыре года. Таким образом, время на изучение одной дисциплины уменьшено в два раза. Из обучающихся программа выброшены такие фундаментальные технические дисциплины как теоретическая механика, сопротивление материалов таблицы 1, 2. И только такие ведущие вузы страны, как Московский информационно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт” и МГТУ им. Н.Э. Баумана оставили для своих студентов эти предметы в полном объеме [6, 7].

Объем учебной нагрузки по конкретному направлению подготовки регламентируется федеральным государственным стандартом. Так для направления 07.03.01. Архитектура от составляет 60 з.е. в год [8]. Понятие зачетная единица в российское образование было введено «болонским соглашением» и должна выражать не только объем, но и уровень знаний. Обычно содержание одной зачетное единицы равно 36 академическим часам. В нашем вузе академический час равен 50 минутам, таки образом если считать, что студент обучается 40 недель в год, а в году шесть учебных дней, то на учебу у него уходит 7,5 часов в день [9].

Таблица 1.

Направление подготовки 07.03.01. Архитектура. Направленность (профиль) Проектирование зданий

	Название высшего учебного заведения	Начертательная геометрия	Теоретическая механика	Сопротивление материалов
1	ОГУ им. И.С.Тергенева	54	36	34
2	Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова	50	–	
3	Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт" (МИТУ-МАСИ)	70	36	48
4	Тульский государственный университет	54	–	–

Таблица 2.

Направление подготовки 15.03.06 Мехатроника и робототехника; направленность (профиль) – Мехатроника

		Начертательная геометрия	Теоретическая механика	Сопротивление материалов
1	ОГУ им. И.С.Тергенева	108	108	-
2	Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова		102	
3	Тульский государственный университет	70	-	120
4	МГТУ им. Н.Э. Баумана – Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана	70	120	150

Что мало вероятно, учитывая практику наших студентов еще и подрабатывать. В действовавших до 1994 г. учебных планах вузов норматив еженедельной учебной нагрузки студентов составлял, как и сейчас, 54 ак. часа, но распределялся между аудиторной и внеаудиторной работой в соотношении 2:1. В настоящее время шестьдесят процентов осваиваемых зачетных единиц отданы на самостоятельное изучение. Эту модель российское образование тоже копирует с европейского. Но в европейских вузах, эта работа студента строго контролируется: преподавателям выделяются часы, закрепляются аудитории, эта работа входит в оплачиваемую нагрузку. Только строго контролируемая самостоятельная работа студента даст положительный результат обучения.

Заключение

Проблема формирования высокоинтеллектуальных инженерных кадров является ключевой в развитии промышленного потенциала, и приобретает доминирующий характер при инновационном подъеме. Поэтому современное техническое образование должно сохранить в себе лучшее, что было в Российской системе: традиционность, фундаментальность, системность и принять лучшее из зарубежных университетов: кредитно-модульную систему, рейтинг, тесты, принцип Гумбольдта: преподавать в вузе имеет право только тот, кто уже добился больших личных результатов и продолжает их получать.

Библиографический список

1. Милов Л.В. (ред.) 2006. История России XX — начала XXI века. М. Эксмо. 2006. С. 331.
2. Костюченко А. П. Статистический анализ основных показателей системы высшего профессионального образования в России // Молодой ученый. 2017. №22. С. 172-176. <https://moluch.ru/archive/156/43762/>
3. Постановление ЦИК СССР от 19/IX 1932 года об учебных программах <http://www.consultant.ru/cons>
4. Гумбольдт В. О пределах государственной деятельности // В. Гумбольдт, М.: Социум, Библиотека ГВЛ: Политика, 2012 288с
5. Приказ Минвуза СССР от 18.03.1968 n 220 / Об утверждении Положения о персональном распределении молодых специалистов, оканчивающих высшие и средние специальные учебные заведения. <https://www.inpearls.ru/>
6. Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт (МИТУ-МАСИ) <http://mitu-masi.ru/>
7. МГТУ им. Н.Э. Баумана – Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана <http://www.bmstu.ru/mstu/works/edu/#curriculums>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура (уровень бакалавриат) утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 апреля 2016 г. N 463.
9. Сазонов Б.А. Методические рекомендации по применению зачетных единиц при проектировании и реализации ООП. Федеральный институт развития образования <http://sfedu.ru/docs/obrazov/16020.pdf>

References

1. Milov L. V. (ed.) 2006. The history of Russia of XX — beginning of XXI century. M. Eksmo. 2006. P. 331.
2. Kostyuchenko A.P. Statistical analysis of the main indicators of the system of higher education in Russia // Young scientist. 2017. №22. Pp. 172-176. <https://moluch.ru/archive/156/43762/>
3. The CEC of the USSR of 19/IX 1932 on training programmes <http://www.consultant.ru/cons>

4. Humboldt V. the limits of state activity // V. Humboldt, M.: the Society, Library GVL: Policy, 2012 - 288c
 5. Order of the Ministry of higher education of the USSR of 18.03.1968 n 220 / about the statement of Regulations on personal distribution of the young specialists graduating from the higher and secondary special educational institutions. <https://www.inpearls.ru/>
 6. Moscow information technology University-Moscow Institute of architecture and construction (MITU-MASI) <http://mitu-masi.ru/>
 7. MG TU im. N. Eh. Bauman – Moscow state technical University named after N. Eh. Bauman .<http://www.bmstu.ru/mstu/works/edu/#curriculums>
 8. The Federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 07.03.01 Architecture (level bachelor's degree) is approved by the order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of April 21, 2016 N 463.
 9. *Sazonov B.A.* Guidelines for the use of credit units in the design and implementation of the PLO / BA Sazonov/ Federal Institute of education <http://sfedu.ru/docs/obrazov/16020.pdf>
-
-

УДК 378+519.1

UDC 378+519.1

ДОРОФЕЕВА В.И.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедр информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

СИМАНЕВА Т.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: simanevata@mail.ru

БУЛГАКОВА М.С.

аспирант, 4 год обучения направления подготовки 09.06.01 Информатика и вычислительная техника, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: matilda_kitten@rambler.ru

БУЛГАКОВ В.В.

аспирант, 3 год обучения направления подготовки 44.06.01 Педагогические науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bylg@ramber.ru

DOROFYEVA V.I.

Candidate of physico-mathematical sciences, associate professor, Head of Department of informatics, Orel State University

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

SIMANEVA T.A.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of informatics, Orel State University

E-mail: simanevata@mail.ru

BULGAKOVA M.S.

Post-graduate student, 4 year of study 09.06.01 Computer science and engineering, Orel State University

E-mail: matilda_kitten@rambler.ru

BULGAKOV V.V.

Post-graduate student, 3year of study 44.06.01 Teacher education, Orel State University

E-mail: bylg@ramber.ru

МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

DESIGN TECHNIQUE AND IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL WEB APPLICATION FOR INFORMATICS TRAINING

Обсуждаются вопросы проектирования и организации учебного процесса на основе использования образовательного веб-приложения для формирования индивидуальной траектории обучения информатике. В частности, рассматриваются возможности конструктора сайтов Joomla для подготовки полноценного личного сайта учителя и использование его при обучении информатике.

***Ключевые слова:** информационные образовательные ресурсы, индивидуальная траектория обучения, образовательное веб-приложение, обучение информатике.*

The issues of designing and organizing the educational process based on the use of an educational web application for the formation of an individual trajectory of computer science training are discussed. In particular, the possibilities of the Joomla website designer for the preparation of a full-fledged personal website of the teacher and its use in teaching computer science are considered.

***Keywords:** information educational resources, individual learning trajectory, educational web application, computer science training.*

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют отечественное образование на достижение качественно новых результатов, которые возможны только в условиях специальным образом организованной современной информационно-образовательной среды.

Под информационно-образовательной средой понимается совокупность субъектов образовательного процесса (учитель, ученик и др.) и компоненты методической системы обучения, такие как, планируемые образовательные результаты, содержание обучения, формы, методы и средства обучения, в том числе элек-

тронные информационные образовательные ресурсы, программно-аппаратные комплексы и средства телекоммуникаций [1]. В этих условиях ведущими факторами в управлении учебным процессом выступают дифференциация и индивидуализация обучения, что позволяет повысить мотивацию к обучению и максимально раскрыть потенциал обучающегося.

Современный уровень развития информационных технологий позволяет создавать информационные образовательные ресурсы, обеспечивающие индивидуальную траекторию обучения учащихся, организовать их исследовательскую и проектную работы. Активное ис-

пользование новых форм обучения, таких как электронное обучение, дистанционное обучение и т.д., о которых говорится и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [2], позволяет вывести образование за пределы классно-урочной системы и организовывать такие формы обучения, как учебные сетевые проекты, вебинары, форумы, дистанционные олимпиады и т.п.

Электронное обучение – это передача знаний и управление процессом обучения с помощью новых информационных и телекоммуникационных технологий при разных методах интерактивного взаимодействия обучающихся, преподавателей и компьютерных средств обучения. Данная форма обучения может быть реализована на базе личного учебного веб-сайта учителя предметника. Современные конструкторы сайтов позволяют достаточно быстро и без особых дополнительных знаний в области сайтостроения создать on-line приложение, которое поможет учителю организовать обучающую и контрольно-оценочную деятельность по изучаемому предмету.

При проектировании веб-приложения необходимо предварительно составить модель электронного обучения, в которой можно выделить **модель обучающегося**, **модель предметной области** (содержание учебного материала) и **модель управления учебным процессом** (навигация по учебному материалу). В упрощенном случае **модель обучающегося** содержит информацию об участнике образовательного процесса (ФИО и класс при регистрации на сайте), базовые знания по предмету, уровень освоения материала дисциплины (по результатам входного тестирования, самостоятельных работ, домашних заданий, практических работ, промежуточного тестирования, контрольных работ, проектной и учебно-исследовательской деятельности).

Модель предметной области включает следующие содержательные компоненты:

- рабочую программу по предмету;
- описание системы оценивания учебных достижений учащихся;
- материалы из учебно-методического комплекса по предмету;
- цифровые образовательные ресурсы;
- видеоматериалы (видеоуроки);
- материалы для контроля и самостоятельной работы учащихся.

Модель управления учебным процессом определяет алгоритм перемещения по содержанию курса, позволяющий строить индивидуальные образовательные траектории с возможностью улучшения уровня усвоения материала путем изучения материала с разной степенью детализации и выполнения, соответствующих контрольно-оценочных заданий (уровневая дифференциация – базовый и углубленный уровень).

Работа по изучению определенной темы начинается с входного тестирования учащихся. Его целью является оценка входных знаний обучающихся, необходимых для дальнейшего освоения темы и выравни-

вания уровня подготовки. При выявлении пробелов во входных знаниях учащимся предлагается дополнительные справочно-информационные материалы, позволяющие самостоятельно устранить пробелы в знаниях и в дальнейшем повысить успеваемость и уменьшить количество времени на изучение материала. Таким образом, на первом этапе для каждого учащегося начинает строиться индивидуальная образовательная траектория. Дальнейшее формирование индивидуальной образовательной траектории и продвижение по ней осуществляется в зависимости от достигнутого уровня материала курса и учебных способностей ученика. При переходе от темы к теме электронный ресурс осуществляет систематический контроль усвоения материала с помощью контрольно-измерительных материалов. Предлагается несколько попыток проверки усвоения и базу результатов заносится последняя попытка. Учащийся самостоятельно принимает решение об улучшении результата тестирования и переходе к изучению очередной темы. В случае превышении числа допустимых попыток или отрицательного результата усвоения материала предлагается консультация с учителем.

Важной технологией обучения при управлении учебной деятельностью с помощью веб-приложения становится технология «перевернутого класса» в смешанной модели обучения, которая позволяет активизировать самостоятельную подготовку перед уроком в электронной среде и позволит в урочное время достигать необходимого уровня усвоения материала, повысив качество образовательного процесса. Применение управляющих воздействий со стороны информационного ресурса на обучающегося в виде геймификации, сообщений, рейтингов достижений и др. позволяют вовлекать и удерживать внимание учеников, повышать их мотивацию к изучению темы.

Рассмотрим создание простого и понятного ресурса для организации процесса обучения в школе на основе конструктора сайтов Joomla. По сути своей – это программа, которая в полной мере позволяет с легкостью создавать, редактировать и управлять учебным контентом, публиковать информацию на сайте и управлять его функционалом [3].

Для разворачивания системы выполняется несложный алгоритм установки и настройки системы и сайта, который прописан в инструкции пользователя:

1. Подготовка к установке Joomla
2. Установка Joomla на локальный сервер
3. Установка шаблона сайта на Joomla
4. Настройка Joomla
5. Настройка шаблона и модулей
6. Настройка сайта
7. Начало работы с Joomla.

Далее приступают к наполнению сайта по описанной ранее логической модели. Таким образом, мы будем иметь две созданные группы Pupils и Teacher. При регистрации пользователей их можно определить в необходимую группу с соответствующими правами доступа (см. рис.1).

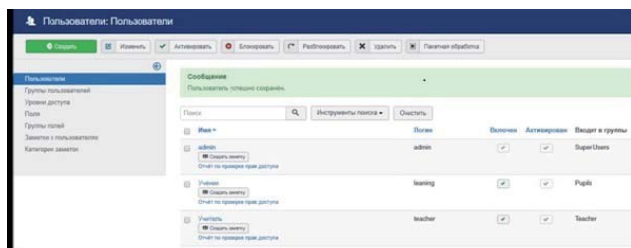


Рис.1. Внешний вид одного из окон при разработке логической структуры сайта

Для учителя после авторизации на сайте открывается доступ к редактированию предметного содержания (см.рис.2).

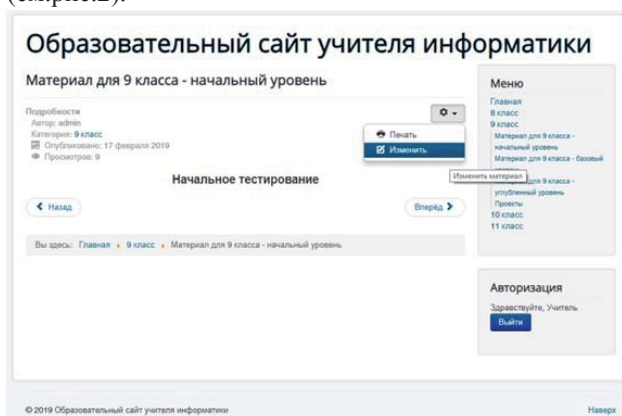


Рис.2. Внешний вид одного из окон сайта для редактирования содержимого учителем

Для учеников после регистрации возможен доступ к просмотру имеющихся к выполнению заданий (см. рис.3).

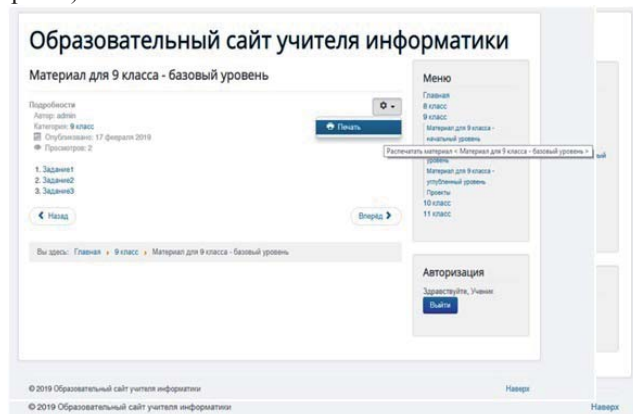


Рис.3. Внешний вид одного из окон разработанного сайта для просмотра и выполнения заданий учеником.

Таким образом, разработанное приложение полностью готово к практическому использованию после предварительного тестирования. Очевидно, что созданное веб-приложение является информационным ресурсом, позволяющим привнести изменения в классно-урочную систему обучения, изменить представления о дидактических возможностях использования информационного ресурса для формирования индивидуальной траектории обучения информатике.

Библиографический список

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И. В. Роберт [и др.]. М.: Дрофа, 2008. 312, [1] с.: табл. -(Высшее педагогическое образование). -Библиогр.: с. 267-269.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681>
3. Описание возможностей системы Joomla. - URL: <https://joomlaportal.ru/about-joomla/features> (дата обращения 19.02.2019)

References

1. Information and communication technologies in education/I.V. Robert [and others]. M.: Drofa, 2008. 312, [1] s.: tabl. -(Higher pedagogical education). Bibliogr.: p. 267-269.
2. Federal law of December 29, 2012 # 273-FL "On education in the Russian Federation". <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681>
3. Description of the features of the Joomla system. - URL: <https://joomlaportal.ru/about-joomla/features> (contact date 19.02.2019)

УДК 377.112.4

UDC 377.112.4

ЕСИПОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, преподаватель, отделение архитектуры и садово-паркового и ландшафтного строительства, Многопрофильный колледж ФГБОУ ВО Орловский ГАУ

E-mail: pilugaiceva@yandex.ru

ЧЕРНИКОВА С.М.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: myrzin13@rambler.ru

ESIPOVA J.I.

Candidate of pedagogical sciences, teacher of Department of Architecture and Landscape construction, Orel State Agrarian University Multi profession oriented college

E-mail: pilugaiceva@yandex.ru

CHERNIKOVA S.M.

Doctor of pedagogical sciences, professor, Department of Painting, Orel State University

E-mail: myrzin13@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МАТЕРИАЛЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

MODERN MATERIALS AND TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF TEACHING DECORATIVE-APPLIED ART

Освоение современных материалов и технологий в декоративно-прикладном искусстве, расширяют возможности для творчества и фантазии личности. Традиции художественной росписи рассматриваются с позиции современного искусства и применения уже известных технологий на современных бытовых изделиях. Методики преподавания художественной росписи, основанные на традиционных техниках с применением современных материалов и инструментов. Возможности искусства в арт-терапии.

Ключевые слова: творчество, декоративно-прикладное искусство, эмоции, современные материалы, технологии, художественная роспись.

The development of modern materials and technologies in arts and crafts, expanding the possibilities for creativity and imagination of the individual. The traditions of artistic painting are considered from the perspective of modern art and the application of already known technologies on modern household products. Methods of teaching art painting based on traditional techniques using modern materials and tools. The possibilities of art in art therapy.

Keywords: creativity, arts and crafts, emotions, modern materials, technologies, art painting.

В декоративно-прикладном искусстве особое место отводится художественной росписи. Существуют традиционные народные промыслы, где художественная роспись применяется на различных изделиях и в разнообразных материалах. Это Гжель – роспись по керамике; Хохлома, Городец – роспись по дереву; Жостово – роспись по металлу, Батик – роспись по ткани. Традиционные народные промыслы используют в своих росписях определенное композиционное и цветовое решение, элементы и мотивы, характерные данному промыслу, а также специфические инструменты и материалы.

Современные инструменты и материалы расширили художественно-творческие возможности мастеров декоративно-прикладного искусства и способствовали появлению новых видов росписей. Например, акриловые краски с такими характерными свойствами как устойчивость к воздействию воды, света, простота использования, богатый ассортимент оттенков, быстрое высыхание дают больше возможности для воплощения творческих идей. Различные современные грунты позволяют выполнять росписи не только на традиционном

материале, но и на пластмассе, стекле, штукатурке.

В процессе освоения учащимися различных видов росписи полезно совмещать знания, умения и навыки как по традиционным, народным промыслам так и использовать современные возможности материалов и инструментов. Для достижения наилучших результатов в творческой деятельности, освоения различных видов росписи, рекомендуется начинать с изучения истории и традиций народных промыслов, так как учащиеся, знакомясь с особенностями той или иной техники росписи, осваивают специфику орнаментальной композиции, колористического решения и сюжетно-бытовой трактовки. В дальнейшем можно перейти к освоению отдельных элементов росписи с применением технологических особенностей и использованием художественных материалов. Когда отработаны основные навыки и приемы росписи, учащиеся переходят к декорированию бытовых изделий, для начала лучше выбрать плоские изделия, так как с ними проще работать, затем по мере усложнения заданий можно выбрать объемные изделия. Составление эскиза изделия и построение орнамента необходимо выполнять в цвете, так как учащийся

одновременно будет выполнять задание по колористическому решению изделия. «Поиск цветового решения ведется в соответствии с законами цветовой гармонии. Существует несколько видов цветовой гармонии:

- монохромная (однотоновая) гармония – гармония построена на сочетании одного цветового тона при наличии различий по светлоте и насыщенности;
- гармония родственных цветов (нюансная) – включает несколько близких друг к другу цветов и их производных;
- полярная (контрастная) гармония – построена на противопоставлении двух цветов;
- гармония родственно-контрастных цветов» [4, с. 59].

Дальнейшая задача, которая стоит перед художником – это перенести эскиз на изделие. Для этого необходимы знания и умения в области подготовки поверхности к росписи, грунтовка, шлифовка и нанесение орнамента на поверхность. После подготовки изделия можно приступить к росписи. Здесь представлена традиционная методика выполнения росписи, после ее освоения можно дать возможность учащимся поэкспериментировать с материалами, цветом и составлением орнамента. Можно использовать традиционные орнаменты, их элементы и цветовое решение, но использовать росписи не на обычных бытовых изделиях, а применить их на современных, необычных по дизайну вещах. Так, например, интересно смотрится использование мотивов Мезенской росписи в декоре современной посуды. Роспись можно выполнить с помощью современных витражных красок, которые устойчивы к истиранию, к нагреванию, они не царапаются, хорошо моются и чистятся. Далее можно предложить учащимся придумать свою композицию и выполнить ее на бытовых изделиях с помощью современных материалов и инструментов. Применение акриловых красителей и красок на основе лаков можно использовать для декорирования изделий из стекла и пластмассы, акриловые краски используют также для росписи ткани. Различные акриловые лаки дают возможность сохранить рисунок, а так же выполнить дополнительные эффекты, такие например как кракелюры. С помощью витражных красок можно выполнять росписи на плафонах, светильниках, посуде, зеркале и т.д.

Применяя современные материалы и инструменты, учащиеся учатся не только правильно их использовать, но и расширяют свои творческие возможности, развивают фантазию. «Развивая научный и творческий потенциал личности, мы постоянно обращаемся к истокам народного творчества. Изучая традиции, историю, технологию того или иного промысла, обращаем внимание не только на художественную и эстетическую составляющую, но и на понимание того, что ничего в народном искусстве не было случайным. Закономерность составления орнамента, цветовой строй, символичность образов – все это подразумевало защитную, магическую силу» [6, с. 348]. Заниматься различными видами росписи можно с различными возрастными группами,

возможности данной технологии не ограничены, ей могут заниматься как дети на уроках изобразительного и декоративно-прикладного искусства, учащиеся вузов, а так же более взрослое население в качестве хобби. Единственное условие по выбору материалов и инструментов – это необходимость учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Для занятий художественной росписью с детьми лучше применять природные красители и лаки, краски на водной основе, так как многие современные материалы токсичны, их применение не желательно. Так же можно для детей заменить стекло для витража на органическое стекло или пластик, так как это менее травматично. Для более старшего возраста можно применять сложные материалы и инструменты, а также использовать изделия из стекла и металла.

Осваивая различные виды декоративно-прикладного искусства, личность приобщается к истории народной культуры, ее традициям, развивает творческое воображение и фантазию, развивает образное мышление, учится понимать и создавать произведения искусства, развивается эстетически. Занятия росписью можно применять в арт-терапии, главное правильно подбирать материалы и инструменты и учесть возможности личности, его психоэмоциональные и физические отклонения.

Чаще всего применяют следующие коррекционные и развивающие занятия, где можно применить технологии росписи:

- Раскрашивание рук.
- Разрисовывание тряпичных кукол.
- Закрашивание мячей разных размеров в разные цвета, можно кистью, руками, штампами и т.д.
- Раскрашивание кубиков орнаментом или узором при помощи палочки.

Обучая искусству росписи, преподаватель использует различные методики и технологии обучения. Главное, чтобы они были направлены на переживание положительных эмоций у личности, развивали творческие возможности, фантазию.



Рис. 1. Алпатова П.Д., «Райский сад», 2018 г.



Рис. 2. Шагарова Н.В., «Маки», 24х18, 2018 г.

Библиографический список

1. *Бесчастнов Н.П.* Художественный язык орнамента [Электронный ресурс] – Электрон.дан. Санкт-Петербург : Лань, 2010. 60 с. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/44147>. – Загл. с экрана
2. *Горозанина С.В., Куценко Е.В.* Народные художественные промыслы Подмосквья. М.: Мелихово. 2006г.
3. *Гильман Р.А.* Художественная роспись тканей: Учеб.пособие для студ.вузов. М.: Владос, 2004. 160с.: 32л.ил Режим доступа: <https://e.lanbook.com>
4. *Распопова К.И., Пилугайтсева Ю.И.* Освоение техники гобелен как средство профессионального развития студентов // Сетевой научный журнал Орел ГАУ. 2015. №1 (4). С. 55-61.
5. *Соколова М.С.* Художественная роспись по дереву. Технология народных художественных промыслов: Учебное пособие для студ. Вузов / М.С.Соколова. М.: Владос, 2002. 303с.: 16с.ил.: ил.- ISBN 5-691-00556-1
6. *Черникова С.М.* Традиции народного искусства в профессиональной подготовке художников декоративно-прикладного искусства. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. №2(79). С.348-350.

References

1. *Beschastnov N.P.* Artistic language of ornament [Electronic resource] - Elektron.dan. St. Petersburg: Lan, 2010. 60 p. - Access mode: <https://e.lanbook.com/book/44147>. - Title from the screen
2. *Gorozhanina S.V., Kutsenko E.V.* Folk art crafts of Moscow region. M.: Melikhovo. 2006
3. *Gilman R.A.* Art painting of fabrics: Textbook. For student universities / R. A. Gilman. M.: Vlos, 2004. 160 p.: 32 liters or access mode: <https://e.lanbook.com>
4. *Raspopova K.I., Pilyugaytseva Yu.I.* Mastering the technique of tapestry as a means of professional development of students // Network scientific journal OrelGAU. 2015. №1 (4). Pp. 55-61.
5. *Sokolova M.S.* Art painting on wood. Technology of folk arts and crafts: A manual for students. Universities / MSSokolova. - M.: Vlos, 2002.303 pp.: 16 pp. Silt. ISBN 5-691-00556-1
6. *Chernikova S.M.* Traditions of folk art in the professional training of artists of arts and crafts. // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2018. No.2 (79). Pp. 348-350.

УДК 378.14

UDC 378.14

КАЛАШНИКОВА Н.Г.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: naka.61@mail.ru

ГОРИН А.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

ТОКМАКОВА М.А.

Студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

ТОКМАКОВ Н.В.

Студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: stalker2013@yandex.ru

KALASHNIROVA N.G.

Candidate of technical sciences, associate professor, Department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University

E-mail: naka.61@mail.ru

GORIN A.V.

Candidate of technical sciences, associate professor, Department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

TOKMAKOVA M.A.

Student, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

TOKMAKOV N.V.

Student, Orel State University

E-mail: stalker2013@yandex.ru

ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ БАЗОВОЙ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

INTEGRATIVE INTERDISCIPLINARY MODEL IMPROVING THE EFFICIENCY OF BASIC ENGINEERING AND GRAPHIC TRAINING OF STUDENTS

В статье рассмотрены проблемы модернизации инженерного образования в области графических дисциплин, вызванные изменением требований к содержанию образования, широким внедрением информатизации в производственную деятельность и в учебный процесс, изменением методологии проектно-конструкторской деятельности. Приводится анализ традиционной системы графической подготовки в высшей школе, ее сильные и слабые стороны. Рассмотрены факторы, влияющие на эффективность инженерного образования в современных условиях. Представлен проект междисциплинарной интеграции в инженерно-графической подготовке технического высшего образования. Приводится краткое содержание учебных модулей и рекомендации по их реализации.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, графические дисциплины, инженерно-графическая подготовка, инженерно-графические компетенции, модернизация инженерного образования, интегративная междисциплинарная модель обучения.

The article deals with the problems of modernization of engineering education in the field of graphic disciplines caused by changes in the requirements for the content of education, the widespread introduction of information in production and in the educational process, the change in the methodology of design activities. The analysis of the traditional system of graphic training in higher education, its strengths and weaknesses. The factors affecting the efficiency of engineering education in modern conditions are considered. The project of interdisciplinary integration in engineering-graphic preparation of technical higher education is presented. A summary of the training modules and recommendations for their implementation are given.

Keywords: higher professional education, graphic disciplines, competence approach, interdisciplinary approach, modular technologies, project training.

Введение

Глубокие процессы интеграции различных отраслей техники, технологии и науки, глобализация в сфере цифровых технологий, повсеместное повышение требований к уровню жизни в современном обществе делают

все более актуальным создание совершенных технических систем проектирования, изготовления продукции, управления технологическими и производственными процессами. Существенное усложнение инженерных систем предъявляет все более высокие требования к

*Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания

качеству инженерного персонала. Современный уровень конкуренции в производственной сфере, требует от участников производственного процесса постоянного развития профессиональных качеств, повышения интеллектуального уровня, готовности и способности к постоянному совершенствованию профессиональных компетенций, готовности, адаптации профессиональной деятельности к уровню достижений инновационных исследований. Изменяются требования к содержанию компетенций существующих профессий, возникают новые профессии с принципиально-новым, инновационным набором компетенций [1].

В паспорте государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295, обозначена цель программы: «Обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики» [6]. Развивающиеся тенденции диктуют новые требования к организации образовательных систем подготовки инженеров, обновлению компетенций, направленных на развитие навыков проектирования и конструирования. В связи с тем, что специфика проектно-конструкторской деятельности связана с необходимостью постоянного получения, анализа, обработки, преобразования информации, основная часть которой представлена в графическом виде, значительную роль в формировании инженерных компетенций играют графические дисциплины.

В работе представлен проект организации базовой системы обучения графическим дисциплинам бакалавров машиностроительных направлений подготовки с учетом требований системной междисциплинарной интеграции, предъявляемых к высшему инженерному образованию, с использованием современных информационных технологий и возможностей компьютерной графики, а также обсуждаются организационно-методические условия ее реализации.

Основная часть

Обладание передовыми технологиями является важнейшим фактором обеспечения национальной безопасности и процветания национальной экономики любой страны. Преимущество страны в технологической сфере обеспечивает ей приоритетные позиции на мировых рынках и одновременно увеличивает ее оборонный потенциал. Отставание в области передовых технологий, представляющих фундаментальную основу технической и технологической базы и обеспечивающих инновационные прорывы, приводит к неизбежной деградации в общечеловеческом прогрессе. Одной из задач современного развития общества является создание и развитие инновационной экономики знаний, высоких технологий и наукоемких производств.

В рамках проекта «Промышленный и технологический форсайт Российской Федерации на долгосрочную перспективу» министерство науки и образования РФ

изложило тенденции будущего все более тесного сближения образования и производства [4]. В рамках формирующейся в России инновационной экономики знаний должен быть создан единый национальный комплекс «Образование – Наука – Промышленность», в котором ускорителем интеграционных процессов должны выступать инновации. Инновация (нововведение) рассматривается в данном случае как результат реализации новых идей и знаний с целью их практического использования для удовлетворения определенных запросов потребителей. Подготовка специалистов, способных осуществлять инновационную деятельность, требует внесения коренных изменений в систему инженерного образования.

Результатом современного образования является формирование компетентности, которая рассматривается как интегративное свойство личности, обусловленное совокупностью качеств личности студента – знаний, умений, навыков, опыта, способностей, ценностно-смысловых ориентаций, которые обеспечивают и усиливают его готовность к работе по специальности в профессиональной области [3]. Одним из концептуальных положений обновления содержания высшего инженерного образования рассматривается обновление компетенций, направленных на развитие навыков проектирования и конструирования, которое требует изменения системы образования, его содержания, методов и технологий.

Инженерная деятельность связана, в первую очередь, с интеллектуальным сопровождением процесса производства, использованием инновационных научных знаний в технической практике. Согласно классификации квалификаций инженерной деятельности, от инженера требуется готовность к ведению комплексной инженерной деятельности, проектированию и решению сложных инженерных задач [2]. В соответствии с этим положением в современных образовательных стандартах постоянно повышаются требования к инженерному образованию, особенно в сфере проектно-конструкторской компетентности.

Инвариантной относительно предметного содержания функцией интеллектуальной деятельности технического специалиста является оперирование геометрическими визуальными образами (графиками, схемами и геометро-графическими моделями объектов), что ставит изучение цикла геометро-графических дисциплин на особое место [7].

Инженерно-графические компетенции, теснейшим образом связанные с проектно-конструкторской деятельностью, являются базовыми при формировании у будущих инженеров профессиональных качеств.

Графическая компетентность инженера определяет способность сочетать знания функциональных и конструктивных особенностей технических объектов с высоким уровнем использования графических систем автоматизированного проектирования, визуализации информации, применение навыков технической графики при оперативном управлении технологическими

процессами, свободную ориентацию в среде графических информационных технологий, графическую коммуникацию. Широкое использование современных информационных технологий, автоматизированных систем управления и переработки информации условно-графического характера выдвинуло такие дополнительные требования к развитию визуального мышления инженера, как динамизм, образность, умение системно, алгоритмически и ассоциативно мыслить, визуально представлять результаты своей деятельности. Возросла роль компьютерного геометрического моделирования в науке, производстве и инженерном образовании. [10]

В итоге результатом обучения должно стать формирование профессиональных инженерно-графических компетенций в рамках избранной профессии: способность (готовность) создания интегрированной модели изделия на основе трехмерного моделирования технических объектов, а затем последующее автоматизированное построение необходимых изображений и получение конструкторских документов [11].

Все перечисленные выше условия и процессы неизбежно приводят к необходимости модернизации содержания и форм графической подготовки инженеров.

В техническом образовании инженерно-графические компетенции традиционно формируются в течение всего периода обучения в процессе сквозной поэтапной подготовки. Первый этап – базовая геометро-графическая подготовка на начальных курсах обучения. Второй этап – профильная проектно-конструкторская деятельность в соответствии с выбранным направлением подготовки при изучении специальных дисциплин, прохождении практик, выполнении курсовых проектов и выпускной квалификационной работы.

Получение обучающимися базовой графической подготовки происходит в процессе изучения общетехнических графических дисциплин. Под графическими дисциплинами в настоящее время подразумеваются дисциплины, изучающие средства, законы и способы представления информации с помощью графических моделей: рисунков, чертежей, схем, диаграмм и т.д. Целью графических дисциплин является формирование компетенций, связанных с образным мышлением, визуализацией информации, способности понимать графическую информацию, выражать технические идеи в графической форме, применять современные графические компьютерные системы для реализации электронных моделей и проектов. Графические дисциплины обеспечивают преподавание целого ряда специальных инженерных дисциплин, поскольку интеллектуальная деятельность инженера связана в значительной мере с геометро-графическими визуальными образами [12].

Традиционно сложившаяся модель графического образования имеет линейно-дисциплинарную последовательную структуру образовательного процесса, схема которой приведена на рисунке 1.

Такая организация делит дисциплину на три основные структурные части: начертательная геоме-

трия, техническое черчение, компьютерная графика. Начертательная геометрия, как дисциплина, определяет развитие пространственного мышления, творческих способностей к анализу и синтезу пространственных форм на основе их графических отображений, закладывает теоретическую основу геометрического моделирования.



Рис. 1. Линейно-дисциплинарная модель образовательного процесса.

Техническое черчение определяет приобретение знаний и умений инженерного документирования, формирование представлений о системе конструкторской документации, навыков использования нормативно-технических документов. В задачи компьютерной графики входит формирование навыков работы с конкретными пакетами графических программ: изучение и практическое освоение методов компьютерного выполнения чертежей; способов автоматизированной разработки графической конструкторской документации; автоматизированного проектирования с использованием графических баз данных; графического компьютерного моделирования.

Подобная логика курса обосновывалась объективной необходимостью подготовки студента к решению наиболее часто встречающихся практических задач при освоении традиционных общетехнических и специальных дисциплин.

В результате изолированного изучения графических дисциплин каждой в отдельности и в отрыве от других общеинженерных и специальных дисциплин, студенты не всегда понимают связь между разделами, не умеют использовать знания и навыки для объяснения процессов и явлений, изучаемых в других курсах. В таких условиях затруднено формирование компетенций, связанных с решением практико-ориентированных междисциплинарных задач. Такая организация образовательного процесса требует затраты большого количества аудиторных часов, снижает эффективность усвоения учебного материала каждой дисциплины, затрудняет использование полученных знаний и навыков в процессе дальнейшего обучения.

Следует также отметить существенное изменение роли графических дисциплин в формировании инженерных профессиональных компетенций и их места в структуре современного образовательного процесса, связанное с инновационными изменениями инженерной деятельности.

В качестве основной задачи начертательной геоме-

трия всегда предполагалось решение задач инженерной графики, а также задач по общетехническим и специальным дисциплинам, методами, основанными на построении графической проекционной геометрической модели, где выполнялся чертеж условий задачи (конструкция) по заданным размерам, с нанесением необходимых условий: нагрузок, реакций. Подобная модель является расчетной схемой для последующего выполнения аналитических расчетов, инженерного анализа, оптимизации результатов и создания конструкторских документов для реализации конструкции. В настоящее время в практической инженерной деятельности такой подход не является актуальным, так как современные методы автоматизированного проектирования позволяют решать все эти задачи более эффективно. В тоже время, гораздо большее значение приобрели задачи по теории проектирования, способов получения изображений и моделированию геометрических объектов. Эти задачи способствуют развитию у студентов пространственного воображения и способности мыслить пространственными геометрическими образами. Эти качества определяют высокий уровень инженерной компетентности.

Исторически сложилось, что при изучении технического черчения значительное количество времени отводилось на формирование практических навыков выполнения графических документов вручную, изучения технических приемов построения изображения, улучшения качества графики. В условиях современного производства все эти качества не являются основными составляющими профессиональной инженерной компетентности, так как конструкторские документы уже давно выполняются автоматически с использованием информационных технологий и компьютерной техники. Однако отказываться полностью от изучения технического черчения нельзя. Логика геометрических построений, требования к содержанию и оформлению изображений (определение видов и необходимого количества изображений чертежа, задание размеров, содержание технических требований, толщина линий, размерные и текстовые стили и т.п.), комплектность документов остается неизменной, не зависит от способа выполнения документов и определяется только инженером-разработчиком в соответствии с требованиями стандартов. Следовательно, подобные знания и навыки по-прежнему являются неотъемлемой составляющей инженерной компетентности и должны быть заложены в результаты освоения дисциплины.

Компьютерная графика, которая не так давно появилась в учебных планах технических направлений подготовки, существенно изменилась как по содержанию, так и по значимости в формировании профессиональных компетенций. Сегодня эффективность любого из видов инженерной деятельности – производственно-технологической, проектно-конструкторской, научно-исследовательской, возможна только в случае широкого использования информационных технологий.

За последние 25 лет коренным образом изменились

принципы конструирования и создания технических документов за счет широкого внедрения CAD/CAM/CAE-технологий. CAD-системы (computer-aided design – компьютерная поддержка проектирования) предназначены для решения конструкторских задач и оформления конструкторской документации, CAM-системы (computer-aided manufacturing – компьютерная поддержка изготовления) предназначены для обеспечения технологической подготовки производства, разработки программного обеспечения для технологического оборудования. CAE-системы (computer-aided engineering – поддержка инженерных расчетов) представляют собой совокупность систем инженерного анализа, каждая из которых позволяет решать определенную группу задач: расчет на прочность, анализ и моделирование тепловых процессов, расчет гидравлических систем и машин, расчет процессов литья и т.п. Все эти системы используют виртуальную трехмерную модель, которая однозначно, с высокой точностью описывает геометрические параметры изделия. Построение квазиреальной компьютерной модели для последующего автоматизированного расчета, получения результатов инженерного анализа, становится одной из основных задач проектной деятельности инженера [14]. Требование способности (готовности) применения современных методов и средств проектирования и машинной графики, математического, физического и компьютерного моделирования объектов и технологических процессов является инвариантной составляющей профессиональных компетенций стандартов высшего технического образования для различных направлений подготовки.

Обеспечение широкопрофильного, системного инженерного образования требует адекватного отражения в инженерной подготовке. Традиционная линейно-дисциплинарная структура образовательного процесса не обеспечивает систематизацию и активизацию изучения методов пространственного геометрического анализа и синтеза, модификации, оптимизации и параметризации моделей технических объектов [13].

Для решения этих задач необходимо изменение структуры, обновление содержания курса графических дисциплин и модернизация методик и технологий обучения.

Критерием определения целей, отбора и структурирования содержания инженерных дисциплин является их системная интеграция на базе графических информационных технологий и систем. Выявление и создание интегративных системообразующих связей между профессионально значимыми познавательными и практико-ориентированными структурными компонентами содержания графической подготовки должно быть направлено на развитие профессиональных качеств обучающихся, обеспечивающих их успешную проектно-конструкторскую деятельность [12].

Для успешного формирования компетенций, заложенных в профессиональных стандартах высшей школы, главными задачами графических дисциплин являются изучение теоретических основ геометриче-

ского моделирования и его реализация на базе современных компьютерных технологий, а также получение практических навыков графического документирования при разработке конструкторской и технологической документации.

Схема организации обучения графическим дисциплинам в контексте интегративной междисциплинарной модели, ориентированной на широкое использование компьютерных технологий проектирования, представлена на рисунке 2.

Структурирование содержания учебного материала на модульной основе дает возможность мобильно выстраивать вариативный образовательный процесс с модульной интеграцией или дифференциацией содержания с представлением обучающих материалов в виде модульных блоков.

Структура интегративного междисциплинарного базового курса графических дисциплин включает укрупненные модули:

Модуль 1. *Теоретические основы геометрического моделирования*

Методы проецирования, способы получения изображения пространственных предметов на плоскости. Основные геометрические объекты и их изображение на проекционных чертежах. Задачи геометрического моделирования (определение принадлежности, взаимное пересечение объектов, метрические задачи).

Модуль 2. *Технологии компьютерной графики*

Основные системы и способы получения изображений средствами компьютерной графики. Изображение геометрических объектов в пространственной системе координат. Геометрическое моделирование: линии, точки, тела, поверхности, анализ формы объекта, базовые элементы формы, декомпозиция геометрического объекта, параметризация.



Рис. 2. Интегративная междисциплинарная модель инженерно-графической подготовки.

Модуль 3. *Графическое документирование конструкторской документации*

Структура и основные требования ЕСКД. Элементарные построения и техника ручной графики. Изображения чертежа, правила оформления графических документов. Изображение конструктивных

элементов технических объектов. Выполнение эскизов. Изображения типовых разъемных и неразъемных соединений.

Модуль 4. *Компьютерное моделирование*

Виды изделий и конструкторских документов. Понятие о структуре изделия: комплексы, сборочные единицы, детали, стандартные изделия, комплекты. Спецификация, общие требования. Сборочный чертеж. Рабочий чертеж детали. Компьютерное моделирование сборочных единиц. Электронная модель изделия.

Изучение первых двух модулей и двух последующих возможно осуществлять параллельно, при наличии технических возможностей.

Изучение модулей сопровождается активным использованием CAD-систем и средств мультимедийного представления обучающей информации. Работа в CAD-системах при изучении каждого модуля предусмотрена как в рамках аудиторных часов, так и при самостоятельной работе студентов.

Эффективность образовательного процесса может быть существенно повышена при использовании активных форм учебной деятельности на базе технологии проблемно-модульного обучения при использовании компьютерных технологий и CAD-систем [9].

В последнее время в высших учебных заведениях стали активно использовать проектное обучение [5]. При реализации этой образовательной технологии базовые характеристики основных профессиональных компетенций формируются в процессе деятельности, максимально приближенной к профессиональной. Проектная деятельность в области техники теснейшим образом связана с графическими технологиями, необходимыми для повышения эффективности проектирования, представления результатов работы. Одновременно использование знаний и навыков графических дисциплин при решении прикладных проектных задач позволяет максимально сформировать необходимые инженерно-графические компетенции. Использование интеграционной междисциплинарной модели обучения графическим дисциплинам позволяет использовать метод проектного обучения практически с начала изучения дисциплины.

Предложенная структура и методика преподавания графических дисциплин позволяет сформировать у студентов целостное представление о процессе инженерной деятельности, получить навыки конструирования и автоматизированной разработки проектно-конструкторской документации изделий. Разработка объемных моделей реальных изделий и получение проекционных чертежей на базе этих моделей помогает глубже понять сущность метода проецирования, выявить закономерность между графическим изображением и моделью изделия. Полученная подготовка является базой, которая позволяет обучающимся в дальнейшем освоить компьютерное моделирование сложных изделий и вариативную модернизацию деталей; разрабатывать ассоциативные чертежи моделей; работать с электронной версией конструкторской и технологической документации.

Заключение

Интегративная междисциплинарная модель организации учебного процесса при изучении цикла графических дисциплин позволяет обучающимся координировать новые знания с теоретическими положениями других дисциплин и опытом практической деятельности, использовать графические информационные технологии для решения технических задач и, одновременно, для лучшего усвоения материала. Модель направлена на формирование способности решения прикладных задач, связанных с будущей специально-

стью, методами графических дисциплин, обеспечивая систематизацию, обобщение и закрепление знаний, навыков и умений. Использование подобной модели в образовательном процессе способствует более полному формированию инженерно-графических компетенций, повышению научного уровня инженерного образования, формирует у будущих специалистов уверенность в своих профессиональных качествах, способствует повышению их конкурентоспособности на современном рынке труда.

Библиографический список

1. Атлас новых профессий. Альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет. Сайт проекта: atlas100.ru. Полный текст: atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf.
2. Батоврин В.К. Стандарты системной инженерии: серия докладов (зеленых книг) в рамках проекта «Промышленный и технологический форсайт Российской Федерации» / В.К. Батоврин; под ред. М.С. Липецкой, К.А. Ивановой; Фонд «Центр стратегических разработок «Северо-Запад». СПб., 2012. Вып. 4. 64 с. — (Серия докладов в рамках проекта «Промышленный и технологический форсайт Российской Федерации»).
3. Байденко В.И. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт / В.И. Байденко, Н.И. Максимов, Н.А. Селезнева. М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. 153 с.
4. Будущее образования: глобальная повестка. Доклад, подготовленный Агентством стратегических инициатив, Московской школой управления «Сколково» и Сколтехом в рамках глобального форсайта образования до 2035 года. Сайт проекта: edu2035.org. Карта форсайта: map.edu2035.org. Краткий текст доклада: edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf
5. Вехтер Е.В. Реализация проектного обучения при изучении дисциплины «Инженерная графика» / Е.В. Вехтер, В.И. Сафьяникова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=>
6. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295). // Тематический сборник журнала «Вестник московского образования». 2014. № 2. С. 8.
7. Горнов А.О. Инвариантная структура основной образовательной программы инженерной подготовки на основе логики деятельности / А.О. Горнов, В.В. Кондратьев, Л.А. Шацилло // Сборник докладов и научных статей МНК Синергия 2017 под ред. проф. В.В. Кондратьева. – Казань: Из-во КНИТУ, 2017. – С.98–103.
8. Калашникова Н.Г. Модульные технологии преподавания графических дисциплин / Н.Г. Калашникова, М.В. Борзова // Фундаментальные и прикладные проблемы техники и технологии. 2011. № 4(288). С. 104–110.
9. Калашникова Н.Г. Проектирование и реализация технологии обучения графическим дисциплинам в логике компетентностного подхода / Н.Г. Калашникова, А.В. Горин, М.В. Борзова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 4(77). С. 223–229.
10. Рукавишников В.А. Геометро-графическая подготовка инженера / В.А. Рукавишников // Образование в России. 2008. №5. С. 132–136.
11. Усанова Е.В. Формирование базового уровня геометро-графической компетентности в электронном обучении / Е. В. Усанова // Геометрия и графика. 2016. Т. 4, № 1. С. 64–72.
12. Усанова Е.В. Базовая геометро-графическая подготовка в техническом вузе в контексте методологии параллельного инжиниринга / Е. В. Усанова // Инженерное образование. 2017. Выпуск 21. С.97–103.
13. Хейфец А.Л. Учебный курс теоретических основ 3D-компьютерного геометрического моделирования и его перспективы / А.Л. Хейфец // сборник трудов международной научно-методической конференции ИНФОРИНО – 2012 «Информатизация инженерного образования». М.: Изд-во МЭИ, 2012. С.119–122.
14. Юшко С.В. 3D-моделирование в инженерной графике [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.В. Юшко [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2017. 272 с. –: <http://www.iprbookshop.ru/79241.html>.

Reference

1. Atlas of new professions. Almanac of promising industries and professions for the next 15–20 years. Website: atlas100.ru. Full text: atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf.
2. Baturin V.K. Standards for systems engineering: a series of reports (green books) in the framework of the project “Industrial and technological foresight of the Russian Federation” / V. K. Batovrin; M. S. ed., Lipetsk, K. A. Ivanova; Fund “Center for strategic research “North-West”. SPb., 2012. - Issue. 4. 64 p. - (a Series of reports under the project “Industrial and technological foresight of the Russian Federation”).
3. Baidenko V. I. design and implementation of competence-oriented educational programs of higher education: European experience / V. I. Baidenko, N. So. Maximov, N. Ah. Selezneva. – M.: FGBOU VPO “MGU im. A. N. Kosygina”, 2012. 153 p.
4. The future of education: a global agenda. Report prepared by the Agency for strategic initiatives, the Moscow school of management SKOLKOVO and Skoltech in the framework of the global foresight of education until 2035. Website: edu2035.org. Map of foresight: map.edu2035.org. Brief report: edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf
5. Waechter E.V. the Implementation of project-based learning while studying the discipline “Engineering graphics” / E. V. waechter, V. I. Safyannikova // Modern problems of science and education. 2015. № 1-1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=>
6. State program of the Russian Federation “development of education” for 2013–2020 (Resolution of the Government of the Russian Federation of April 15, 2014 № 295). // Thematic collection of the journal “Bulletin of Moscow education”. 2014. No. 2. P.8.
7. Gornov A.O. Invariant structure of the basic educational program of engineering training based on the logic of activity / A. O. Gornov, V. V. Kondratiev, L. A. shatsillo // Collection of reports and scientific articles of MNC synergy 2017 under editorship of Professor V. V. Kondratiev. Kazan: KAZAN state technical University, 2017. P. 98–103.
8. Kalashnikova N.D. Modular technologies of teaching graphic disciplines / N. D. Kalashnikova, M. V. Borzova // Fundamental and applied

problems of engineering and technology. 2011. № 4 (288). Pp. 104-110.

9. *Kalashnikova N. D.* Design and implementation of technology of teaching graphic disciplines in the logic of the competence approach / N.D. Kalashnikova, A.V. Gorin, M. V. Borzova // Scientific notes of Orel state University. 2017. № 4 (77). Pp. 223-229.

10. *Rukavishnikov V. A.* Geometro-graphic training of engineer / V. A. Rukavishnikov // Education in Russia. 2008. №5. Pp. 132-136.

11. *Usanova E. V.* Formation of the basic level of geometric and graphic competence in e-learning / E. V. Usanova // Geometry and graphics. 2016. Vol. 4, № 1. Pp. 64-72.

12. *Usanova E. V.* basic geometric and graphic training in technical University in the context of the methodology of parallel engineering / E.V. Usanova // Engineering education. 2017. Issue 21. Pp. 97-103.

13. *Heifets A. L.* Training course of theoretical foundations of 3D-computer geometric modeling and its prospects / A. L. Heifets // proceedings of the international scientific-methodical conference INFORINO-2012 "Informatization of engineering education". - Moscow: Publishing house MEI, 2012. Pp. 119-122.

14. *Yushko S. V.* 3D-modeling in engineering graphics [Electronic resource]: textbook / S. V. Yushko [etc.]. – Electron. text data. - Kazan: Kazan national research technological University, 2017. 272 p. - : <http://www.iprbookshop.ru/79241>.

УДК 378.046.4

UDC 378.046.4

КАРЕВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО

E-mail: nataliakareva@mail.ru

АНДРЕЕВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО

E-mail: andreeva3062@mail.ru

KAREVA N.V.

Candidate of Pedagogics, associate professor, Academy FSO

E-mail: nataliakareva@mail.ru

ANDREEVA L.A.

Candidate of Pedagogics, associate professor, Academy FSO

E-mail: andreeva3062@mail.ru

РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS AT THE PRESENT STAGE OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

В статье рассматриваются межпредметные связи, открывающие новые возможности организации учебно-воспитательного процесса вуза, а также процесс внедрения в практику обучения методов и подходов, обеспечивающих формирование у обучающихся интегрированных знаний, и сотрудничество преподавателей различных кафедр. Цель такого обучения – объединить все компетенции, сформированные при изучении разных дисциплин, в единый комплекс и заложить фундамент для формирования новых компетенций в процессе осуществления междисциплинарных связей.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, интегрированные знания, методы и подходы, компетенции.

The article deals with interdisciplinary connections opening up new possibilities of the educational process organization at the higher education institution and also the process of implementing educational methods and approaches in practice providing formation of students' integrated knowledge and cooperation between teachers of different departments.

The aim of such an education is to integrate all the competences formed when studying different disciplines and set down the fundamental basis for creating new competences during implementation of interdisciplinary connections.

Keywords: interdisciplinary connections, integrated knowledge, methods, approaches, competences.

Изменения, происходящие в жизни современного общества, выдвинули на первый план идею раскрытия и обогащения внутренних возможностей каждого человека, его самообразования на протяжении всей жизни. Соответственно, меняются цели и задачи современной системы вузовского образования, повышаются требования к качеству подготовки специалистов, способных работать в новых условиях информационного общества.

Перед российским образованием ставится задача решения главной проблемы, связанной с формированием у обучающихся универсальных компетенций, личностных коммуникативных качеств, необходимых им для будущей успешной профессиональной деятельности.

Особую актуальность в образовательном процессе военного вуза приобретает процесс формирования общекультурной компетенции, поскольку именно она определяет способности человека ориентироваться как в профессиональной, так и в общественной сферах, его умения выстраивать гармоничные отношения с социумом, что обеспечивает развитие целостной личности будущих специалистов.

Следовательно, процесс вузовского обучения должен быть направлен не только на подготовку грамотного специалиста, но и человека, обладающего лидерскими качествами, способного успешно взаимодействовать с

окружающим его миром, решать самостоятельно поставленные перед ним задачи, способного к творческому самовыражению и самоопределению в быстро меняющихся условиях современного общества.

Большое значение в этом отношении приобретает процесс внедрения в практику обучения методов и подходов, обеспечивающих формирование у обучающихся интегрированных знаний, метапредметных знаний, способов деятельности, применяемых не только в рамках образовательного процесса, но и в реальных жизненных ситуациях.

На наш взгляд, реализация межпредметных связей открывает новые возможности организации учебно-воспитательного процесса вуза и способна формировать у будущих специалистов представление о будущей профессии.

Понятие «межпредметные связи» многозначно в педагогической литературе. С одной стороны, они рассматриваются как средство комплексного решения проблемы предметного обучения и как условие сохранения единства обучения и воспитания (И.Д. Зверев, М.Н. Скаткин, М.М. Левина), с другой – как условие развития познавательной активности и самостоятельности обучающихся в учебном процессе (Т. Н. Коротенко, В. И. Семенов) и как дидактическое средство, направ-

ленное на успешное приобретение обучающимися необходимых компетенций (Н.А. Лошкарева, П.Н. Новиков, А.В. Усова, В.Н. Федорова). Одновременно межпредметные связи служат дидактическим условием, ориентированным на формирование мировоззрения обучающихся и развитие их творческих способностей (Д.М. Кирушкин, И.И. Гайдуков).

По словам К.Д. Ушинского, межпредметные связи осуществляют мировоззренческую функцию: знания, полученные обучающимися в процессе изучения различных учебных дисциплин, формируют гармоничную развивающуюся систему личности и создают взаимосвязанные представления о реальном мире.

Суть межпредметных связей наиболее полно, на наш взгляд, раскрывается в следующем определении: это такая категория в педагогической науке, которую применяют для обозначения интегративных связей между различными элементами системы образования, влияющих на все сферы индивидуальности личности (эмоциональную, мотивационную, когнитивную, волевую, действенно-практическую). Эти связи проявляются в разнообразных видах и формах аудиторной и внеаудиторной самостоятельной деятельности обучающихся и реализуют различные функции в образовательном процессе. При этом образовательная функция направлена на создание у обучающихся целостной системы знаний; воспитательная – на повышение культурного уровня обучающихся; развивающая функция оказывает воздействие на развитие интересов обучающихся, их познавательной активности и самостоятельности.

Таким образом, межпредметные связи представляют собой связующее звено в содержании следующих дидактических принципов:

- принципа научности или объективности, согласно которому содержание обучения должно соответствовать положениям, закрепленным в стандартах, программах и учебниках;
- принципа систематичности или последовательности, в соответствии с которым построение процесса обучения должно осуществляться в строгой логической последовательности;
- принципа целостности, который предусматривает объединение всех компонентов образовательного процесса;
- принципа преемственности, требующего учета в образовательном процессе логико-содержательного, логико-психологического и ценностно-смыслового аспектов.

В дидактике межпредметные знания одновременно являются самостоятельной областью, для которой характерна единая структура, включающая средства, методы и принципы обучения. Это позволяет сформировать концептуальный образ мышления обучающихся в виде целостной картины окружающего мира.

Межпредметные связи представляют особый интерес в системе профессионального образования, в которой организация учебного процесса осуществляется на базе тесной связи различных дисциплин: общепрофес-

сиональных, специальных и общеобразовательных.

Первоочередными задачами реализации межпредметных связей являются:

1. Четко сформулированные цели и задачи учебно-познавательной деятельности обучающихся.
2. Активное усвоение междисциплинарных знаний обучающимися и сознательное их применение в разных предметных областях.
3. Установление причинно-следственных связей между явлениями и процессами в исследуемой предметной области.
4. Систематизация конкретного учебного материала из разных дисциплин.
5. Использование разнообразных организационных форм обучения на занятиях, реализующих межпредметные связи: занятия-лекции, занятия-беседы, занятия-конференции, занятие-круглый стол, занятия с применением обучающих компьютерных программ, занятия-викторины и творческие занятия.

Педагогическая практика показывает, что между дисциплинами устанавливаются различные типы связей. Применение межпредметных связей в образовательном процессе обеспечивает усвоение знаний в первую очередь отдельными блоками, из которых создается целостное знание, во вторую очередь, – взаимосвязанными блоками комплексного знания. Преподаватели реализуют межпредметные связи на занятиях по-разному. С одной стороны, – на отдельных занятиях и, таким образом, они носят эпизодический характер. С другой, межпредметные связи можно реализовать в системе занятий (частно-системный характер) и постоянно на каждом занятии (постоянно-системный характер).

На наш взгляд, постоянно-системная реализация межпредметных связей является наиболее оптимальной и эффективной в образовательном процессе, поскольку наблюдается определенная система для углубления и закрепления ранее полученных обучающимися знаний.

Основным документом, в соответствии с которым организуется образовательный процесс в вузе, является программа, в которой рассматриваются цели и задачи изучения конкретной дисциплины, ее логическое построение и взаимосвязь с другими дисциплинами, а также преемственность отдельных ее частей. В содержание программы любой дисциплины включены прежде всего знания:

- о человеке, как личности, его взаимодействии с обществом, природе, способах деятельности личности;
- опыт применения различных способов деятельности личности, воплощающихся в ее способностях, навыках и умениях;
- опыт креативной деятельности;
- эмоционально-ценностное отношение к окружающей действительности и знаниям.

Безусловно, содержание образования в целом и каждый его элемент в частности выполняет определенную роль в профессиональной подготовке будущего специалиста. Знания, усвоенные в процессе обучения, например, служат средством личностно познавательной

и впоследствии практической деятельности человека, что способствует созданию целостной картины мира.

Междисциплинарные программы также содержат:

- системные научные теории, обеспечивающие связь между законами;
- научные законы, обеспечивающие связь между различными объектами и явлениями действительности;
- каждодневные факты, научные события/факты и события/факты в сфере техники, формирующие убеждения;
- знания о способах осуществления деятельности и методах, применяемых в познании;
- знания о нормах отношений в обществе.

Основными задачами, зафиксированными в программе курса иностранного языка в военном вузе, являются формирование и развитие навыков работы с аутентичными, неадаптированными текстами по специальности, умений выполнять адекватный перевод на русский язык, применяя различные переводческие стратегии, а также умений ведения беседы в рамках тематики, требуемой программой. Цели обучения иностранному языку (ИЯ) реализуются в образовательном процессе поэтапно. Основное внимание на первом этапе реализации образовательных и практических целей обучения педагог уделяет знакомству обучающихся с требованиями, которые предъявляются к освоению дисциплины, а именно: формированию способностей будущих специалистов к получению необходимой информации по специальности, приобретению предметных и межпредметных знаний, которые создают фундамент учебной и профессиональной деятельности, готовности к самообразованию на протяжении всей жизни. При этом развивающие цели направлены на формирование умений и навыков личности в междисциплинарной области, без которых невозможно успешное применение полученных знаний на практике.

В условиях обучения иностранному языку в военном вузе наиболее продуктивными видами заданий для формирования коммуникативной компетенции выступает чтение научно-технической литературы по специальности с целью извлечения необходимой информации и последующим изложением содержания текста в сжатом виде (составление аннотации, реферата или выполнение аннотационного перевода). Излагая материал в сжатом виде, обучающийся не просто выполняет текстовый перевод, а перерабатывает и переосмысливает содержание прочитанного материала, интегрируя знания, полученные из других дисциплин.

Второй этап обучения ИЯ является не менее важным и представляет собой самостоятельную внеаудиторную работу обучающихся с текстами из зарубежных источников. Безусловно, существуют определенные критерии отбора текстов на профессиональную тематику. Во-первых, важно, чтобы содержание текстов носило актуальный характер, во-вторых, являлось одновременно дополнительным материалом к учебному материалу. С точки зрения содержательной ценности, аутентичные тексты должны быть информативны и их

подбор необходимо осуществлять с учетом интересов обучающихся. Таким образом, соединение содержания аутентичных текстов с профессиональным содержанием позволяет преодолеть пробелы между техническим и гуманитарным образованием и синтезировать языковые и узкопрофильные знания.

Отбор специализированных текстов на актуальную тему и лексического материала (узкоспециализированных терминов) осуществляется при тесном сотрудничестве преподавателей разных кафедр, целью которых является активизация языковой и узкоспециальной подготовки, создание учебно-методических комплексов. Совместные усилия преподавателей ИЯ и технических кафедр позволяют повысить мотивацию обучающихся к изучению предметов, определив содержательный характер учебных пособий, т. е. тот лексический минимум, который необходим будущему специалисту.

Особенно важным представляется использование на занятиях ИЯ методических способов активизации познавательной деятельности обучающихся. Например, проведение на завершающем этапе изучения конкретной темы беседы, выявляющей знания обучающихся из других предметов; использование проблемных методов обучения, требующих от обучающихся активизации мыслительной деятельности, творческих способностей и знаний из смежной предметной области; сочетание индивидуальных и групповых форм работы обучающихся гетерогенного или гомогенного состава с учетом их психологической совместимости, познавательных интересов и уровня языковой компетенции.

Организация междисциплинарного занятия требует прежде всего тщательного изучения тематического плана смежных дисциплин. Тематический план, как правило, составляется согласно требованиям учебной программы. В нем указывается четкое распределение учебного времени по всем видам занятий, объем и содержание той или иной дисциплины. Ознакомившись с тематическим планом, педагогу необходимо изучить материалы учебных пособий смежных дисциплин, а затем продумать тип занятия с применением межпредметных связей.

В педагогической практике выделяются следующие типы занятий:

- Комплексное занятие – учебное занятие, сочетающее разнообразные методы и подходы в обучении на базе содержания двух предметов одного цикла. В ходе такого занятия обобщаются знания из разных предметных областей для решения единой проблемы и образуется целостная знаниевая система по какой-либо конкретной тематике. Комплексные занятия реализуются в различных видах: пресс-конференция, «заседание круглого стола», интеллектуальная викторина, подготовка которых требует высокого мастерства педагогов и тщательной индивидуальной подготовки обучающихся, обеспечивающей развитие навыков самообразования. При подготовке к такому виду занятий обучающиеся осуществляют поиск фактологической информации из достоверных источников, обрабатывают полученную

информацию, распределяя ее в группы по определенным системообразующим признакам, что способствует развитию их аналитических способностей.

– Интегрированное занятие – занятие, в ходе которого знания, получаемые в рамках одной дисциплины, дополняются знаниями из другой дисциплины. Подготовка интегрированного занятия занимает у преподавателя много времени и требует, чтобы цели занятия по обеим дисциплинам были тождественны. В плане проведения занятия указываются развиваемые знания, умения и навыки с позиции каждой дисциплины. В случае проведения интегрированного занятия в форме лекции обучающиеся в подготовке занятия будут задействованы минимально, а в ходе подготовки к семинарам, практическим занятиям или лабораторным работам преподаватели планируют работу вместе с обучающимися, обсуждают темы докладов, сообщений, проблемные вопросы.

При проведении интегрированных занятий можно осуществлять синтез знаний дисциплин гуманитарного цикла, например: истории, географии, литературы, и дисциплин естественнонаучного цикла: физики, химии, алгебры. Тесная межпредметная связь ИЯ с дисциплинами гуманитарного цикла – историей, географией – прослеживается при изучении тем страноведческого характера на 1 этапе обучения во время знакомства с историей стран изучаемого языка, их географическим положением, государственным устройством, экономикой, а также с биографиями политических деятелей, великих полководцев.

Главная цель интегрированного занятия заключается в создании целостной системы знаний по конкретной теме, актуализации взаимозависимости наук, овладении обучающимися приемом переноса знаний одного предмета при усвоении другого. Примером интеграции занятия могут служить: иностранный язык – электротехника, иностранный язык – информатика. При подготовке презентаций и видеofilьмов по ИЯ обучающиеся широко используют средства анимации и мультимедиа, что требует от них соответствующей компьютерной подготовки. Мультимедийные программы играют большую роль в информационном обмене через интерактивный диалог с мультимедийной системой, представляя собой необходимое средство восприятия и познания.

Таким образом, независимо от формы проведения интегрированное занятие может занять достойное место в преподавательской деятельности в целостном процессе обучения.

Содержание учебного материала можно интегрировать на трех уровнях: внутрипредметном, межпредметном и транспредметном. Первый уровень предполагает синтез понятий, знаний, умений внутри конкретных учебных дисциплин; на втором уровне происходит интеграция основополагающих понятий, принципов, фактов и др. двух и более предметов; на третьем уровне синтезируются компоненты основного и дополнительного содержания образования.

Исходя из содержания, методов, форм организа-

ции процесса обучения, межпредметные связи делят на две группы: содержательно-информационные и организационно-методические. В соответствии с совокупностью научных знаний, зафиксированных в программах по ИЯ, первая группа включает теоретические, фактические и понятийные междисциплинарные связи. Теоретические межпредметные связи предусматривают расширение знания ключевых принципов общенаучных теорий, осваиваемых на занятиях по близкородственным предметам, с целью получения обучающимися целостного представления о конкретном явлении. Например, дисциплина "Современный русский язык" обеспечивает обучающихся необходимой теоретической информацией о структуре и функционировании русского языка для сравнительно-сопоставительного анализа структуры единиц ИЯ в рамках дисциплин "Иностранный язык" и "Теория и практика перевода с иностранного языка на русский". Фактические межпредметные связи предполагают использование общих фактов, изучаемых в рамках специальных дисциплин, с целью генерализации знаний об отдельных феноменах, объектах и процессах. Установление понятийных межпредметных связей заключается в расширении и углублении концептуальных знаний, а также в формировании общепредметных понятий. Межпредметные связи между преподаваемыми филологическими дисциплинами очевидны. Так, "Современный русский язык" и "Культура устной и письменной речи" закладывают фундамент для качественного русскоязычного изложения и перевода аутентичных текстов заданной тематики. Русскоязычная коммуникативная компетенция необходима для того, чтобы избежать возникновения языковой интерференции или для того, чтобы успешно преодолеть эту проблему. Теория и практика перевода с иностранного языка на русский обеспечивает теоретический базис для дальнейшего практического овладения навыками осмысления и обработки медиатекстов. Основная задача преподавателей вуза – обучить курсантов таким универсальным умениям, как обобщение материалов иноязычных СМИ, выделение главного, фиксация индикаторов, указывающих на эмоциональную тональность медиатекстов, обобщение аргументов в пользу той или иной точки зрения и др.

Эта задача решается при работе с текстами на всех этапах обучения ИЯ. Алгоритм работы с текстом или научной статьей от курса к курсу постепенно усложняется. Так, на первом этапе обучающиеся учатся выявлению главной идеи, ключевых предложений и слов из текста. На более продвинутом этапе они уже осуществляют компрессию самостоятельно отобранных статей и их перевод в зависимости от коммуникативной задачи. В процессе такой работы оттачиваются не только иноязычная и русскоязычная языковые компетенции, но и универсальные компетенции, связанные с обработкой текста, и компетенции, приобретаемые в процессе изучения профилирующих дисциплин.

Интегрированное обучение, обучение в сотрудничестве преподавателей кафедры иностранных языков

и кафедр технической направленности дает возможность объединить все компетенции, сформированные при изучении разных дисциплин, в единый комплекс, а,

следовательно, заложить фундамент для формирования новых компетенций в процессе осуществления междисциплинарных связей.

Библиографический список

1. Морозова О.Н. К вопросу об активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку // Научный альманах. 2015. № 1 (3). С. 73-76.
2. Карева Н.В. Формирование общекультурных компетенций в условиях обучения иностранному языку в вузе. / Дулепова Ю. В., Архипенко М.А. // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. Том 3 (31). С.90-98.

References

1. Morozova O.N. On the issue of improving students' cognitive activity at the lessons of the English language // Scientific almanac. 2015. № 1(3). Pp. 73-76.
2. Kareva N.V. Formation of the general cultural competences in the process of learning the foreign languages. Dulepova Y. V., Archipenko M. A. // Education psychology in the multicultural area. 2015. Том 3 (31). Pp. 90-98.

УДК 378

UDC 378

КАРЯКИНА С.Н.

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

БУБНОВА С.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bubnows@yandex.ru

KARYAKINA S.N.

Candidate of psychological Sciences, associate Professor, head. Department of social psychology and acmeology, Orel State University

E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

BUBNOVA S.YU.

Candidate of pedagogical, associate professor, head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University

E-mail: bubnows@yandex.ru

КЛИЕНТООРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

CLIENT ORIENTATION AS THE INTEGRATED COMPETENCE OF SPECIALISTS OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN

В статье рассмотрено содержание феномена клиентоориентированности, его функциональная направленность, структурная и уровневая организация, а также возможности и направления формирования у специалистов, реализующих программы психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста.

***Ключевые слова:** клиентоориентированность, компетентность, психолого-педагогическое сопровождение семьи, цифровой информационно-образовательный ресурс.*

The article deals with the content of the phenomenon of client orientation, its functional orientation, structural and level organization, as well as opportunities and directions of formation of specialists implementing programs of psychological and pedagogical support of families with young children.

***Keywords:** client orientation, competence, psychological and pedagogical support of the family, digital information and educational resource.*

В настоящий период развития нашего общества особую значимость и новые оттенки социального смысла приобретает проблема охвата образовательными услугами детей раннего возраста. В контексте реализации национального проекта «Цифровая экономика» одним из продуктивных подходов к ее решению представляется создание сети электронных сервисов, выполняющих широкий спектр социальных функций по поддержке семей с детьми раннего возраста. Такой ракурс рассмотрения данной проблемы определяет актуальность разработки цифрового информационно-образовательного ресурса, ориентированного на выполнение принципиально новых функций: оказание консультативных услуг по открытию домашних мини-яслей; социально-психолого-педагогическое сопровождение молодых семей, имеющих детей раннего возраста; реализация программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в области психолого-педагогического сопровождения развития детей раннего возраста.

С нашей точки зрения, клиентоориентирован-

ный подход наиболее полно раскрывает миссию цифрового информационно-образовательного ресурса по психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми раннего возраста, его роль в реализации социально-ориентированной политики государства, направленной на повышение качества жизни российских граждан и социальную стабильность (п.1, п. 2 ст.7 Конституции РФ). В силу этого, базовой комплексной компетенцией, необходимой специалистам, реализующим программы психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, выступает клиентоориентированность.

Традиционно исследования данного феномена реализуются в контексте обсуждения проблем формирования профессиональных компетенций работников, осуществляющих «живое» взаимодействие с клиентами в процессе выполнения своих профессиональных функций. Исследования клиентоориентированности как компетенции специалистов, общающихся и взаимодействующих с клиентами не только непосредственно, но и опосредованно, в частности, посредством цифро-

вого информационно-образовательного ресурса, только начинаются.

За рубежом проблема клиентоориентированного подхода оказалась в центре внимания исследователей с 90-х годов прошлого столетия. Так, Б.Д. Джаворский, А.К. Коли, Д.С. Нарвер, С.Ф. Слэйтери др. подчеркивали, что понимание потребностей клиентов должно быть одной из приоритетных задач организации. В настоящее время эта проблема по-прежнему осознается в качестве актуальной; ее разработкой занимается целый ряд исследователей (К. Андерсон, Р. Бест, П. Браун, Н. Вудкок, П. Гембл, Ж. Горовиц, Д. Кэллоуэй, К. Керри, Д. Митчелл, Д. Пепперс, М. Роджерс, В.В. Салий, М. Стоун, К. Сьюэлл и др.).

Подчеркнем, что в западной литературе клиентоориентированность рассматривается, преимущественно, как система поведенческих компетенций работников, содержательная характеристика которых определяется спецификой профессиональной деятельности. Так, Лайл и Сайн Спенсеры рассматривают «клиентоориентированность» («ориентация на обслуживание клиента») в трёх измерениях: «фокус на потребности клиента», «количество усилий и инициативы, потраченных на клиента», «поиск информации» [7, с. 40-43].

В отечественной науке клиентоориентированность трактуется шире, как «...комплексная профессиональная компетенция персонала, состоящая из совокупности взаимосвязанных элементов (знаний, навыков, умений, мотивации, ценностей, установок, личностных качеств, поведения), характеризующая качество рабочей силы, выполняющая функции базового компонента и фактора в формировании профессиональных компетенций работников, а также в стратегии установления и поддержания взаимоотношений с клиентами» [11].

Дияновой С.Н. клиентоориентированный подход рассматривается как реализация мер для наиболее комфортного обслуживания клиента. Достичь этого невозможно, если сотрудники предприятия не лояльны к своей организации [3].

Швайко В.В. понимает клиентоориентированность как совокупность компетенций разного уровня, сформированных и развивающихся на основании обоснованной системы мотивации, ценностей, установок, личных и профессиональных качеств персонала, и отражается в алгоритмах поведения, направленного на установление и развитие долгосрочных отношений с клиентами [9].

Гельманова З.С. и Петровская А.С. утверждают, что клиентоориентированность – это наличие осознанных и целенаправленно развиваемых ключевых компетенций и отсутствие декларативных ключевых компетенций общего характера; однозначное определение целевых групп и выявление их уникальных потребностей; готовность отказать нецелевому клиенту для приоритетного обслуживания ключевого; приоритет долгосрочной прибыли перед краткосрочной выгодой [2].

В целом, в современных исследованиях клиентоориентированность персонала рассматривается как профессиональная компетенция и фактор кон-

курентоспособности организации (Е.Л. Богданова, Л.В. Ивановская, Е.А.Борисова, А.Я. Кибанов, М.Б.Курбатов, А.К. Мишин, И.В. Моисеева, Т.Г.Озерникова, В.С. Половинко, Г.Г. Руденко, Л.Н. Семеркова, С.И. Сотникова, Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер, А.В. Стадник, Т.Ю. Стукен, В.В. Томилов, С. Уиддет и С. Холлифорд и др.).

Важно подчеркнуть, что клиентоориентированность понимается не только и не столько как базовый компонент, но и как принципиально важный фактор формирования профессиональных компетенций сотрудников, без которой другие компетенции утрачивают свою актуальность и оказываются неспособными компенсировать отсутствие клиентоориентированности.

Проблема определения содержания феномена клиентоориентированности при реализации программ психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, его функциональной направленности, структурной и уровневой организации и, соответственно, направлений и возможностей формирования и развития у работников системы образования, ставит перед нами задачу анализа существующих моделей клиентоориентированности.

Так, Кошурникова Ю.Е. разработала модель клиентцентрированности для внедрения на туристическом рынке. Она дает содержательную характеристику следующих ее элементов: понимание клиента; возвращение у сотрудников ценности клиентоориентирования; обучение сотрудников технологиям клиентоориентированности; система премирования и стимулирования сотрудников по результатам мероприятий по клиентоориентированности; наличие защитника интересов клиента внутри компании; регулярная диагностика уровня клиентоориентированности [6].

М.Н. Шавровская анализирует следующие элементы клиентоориентированности персонала: знания, умения и навыки, мотивация, ценности и установки, личные качества. Автор выделяет два вида клиентоориентированности по уровню развития: внутриличностную и демонстрационную [8].

С. Зверев и А. Нефедов рассматривают ориентацию персонала на клиента на трех уровнях: внешнем, внутреннем и деятельном. Внешний уровень предполагает неформальное следование стандартам ориентации на клиента. Внутренний уровень предполагает наличие у сотрудников ценностей клиентоориентированности. Деятельный уровень предполагает активность сотрудников организации в планировании и проведении мероприятий по клиентоориентированности, в которых может принимать участие каждый сотрудник организации [4].

Для нас представляет интерес имеющая прикладную значимость «Модель клиентоориентированности» работника клиентской службы, разработанная психологами Пенсионного Фонда РФ. В ней соотнесены структурные компоненты клиентоориентированности и соответствующие компетенции. Так, компоненту, включающему мотивы, ценности, установки, личност-

ные качества, соответствуют следующие компетенции: мотивы альтруизма, служения, командной работы, нормативности, эмпатия, коммуникативная толерантность, стрессоустойчивость; компоненту, включающему знания, умения и навыки, соответствуют такие компетенции, как: знание психологии клиента, психологических особенностей субъектов профессиональной деятельности, этики делового общения, умение управлять эмоциональным состоянием своим и клиента, умение конструктивно разрешать конфликт; а компоненту, обеспечивающему клиентоориентированное поведение, соответствуют компетенции: направленность на решение проблемы клиента, проявление доброжелательности, установление и поддержание контакта с клиентом, доступность изложения норм пенсионного законодательства, выявление скрытых потребностей или проблем клиента помимо выраженных изначально [5].

Центральное место в структуре данной комплексной компетенции занимают мотивация, ценности и установки, которые детерминируют развитие у работника требуемых качеств клиентоориентированного поведения [1].

На эмпирическом уровне клиентоориентированность специалиста может быть представлена следующими составляющими: вежливость в процессе взаимодействия; культура речевого общения; умение устанавливать и завершать контакт; компетентность взаимодействия; умение доступно разъяснять информацию; проявление интереса к личности и проблеме клиента и т.д.

В целом, клиентоориентированность – сложный феномен, представленный на различных уровнях, включающий ряд структурных элементов и подразделяющийся на различные виды.

В рамках реализации проекта «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста» клиентоориентированность предполагается реализовывать в различных формах:

1. Сервис (доступность предоставляемых услуг, открытость информации, и т.д.);
 2. Стабильность отношений (продолжительный характер процесса социально-психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в области психолого-педагогического сопровождения развития детей раннего возраста);
 3. Компетентность взаимодействия (совершенствование программного обеспечения, действенная система повышения квалификации и переподготовки участников проекта);
 4. Эстетика (стиль оформления цифрового ресурса);
 5. Вежливость взаимодействия (кlientоориентированные стандарты общения и взаимодействия, установка на конструктивные способы взаимодействия).
- Следует подчеркнуть роль психолога в обеспечении

кlientоориентированности специалистов, работающих с семьями, имеющими детей раннего возраста. Владея профессиональным психологическим инструментарием, психолог имеет возможность оценить уровень сформированности компетенций клиентоориентированности и развивать необходимые компетенции клиентоориентированности у педагогов и других специалистов, реализующих программы развития детей до 3-х лет и психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, для выполнения ими новых функций.

Содержанием работы психолога в направлении развития клиентоориентированности может быть: отбор кандидатов на должность педагога домашних мини-яслей, обладающих склонностью к клиентоориентированности; развитие компетенций клиентоориентированности; поддержание высокого уровня работоспособности клиентоориентированных сотрудников средствами психологической профилактики, психологического просвещения и психологической коррекции; формирование мотивации саморазвития клиентоориентированности.

В свою очередь, клиентоориентированные специалисты, следуя нормам профессиональной этики, представлениям о содержании и формах реализации своих профессиональных функций, опираясь на свой личностный ресурс, в непосредственном взаимодействии устанавливают и поддерживают оптимальные отношения с субъектами своей профессиональной деятельности.

Подчеркнем, что в центре внимания психолога должны находиться и преподаватели университета, реализующие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки в области психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста. С одной стороны, они призваны выступать «лицом клиентоориентированности» организации, эталоном клиентоориентированного поведения, а с другой – быть носителями соответствующей системы ценностей, мотивов, установок, личностных качеств, транслирующими их в процессе взаимодействия с субъектами своей профессиональной деятельности.

Еще одним важным направлением работы психолога по повышению клиентоориентированности должно стать повышение социально-психологической и управленческой компетентности руководителя дошкольной образовательной организации, в том числе мини-яслей, в форме психологического просвещения, развивающей работы и консультирования. В свою очередь, это может оказывать влияние на такие составляющие благоприятного психологического климата дошкольной образовательной организации (мини-яслей), как: удовлетворенность педагогов своим трудом; сплоченность коллектива; эффективность внутренней коммуникации.

Очевидна актуальность и практическая значимость решения проблем, связанных с оценкой уровня сформированности клиентоориентированности специалистов как инструмента повышения результативности и конкурентоспособности образовательной организации.

В рамках реализации проекта «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста», ориентированного на выполнение широкого спектра социальных функций по поддержке семей с детьми раннего возраста, предполагается осуществлять поиск подходов к

решению названных проблем. Участники проекта нацелены транслировать идеологию ценности человеческого ресурса, уникальности личности каждого сотрудника и субъекта их профессиональной деятельности, выступающих залогом клиентоориентированности проекта в целом.

Библиографический список

1. Апенько С.Н. Клиентоориентированность персонала в концепции маркетинговых отношений/ С.Н. Апенько, М.Н.Шавровская// Вестник Омского университета. Серия «Экономика» 2010. №2. С.50-56.
2. Гельманова З.С. Клиентоориентированный подход к развитию фирмы /З.С. Гельманова, А.С. Петровская //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016 № 10–2. С. 292–298.
3. Диянова С.Н. Повышение клиентоориентированности розничных сетей на основе диверсификации лояльности покупателей: автореф. дис... канд. экон. Наук/С.Н. Диянова. Ростов-на-Дону, 2011 30 с.
4. Зверев С. Команда как инструмент повышения клиентоориентированности сотрудников/С. Зверев, А. Неведов// Персонал-Микс. 2006. № 7–8. С.15.
5. Иванкина О.П. Поведенческие примеры успешного работника ПФР по компетенции «Ориентация на обслуживание клиента» /О.П. Иванкина// Курсы повышения квалификации. М.: Финансовый университет, 2011.
6. Кошурникова Ю.Е. Модель клиенториентированности и ее внедрение на региональном туристическом рынке/Ю.Е. Кошурникова // Современные проблемы науки и образования. 2013. №6. С.432.
7. Спенсер Лайл, М. Компетенции на работе. Пер. с англ. / Лайл М.Спенсер, Сайн М. Спенсер. М: HIPPO, 2005. 384 с.
8. Шавровская М.Н. Результаты анализа формирования и оценки клиентоориентированности персонала в организациях г. Омска/ М.Н. Шавровская // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2011. №2. С.35-40.
9. Швайко В.В. Формирование клиентоориентированности банковских служащих в процессе повышения их квалификации: автореф. дис. ... канд. экон. наук/В.В. Швайко. Калининград, 2013 22 с.

References

1. Apenko S.N. Customer focus of personnel in the concept of marketing relations/ S. N. Apenko, M. N. Shavrovskaya// Bulletin of Omsk University. Series "Economy" 2010. №2. P. 50-56.
2. Gelmanova Z.S. customer-oriented approach to the development of the company /Z. S. Gelmanova, A. S. Petrovskaya, international journal of applied and fundamental research. 2016 № 10-2. C. 292-298.
3. Dianova S.N. Increasing customer centricity retail chains through diversification customer loyalty: author. dis... kand. Econ. Sciences/S. N. Dianova. Rostov-on-don, 2011 30 p.
4. Zverev S. Team as a tool to improve customer focus of employees/S. Zverev, A. Nefedov// Personnel-Mix. 2006. № 7-8. Pp. 15.
5. Ivankina O.P. Behavioral examples of successful worker FIU competency «focus on customer service» /Ivankina O. P// training Courses.- Moscow: Financial University, 2011.
6. Koshurnikova Yu.E. Model of client orientation and its implementation in the regional tourism market/Yu. E. Koshurnikova // Modern problems of science and education. 2013. №6. Pp. 432.
7. Spencer Lyle M. Competence at work. Per. with English. / Lyle M. Spencer, Signe M. Spencer. M: HIPPO, 2005. 384 p.
8. Chabrovskaya M.N. The results of the analysis of the formation and evaluation of customer orientation of the personnel in organizations of Omsk/M. N. Lavrovskaya // Herald Of Omsk State University. Series: Economics. 2011. №2. P. 35-40.
9. Shvayko V.V. Formation of customer focus of Bank employees in the process of improving their skills: autoref. dis. ... kand. Econ. Sciences. Kaliningrad, 2013 22 p.

УДК 378

UDC 378

КОЗАЧОК А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО России, сотрудник

E-mail: kaiakadem@rambler.ru

ПАНТЕЛЕЕВА О.Н.

кандидат педагогических наук, Академия ФСО России, сотрудник

E-mail: zzicalyste@yandex.ru

ПАНТЕЛЕЕВ Р.Г.

Академия ФСО России, сотрудник

E-mail: zzicalyste@yandex.ru

KOZACHOK A.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Federal Guard Service Academy

E-mail: kaiakadem@rambler.ru

PANTELEEVA O.N.

Candidate of Pedagogics Federal Guard Service Academy

E-mail: zzicalyste@yandex.ru

PANTELEEV R.G.

Federal Guard Service Academy

E-mail: zzicalyste@yandex.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

THE CHARACTERISTIC STRUCTURE OF THE COMPONENTS OF THE TECHNOLOGY OF FORMING THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS

В статье рассматриваются компоненты, входящие в состав технологии формирования организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов. Особое внимание уделяется воспитательным мероприятиям, включенным в состав технологии в качестве самостоятельного компонента, что в значительной степени повышает эффективность ее применения. Подробно описаны особенности информационного и процессуального компонентов технологии. Раскрыты блоки, входящие в состав каждого из компонентов, приведены примеры их реализации в образовательном процессе военного вуза. Описаны методы, позволяющие достичь гарантированного уровня сформированности компетенции, среди которых важное место занимает применение в образовательном процессе интеллект-карт.

Ключевые слова: технология обучения, компоненты технологии, организационно-управленческая компетенция, комплекс информационной поддержки, интеллект-карты, технологическая карта.

The article discusses the components that are part of the technology of forming the organizational and managerial competence of future military specialists. The main attention is paid to upbringing activities included in the technology as an independent component of it, which greatly increases the efficiency of its usage. The features of the informational and procedural components of the technology are described in details. The blocks that make up each of the components are disclosed, and examples of their implementation in the educational process of a military education are given. Methods that allow achieving a guaranteed level of competence formation are described, among them an important place is occupied by the use of intellect cards in the educational process.

Keywords: training technology, technology components, organizational and managerial competence, informational support complex, intellect cards, technological card.

В настоящее время технологизация образования рассматривается как стратегическое направление его развития и является не только средством реализации дидактических целей, но и механизмом, запускающим «... саморазвитие (самосовершенствование, самообразование), обеспечивающим готовность личности к реализации собственной индивидуальности, к участию в инновационных процессах, приводящих к изменению общества» [1]. Именно технология обучения рассматривается в современной военной педагогике как наиболее эффективный инструмент для достижения конечной цели – подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых оперативно реагировать на современные вызовы и угрозы в области обеспечения национальной безопасности государства. Таким образом, научно обо-

снованная и реализованная в вузе технология обучения является основным фактором, позволяющим достичь требуемого уровня сформированности организационно-управленческой компетенции (ОУК), рассматриваемую нами как интегративную характеристику будущего военного специалиста (БВС) и включающую в себя совокупность приобретенных знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, определяющую его способность и мотивационную готовность осуществлять организационно-управленческую деятельность в мирное и военное время, а также в условиях кризисных ситуаций. При этом компонентный состав ОУК, наиболее отвечающий специфике профессиональной деятельности БВС включает в себя когнитивный, мотивационный, деятельностный и личностно-профессиональный компоненты [2].

Анализ научной литературы показал, что как в отношении классификации и содержания понятия «технологии обучения», так и соответственно её структурных компонентов в ученом сообществе нет единства. Нами было выявлено несколько десятков определений данного понятия, при этом, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает его суть П.И. Образцов. По мнению ученого под технологией обучения следует понимать последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и способствует целостному развитию личности [3, с. 106].

Что же касается структурных компонентов технологии, то мы полностью поддерживаем точку зрения М.Я. Виленского, который рассматривает ее в качестве дидактической системы, включающей в себя дидактические цели и задачи, содержание обучения, методы обучения, формы обучения, средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности [4, с. 78].

Кроме того, при разработке технологии обучения мы опирались на подход, разработанный и обоснованный П.И. Образцовым предполагающий повышение уровня подготовки специалистов «...за счет совершенствования технологий обучения, применяемых сегодня в высшей школе, и широкого внедрения в учебный процесс информационных и телекоммуникационных средств...» [3, с. 89].

С учетом вышеизложенного, считаем возможным рассматривать разработанную нами технологию формирования ОУК БВС как взаимоувязанную совокупность двух ее составляющих – процессуальной и информационной. Опираясь на вышесказанное, на примере одной из учебных дисциплин входящих в основную профессиональную образовательную программу по подготовке специалистов в области телекоммуникаций и изучаемой БВС на завершающем этапе подготовки, обоснуем и опишем компонентный состав разработанной технологии.

Информационная составляющая технологии представляет собой своего рода информационное хранилище, структурированное в соответствии с разработанной технологией обучения и направленное на ее реализацию посредством предоставления обучающимся необходимой учебной информации. Процессуальная составляющая нашла свое отражение в технологической карте изучения учебной дисциплины, направленной на формирование рассматриваемой компетенции.

Информационная составляющая технологии обучения реализована посредством разработанного нами педагогического программного продукта «Комплекс информационной поддержки (КИП) формирования ОУК БВС», структура которого представлена на рисунке.

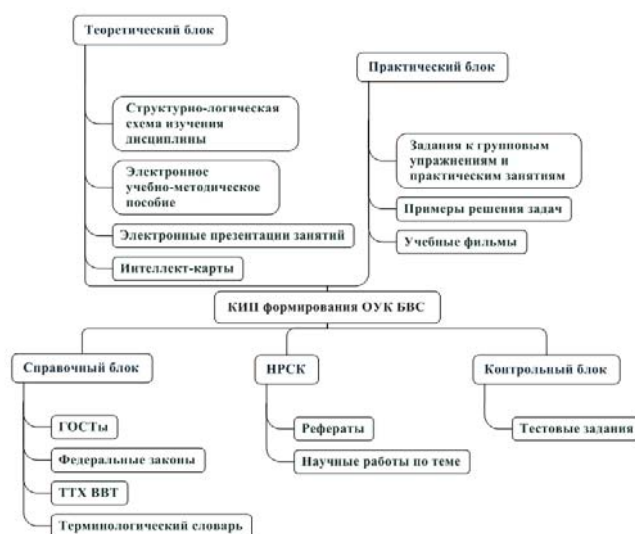


Рис. Структура КИП формирования ОУК БВС.

Комплекс имеет практически традиционный для подобных программных продуктов состав, которые как правило включают в себя рабочую программу учебной дисциплины, компьютерный или компьютеризированный учебник, типовой комплект средств информационной поддержки и систему контроля и оценки знаний обучающихся [5, с. 29]. Поэтому в рамках данной статьи считаем возможным рассмотреть его особенности с точки зрения реализации разработанной технологии формирования ОУК.

Теоретический блок КИП, являясь ядром дидактической системы, выполняет не только традиционные для теоретической составляющей курса дидактические функции (обучающую, информационную, систематизирующую, развивающую), но и выступает одним из инструментов стимулирования самостоятельной работы обучающихся, реализуя таким образом функцию самообразования. Поэтому при разработке теоретического блока КИП мы попытались выявить новые, более эффективные формы и способы представления учебного материала, направленные в первую очередь на активизацию самостоятельной работы обучающихся и обеспечивающие поливариантность траектории обучения.

Одним из таких способов, бесспорно, является применение метода картирования мышления, благодаря которому нам удалось значительно повысить эффективность работы обучающихся в часы самостоятельной подготовки. Картирование мышления по сути своей является способом визуализации и представления потоков информации в виде, требующем минимального времени и психофизических ресурсов для поиска, анализа и понимания.

Вещественным отображением метода в рамках разработанной технологии являются предложенные Т. Бьюзеном интеллект-карты, для составления которых мы использовали возможности программного обеспечения MindJet Mind Manager, позволяющего представлять на устройствах вывода информации созданные препода-

вателем или обучающимися информационные последовательности связанные друг с другом ассоциативными и логическими связями. Это дает возможность обучающимся «одним взглядом» охватить картину инфографических элементов в целом и преобразовать уже готовую структуру содержания учебной информации под собственные способности к усвоению учебного материала. Таким образом, в отличие от традиционно применяемого для визуализации учебного материала программного обеспечения Microsoft PowerPoint, MindJet Mind Manager позволяет реализовать основной принцип когнитивной визуализации – охватить единым взглядом все компоненты рассматриваемого явления или процесса.

Основой для разработки интеллект-карты обучающимися является в первую очередь теоретический блок КИП, работа с которым в часы самоподготовки позволяет в достаточной степени компактно отобразить структуру и краткое содержание новой для обучающихся информации, систематизированной с учетом его личных предпочтений и способности к структурированию учебного материала. Данные карты являются результатом осмысления обучающимся учебной информации и позволяют преподавателю сформировать мнение о когнитивных способностях обучающегося, и при необходимости оказать методическую помощь отстающим.

Кроме того использование в учебном процессе интеллект-карт направлено на укрепление субъект-субъектных отношений на основе обратной связи между преподавателем и обучающимися, позволяя преподавателю решать задачи по оценке уровня мотивированности каждого обучающегося к изучению учебного материала, эффективности его работы в часы самостоятельной подготовки, интенсивности и результативности его работы.

Таким образом, применение метода картирования мышления в процессе обучения окажет значительную поддержку в реализации субъект-субъектных отношений преподавателя и обучающихся, стимулирует у будущих военных специалистов процесс многоаспектного осмысления явлений, что является основой для организации междисциплинарного обучения, позволяющего обучающимся рассматривать проблемы с разных точек зрения и понять, что для их решения необходимы знания из разных учебных дисциплин или даже научных областей.

Справочный блок КИП включает в себя терминологический словарь-справочник по изучаемой дисциплине и различные руководящие документы федерального и ведомственного уровней. Осмыслению обучающимися межпредметных связей и, соответственно, их укреплению способствует размещение в блоке некоторых технических характеристик эксплуатируемой сотрудниками силовых ведомств вооружения и военной техники, которые были изучены или продолжают изучаться обучающимися в соответствии с учебной программой. Кроме того особенностью справочного блока является его дидактическая связь со всеми блоками КИП посредством реализованной в программном продукте функ-

ции «Поиск», с помощью которой пользователь выбрав интересующий его термин имеет возможность перехода в справочный блок и ознакомления с одним из руководящих документов в данной отрасли, в котором этот термин раскрывается. Таким образом, справочный блок наряду с теоретическим блоком направлен в первую очередь на развитие когнитивного компонента ОУК БВС.

В практическом блоке КИП представлены материалы учебных тем, в рамках которых программой предусмотрено проведение групповых упражнений и практических занятий. Представление учебного материала в блоке реализовано посредством графического редактора PowerPoint и имеет в своем составе примерные варианты решения конкретной практической задачи, рассматриваемой в данной теме.

Блок направлен в основном на формирование деятельности составляющей ОУК БВС, т. е. позволяет овладеть обучающимся способами и методами решения организационно-управленческих задач, осуществляя при этом закрепляющую и обучающую дидактические функции.

Считаем принципиально важным обратить внимание на тот факт, что при разработке КИП мы ориентировались не только на формирование и развитие когнитивного (знаниевого) и деятельностного (процессуального) компонентов ОУК БВС, но и на совершенствование личностно-профессионального и мотивационного компонентов компетенции за счет включения в состав практического блока видеоряда, иллюстрирующего деятельность личного состава практических подразделений в различных условиях обстановки.

Одной из существенных задач, решаемых посредством КИП при формировании ОУК БВС является самоконтроль усвоения обучающимися материала учебной дисциплины. Эта задача решается посредством представленных в контрольном блоке КИП тестовых заданий, реализуя тем самым контрольно-оценочную функцию.

Кроме того отличительной особенностью КИП является наличие в нем блока научной работы курсантов и слушателей (НРСК), в котором представлена перспективная тематика научных работ, проводимых в рамках изучения учебной дисциплины, а также наиболее интересные реферативные, исследовательские работы и научные статьи по тематике изучаемой дисциплины. Данный блок КИП направлен на углубление и расширение теоретических знаний и получение практических навыков в проведении научных исследований для решения актуальных задач в области изучаемой учебной дисциплины, участвуя, таким образом, в формировании когнитивного, деятельностного и мотивационного компонентов ОУК.

Таким образом, все элементы КИП дидактически связаны между собой и структурными компонентами технологии и направлены на широкое применение в образовательном процессе различных форм и методов

обучения.

Напомним, что КИП призван реализовать в основном информационную составляющую технологии формирования рассматриваемой компетенции и не позволит в полной мере реализовать деятельностный аспект формирования ОУК БВС, который может быть обеспечен только посредством «субъект-субъектных» отношений участников учебного процесса. Поэтому далее рассмотрим процессуальный компонент, позволяющий организовать управление познавательной деятельностью обучающихся при формировании ОУК.

Материальной формой представления проектируемой технологии формирования ОУК БВС является технологическая карта (ТК), содержащая набор соответствующих операций, реализация которых приведет к гарантированному достижению запланированного результата и обязательных для выполнения всеми участниками образовательного процесса.

ТК представляется безусловным элементом дидактического процесса, направленного на формирование организационно-управленческой компетенции будущего военного специалиста при изучении соответствующей учебной дисциплины и должна содержать в своем составе всю полноту информации о разработанной технологии обучения, позволяя достаточно точно уяснить не только последовательность овладения обучающимися содержания учебной дисциплины, но и также специфику взаимодействия участников учебного процесса на всех этапах обучения, что создаст условия для организации образовательного процесса в точном соответствии с ней.

Состав ТК и порядок ее разработки достаточно подробно описан в многочисленных научных исследованиях и статьях, поэтому считаем необходимым раскрыть лишь некоторые ее особенности в контексте нашего исследования.

В связи с тем, что рассматриваемая в процессе настоящего исследования учебная дисциплина изучается будущими специалистами на заключительном этапе обучения в военном вузе и, соответственно, непосредственно связана с будущей профессиональной деятельностью выпускника отбор содержания учебного материала, нашедшего свое отражение в ТК и КИП осуществлялся с привлечением специалистов практических подразделений заказчика. Одним из основных ориентиров при этом послужил перечень компетенций, который необходим в практической деятельности специалистам подразделений связи и опосредованно закреплён как в должностных обязанностях, так и в других ведомственных руководящих документах соответствующей направленности. Факторами, ограничивающим объем учебного материала при этом служит бюджет учебного времени и состояние материально-технической базы вуза. Кроме того, считаем необходимым отметить, что при отборе объема материала каждого учебного занятия в рамках рассматриваемой дисциплины мы опирались на исследования В.М. Косухина, в соответствии с которыми представляется необходимым деление учебного материала по видам занятий, учитывая, что на лекции

целесообразно вводить не более 7–8 новых понятий, а на практическом и семинарском занятии – не более пяти [6].

Особое внимание при разработке ТК следует по нашему мнению уделить схеме междисциплинарных связей в каждом из модулей дисциплины. Без сомнения особенное значение имеет учет межпредметных связей приобретает на завершающем этапе обучения в вузе при изучении спецпредметов, в процессе освоения которых от будущих военных специалистов потребуется использование междисциплинарных знаний, способность на их основе оценивать и прогнозировать развитие обстановки, принимать взвешенные решения. Таким образом, описанные выше и применяемые нами в процессе изучения специальной дисциплины интеллектуальной карты в полной мере позволяют учитывать междисциплинарные связи, актуализировать и отражать их в дереве интеллектуальной карты как в ходе аудиторных занятий, так и при проведении самостоятельной подготовки обучающихся.

Следует отметить, что в настоящее время в высшей военной школе при изучении дисциплин специального цикла сложилась своя классическая система методов, опирающаяся на совокупность ассоциативно-рефлекторной и проблемно-деятельностной концепций обучения. В данном случае речь идет о сочетании лекционного метода с методом практической работы, первый из которых предполагает теоретическое изложение учебного материала, второй – основательную его проработку и практическое закрепление [7].

Однако с учетом деятельностной модели подготовки специалистов следует особо отметить необходимость значительного увеличения количества занятий, проводимых методом практической работы (практические занятия, групповые упражнения, выполнение расчетно-графических работ и домашних контрольных заданий, полевые практические занятия, комплексные полевые учения), что вызвано акцентом на формирование деятельностной составляющей ОУК. Это стало возможным благодаря применению в разрабатываемой нами технологии КИП, что позволило сместить знаковую часть учебной нагрузки на самостоятельную работу, а использование метода картирования мышления – значительно повысить ее эффективность. Кроме того, одним из специфических, присущих только военному вузу форм практических занятий, которые мы посчитали необходимым отразить в технологической карте, являются полевые практические занятия, тактико-специальные и комплексные полевые учения, в процессе которых обучающиеся получают опыт квази-профессиональной деятельности. В ходе таких занятий моделируется сложная, быстро меняющаяся обстановка, присущая современным боевым действиям. Данные виды занятий способствуют получению практических организационно-управленческих умений и навыков, формируя таким образом деятельностную составляющую ОУК.

Особо хотим подчеркнуть, что отличительной особенностью разработанной в процессе настоящего исследова-

дования технологии формирования ОУК БВС является обязательное включение в ее состав мероприятий воспитательной направленности, проводимых как правило во внеаудиторные часы. Воспитание военнослужащих играет определяющую роль в обеспечении их самоотверженного и компетентного выполнения священного долга перед Родиной. Воспитательный аспект должен по нашему мнению являться составной частью ТК. Он может быть представлен набором различных форм и методов проведения мероприятий воспитательного характера, направленных на развитие и формирование мотивационного и личностно-профессионального компонентов исследуемой ОУК БВС.

В качестве примера считаем необходимым упомянуть некоторые наиболее эффективные на наш взгляд (учитывая опыт преподавательской деятельности авторов и рекомендации преподавателей вуза) для рассматриваемой дисциплины формы проведения воспитательной работы, которые нашли свое отражение в ТК.

Первой из них является совместный просмотр и обсуждение обучающих фильмов, демонстрирующих реальную деятельность специалистов в изучаемой области. Хочется отметить, что данные фильмы способствуют значительному повышению мотивации к изучению дисциплины, т. к. в них отражается реальная деятельность, основанная на материалах, изучаемых в рамках дисциплины. Знакомясь с этими фильмами курсанты убеждаются в важности получаемых ими знаний и необходимости усвоения их на высоком уровне для успешного выполнения задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Такая форма воспи-

тательной работы демонстрирует реальную взаимосвязь теоретического и практического обучения с выполнением задач по предназначению.

Следующей не менее эффективной формой проведения воспитательной работы, представленной в ТК, является встреча с действующими сотрудниками подразделений связи. Подобные встречи направлены на углубление и расширение знаний по некоторым темам дисциплины через призму применения их в реальной профессиональной деятельности. Обучающиеся имеют возможность задать интересующие их вопросы, подтвердить или опровергнуть сформировавшиеся у них представления о том или ином аспекте изучаемой темы, а главное получить необходимые для них знания от представителей практических подразделений. Кроме того в процессе таких встреч курсанты знакомятся с реальными профессиональными ситуациями (зачастую нештатными) и примерами действий сотрудников в данных ситуациях, осуществить которые им во многом помогают знания, полученные при изучении соответствующих тем изучаемой дисциплины.

Таким образом, применение в образовательном процессе военного вуза представленной в рамках настоящей статьи технология формирования ОУК БВС с опорой на метод картирования мышления и учетом возможностей воспитательных мероприятий, направленных на формирование мотивационной и личностно-деятельностной составляющей организационно-управленческой компетенции позволит по нашему мнению обеспечить гарантированное достижение поставленных дидактических целей.

Библиографический список

1. Ходжаева М.Д., Ахмадбекова М.Г., Рашидова Д.Д. Инновационные технологии в образовании это возможность проявления творческих способностей и готовность к реализации собственной индивидуальности личности / М.Д. Ходжаева, М.Г. Ахмадбекова, Д.Д. Рашидова // Вестник технологического университета Таджикистана. 2013. № 1(20). С. 150 – 151.
2. Козачок А.И. Пантелеев Р.Г. Организационно-управленческая компетенция будущего военного специалиста в области телекоммуникаций / А.И. Козачок, Р.Г. Пантелеев // Ученые записки Орловского государственного университета. Орёл: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2017. Выпуск 4 (77). С. 229–233.
3. Основы профессиональной дидактики : учебное пособие / П. И. Образцов. М. : Вузский учебник: ИНФРА-М, 2015. 288 с.
4. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. 270 с.
5. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования. Монография. / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2011. 338.
6. Косухин В.М. Модель оценки объема содержания учебной дисциплины с учетом ее сложности / В.М. Косухин // Сборник научных трудов ВИПС. 1998. № 8. С. 114 – 121.
7. Козачок А.И. Профессионально-ориентированная технология обучения как средство формирования компетентности у будущих военных специалистов в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. Орел, 2004. 236 с.

References

1. Khojaev MD, Akhmadbekova MG, Rashidova D.D. Innovative technologies in education is the possibility of manifestation of creative abilities and readiness to implement their own individuality of the individual / MD. Khodzhaeva, M.G. Ahmadbekova, D.D. Rashidova // Bulletin of the Technological University of Tajikistan. 2013. № 1 (20) Pp. 150 - 151.
2. Kozachok A.I. Panteleev R.G. Organizational and managerial competence of the future military specialist in the field of telecommunications / A.I. Kozachok, R.G. Panteleev // Scientific notes of the Orel State University. Orel: FSBEI of HE «OGU named after I.S. Turgenev, 2017. Issue 4 (77). Pp. 229–233.
3. Fundamentals of professional didactics: a study guide / P. I. Obraztsov. M.: University textbook: INFRA-M, 2015. 288 p.
4. Vilensky M.Y., Obraztsov P.I., Uman A.I. The technology of professional-oriented teaching in higher education: study guide / ed. V.A. Slatenin. - 2nd ed., retrained. - Orel: GOU HEO "OSU", 2010. 270 p.
5. Technology of training in the professional education system. Monography. / Ed. P.I. Obraztsova. Orel: OGU, 2011. 338.
6. Kosuhin V.M. Model for assessing the volume of the content of the discipline, taking into account its complexity / V.M. Kosukhin // Collection of scientific papers of MIGC. 1998. № 8. Pp. 114 - 121.
7. Kozachok A.I. Professional-oriented technology of education as a means of forming competence in future military specialists at a university: Diss. ... Cand. ped. sciences. Orel, 2004. 236 p.

УДК 378

UDC 378

КАРПУШИНА Ю.А.

старший преподаватель, кафедра иностранных языков
института иностранных языков, Орловский государ-
ственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: jul-karpush@mail.ru

ИВАНОВА О.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая ка-
федрой иностранных языков, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ivanoks@mail.ru

KARPUSHINA Y.A.

Senior teacher, Chair of foreign languages, Institute of foreign
languages, Orel State University
E-mail: jul-karpush@mail.ru

IVANOVA O.YU.

Candidate of Science (pedagogy), Associate professor, Head
of the Foreign Languages Department, Orel State University
E-mail: ivanoks@mail.ru

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМУЛИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФГОС ВО (3++) (УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТА)

ON THE ISSUE OF FORMULATION OF UNIVERSAL COMPETENCES OF FSES FOR THE HIGHER EDUCATION (3++) (THE LEVEL OF BACHELOR)

В статье рассматривается проблема формулирования универсальных компетенций в актуализированном ФГОС (3++) (уровень бакалавриата), проводится сравнительный анализ универсальных и общекультурных компетенций ФГОС ВО (3+) и ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата).

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, образовательный процесс, компетенции, универсальные компетенции, общекультурные компетенции, бакалавриат.

The problem of formulation of universal competences in the actualized FSES (3++) (the level of bachelor) is considered in the article, the comparative analysis of universal and common cultural competences of FSES (3+) and FSES (3++) in the field of training 44.03.01 Pedagogical education is also carried out in the article.

Keywords: federal state educational standard of higher education, the educational process, competences, universal competences, common cultural competences, bachelor.

Основная цель государственной политики в сфере высшего образования это, прежде всего, формирование такой модели образования, которая будет отвечать всем вызовам XXI века. Модернизация системы высшего образования в настоящее время официально признана генеральной, стратегической линией государственной политики Российской Федерации. В связи с этим идея обновления федеральных государственных образовательных стандартов – это просто вызов времени. Главной задачей разработки новых стандартов является создание условий для решения стратегической задачи развития российского образования, а именно, повышения его качества, достижения новых результатов, которые обеспечат конкурентоспособность будущих специалистов на мировом рынке труда, их готовность к решению новых социальных, политических и экономических задач.

Введенные 30 декабря 2017 новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3++) отличаются кардинальным образом от предыдущих стандартов. В модернизированных стандартах вводятся новые понятия (УК – универсальные компетенции, ПС – профессиональный стандарт, ОТФ – обоб-

щенная трудовая функция, ПООП – примерная основная образовательная программа, ОПОП – основная профессиональная образовательная программа), изменена структура программ бакалавриата. Следовательно, всех, кто будет участвовать в реализации примерных основных образовательных программ высшего образования, ждут новые виды работы, новые перспективы, а также множество пока еще нерешенных вопросов, связанных с пониманием сущности структуры и требований новых ФГОС 3++.

Процесс активного изменения государственной документации вызывает известные трудности в учебном процессе. Возникает проблема: как сформулировать основные положения образовательных и рабочих программ в соответствии с меняющимися формулировками стандартов? Считаем целесообразным проанализировать изменения формулировок в следующих стандартах: ФГОС ВО (3+) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) и актуализированный ФГОС ВО (3++) с учетом профессиональных стандартов по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата).

Оба стандарта ориентированы на формирование и развитие “компетенций” на основе компетентного подхода. Изменения касаются, прежде всего, структурирования сегментов компетенций. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы следующие компетенции:

ФГОС ВО (3+) (Общекультурные (ОК) – 9, Общепрофессиональные (ОПК) – 6, Профессиональные (ПК) – 14);

ФГОС ВО (3++) (Универсальные (УК) – 8, Общепрофессиональные (ОПК) – 8, Профессиональные (ПК) – не указывается количество, т.к. устанавливаются программой на основе конкретизируемых профессиональных стандартов.

В результате актуализации стандартов произошло общее сокращение компетенций. Выпускник, освоивший программу бакалавриата ФГОС ВО (3+), должен обладать 29 компетенциями. ФГОС ВО (3++) формулирует 16 компетенций для этого направления подготовки. Следует отметить, что профессиональные компетенции не прописаны в новом ФГОС. Образовательная организация самостоятельно определяет и включает в программу профессиональные компетенции на основе профессиональных стандартов в условиях изменений требований, предъявляемых к выпускникам на рынке труда [1].

Универсальные компетенции (УК) – одно из ключевых понятий ФГОС (3++), они являются методологической основой новых стандартов и заменой общекультурных компетенций. Близкое по значению понятие “школьные универсальные учебные действия” (УУД), имеющие универсальный характер, обеспечивающие целостность развития личности и преемственность всех ступеней образовательного процесса, привело к появлению новых формулировок УК в актуализированных образовательных стандартах третьего поколения для вузов.

Универсальные компетенции, их количество и формулировки, одинаковы для всех направлений подготовки бакалавриата и имеют широкий спектр использования, обладающего разной степенью универсальности. При этом следует подчеркнуть, что в новом стандарте дополнительно появились категории (группы) универсальных компетенций:

1. Системное и критическое мышление.
2. Разработка и реализация проектов.
3. Командная работа и лидерство.
4. Коммуникация.
5. Межкультурное взаимодействие.
6. Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение).
7. Безопасность жизнедеятельности.

В некоторых случаях они обобщают содержание соответствующих УК, например, категория 4 (Коммуникация) и УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [1]. Существуют катего-

рии, которые помогают понять содержание универсальной компетенции. Например, формулировка УК-2 «Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» [1] обобщается в категории 2.

С одной стороны, формулировки универсальных компетенций конкретизированы, но, с другой стороны, недостаточно понятны формулировки отдельных универсальных компетенций, что является одной из проблем актуализированного ФГОС ВО (3++). Таковыми являются УК-2, УК-5, УК-6, УК-7. В связи с этим возникает много вопросов у руководителей высших учебных заведений, преподавателей, методистов, современных исследователей как трактовать ту или иную компетенцию.

Считаем правомерным проанализировать, почему и как изменились формулировки универсальных компетенций (УК), почему они заменили общекультурные (ОК), каково их содержание и логическая структура.

Следует обратить внимание, прежде всего, на изменение формулировки УК-1, которая формирует методологическую основу образования, «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» и ОК-1 «Способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения» [2]. В качестве первой универсальной компетенции разработчики новых актуализированных стандартов выдвинули способность работать с информацией, т.к. мы живем в эпоху “информационного взрыва”, “в век информации”. Наш мир тонет в колоссальном объеме информации, поэтому способность работать с информацией, осуществлять поиск, синтезировать и анализировать информацию критически важна не только для учебного процесса, но и для профессионального уровня будущего бакалавров. УК-1 более конкретна, чем ОК-1 за счет своей формулировки и появления категории “Системное и критическое мышление”. Неоспоримым является тот факт, что формирование системного и критического мышления является ведущим требованием УК. ОК-1 «Формирование мировоззренческой позиции на основе философских знаний» уступила место УК-1, которая является первой и фундаментальной компетенцией из всего набора УК. Учебный процесс по любому направлению подготовки бакалавриата должен быть построен так, чтобы УК-1 формировалась каждой учебной дисциплиной на протяжении всех этапов обучения.

Формулировка УК-2 по сравнению с ОК-2 тоже стала более конкретной: «Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» [1] – «Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции» [2]. Способность формулировать конкретные цели и задачи на каждом за-

нятии и в течение всего учебного процесса становится приоритетной. Кроме того, на одно из первых мест выдвигается проектная деятельность, цель которой – реализация студентами своих способностей и потенциала личности. В результате студенты должны научиться видеть проблемы и пути их решений, логически осмысливать и формулировать задачи, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить тексты собственных докладов, презентации, объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

УК-2 полностью отличается по содержанию от ОК-2, где процесс формирования патриотизма и гражданской позиции является одной из ключевых общекультурных компетенций. Вторая востребованная универсальная компетенция будущего (УК-2) влияет на весь образовательный процесс, т.к. формируется в различных формах учебного процесса независимо от конкретной дисциплины.

УК-1 и УК-2 тесно взаимосвязаны, т.к. благодаря УК-1 формируется системное и критическое мышление в процессе работы с информацией, а за счет УК-2 формируется самостоятельное, критическое и творческое мышление через проектную деятельность бакалавров.

По-разному формулируются УК-3 «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» [1] и ОК-3 «Способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в различных сферах жизнедеятельности» [2]. На первый план выдвигается аспект социализации бакалавров. Высокий уровень социального взаимодействия бакалавров выступает гарантом их успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума и обеспечивает перспективность эффективной социально-профессиональной самореализации. Поэтому стандарты требуют повышать эффективность социального взаимодействия, но дискуссионным остается вопрос, как оценивать уровень или степень способностей социального взаимодействия (высокий, средний, низкий) в учебном процессе?

Почти совпали по содержанию УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [1] и ОК-4 «Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения межличностного и межкультурного взаимодействия» [2]. Но с одной стороны, формулировка УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию» [1] достаточно конкретна, а с другой, фраза «иностранном(ых) языке(ах)» в единственном и во множественном числах не совсем понятна. О каком количестве иностранных языков идет речь? Напрашивается в связи с этим вопрос: у студентов есть выбор изучения одного, двух или трех иностранных языков?

Социологический аспект конкретизируется в содержании УК-5: «Способен воспринимать межкультур-

ное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [1] и ОК-5: «Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» [2]. Наводит на размышление формулировка УК-5: что имеется в виду под понятием «этический контекст», «философский контекст»? Обстоятельства или совокупность обстоятельств, окружающих какой-либо объект, его системное место в научном и аксиологическом процессах? В предыдущем стандарте использовалось слово «толерантно». Толерантность – одно из понятий этики. Формулировка категории УК «межкультурное взаимодействие» конкретна, проста, дает свободу деятельности всем участникам образовательного процесса, но эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться.

Воспитание компетенций личностного уровня содержится в УК-6 «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [1] и ОК-6 «Способность к самоорганизации и саморазвитию» [2]. Еще один вариант, когда УК и ОК совпали по логике построения и практически по содержанию. Ключевая фраза УК саморазвиваться «в течение всей жизни» является новой в актуализированном стандарте. Саморазвитие может быть физическим, умственным, эмоциональным и духовным. Саморазвитие – получение полезных знаний и умение их применять. Следовательно, УК-6 необходимо формировать в течение всего процесса обучения по программе бакалавриата.

В ФГОС ВО++ уделяется внимание и физическому развитию бакалавров: УК-7 «Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [1] и ОК-7 «Способность использовать базовые правовые знания в различных сферах жизнедеятельности» [2]. Вызывает вопросы формулировка «Способен поддерживать должный уровень». Что такое на «должном уровне»? На высоком, на хорошем, на приличном? Во ФГОС (3+) использовалась формулировка «Уровень физической подготовки», что означает процесс, а результатом становится физическая подготовленность.

Физическое развитие связано с обеспечением жизнедеятельности, в том числе безопасной: УК-8 «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций» [1] и ОК-8 «Готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность», ОК-9 «Способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций» [2]. В данном случае можно констатировать, что формулировка УК более конкретна и объединяет в себе по содержанию две компетенции (ОК-8 и ОК-9).

Несмотря на то, что не совсем однозначно мож-

но толковать ту или иную универсальную компетенцию, категории универсальных компетенций и сами УК по содержанию в большей степени конкретны. Это предопределяет большую свободу и активность всех участников образовательного процесса, возможность выбора своего тренда в достижении результатов обучения. Рассмотренные компетенции универсальны для всех направлений подготовки бакалавриата. Универсальность во многом облегчает задачу преподавателей при написании образовательных программ, рабочих программ и учебных планов в аспекте формулирования их методологической базы. Можно предположить, что содержание УК не окончательное, оно будет пополняться и изменяться в будущем с учетом современным требованиям.

Согласимся с тем, что способность системно и критически мыслить; разрабатывать и реализовывать проекты; осуществлять социальное взаимодействие, ра-

ботать в команде; способность к коммуникации; межкультурному взаимодействию; к самоорганизации и саморазвитию (в том числе здоровьесбережению); к безопасной жизнедеятельности, способность поддерживать хороший уровень физической подготовленности – набор из 8 наиболее актуальных, по-настоящему необходимых для будущего специалиста универсальных компетенций, необходимо формировать на протяжении всего процесса освоения обучающимся определенной образовательной программы.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, реализация ФГОС++ потребует значительных изменений в оснащении образовательного процесса, освоении новых образовательных технологий и методик, разработке нового дидактического и учебно-методического обеспечения, организации системы качества контроля образовательных услуг, информационной и научно-технической поддержке преподавателей и т.д.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 от 22.02.2018 №121: портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [электронный ресурс]// URL: www.fgosvo.ru [Дата обращения: 22.03.2019]
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 от 04.12.2015 №1426: портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [электронный ресурс]// URL: www.fgosvo.ru [Дата обращения: 22.03.2019]

References

1. Federal state education standard of higher education (the field of training: 44.03.01) approved by the order №121 in February, 22 2018: the portal of federal state education standards for higher education: [website]// URL: www.fgosvo.ru [the date of use: 22.03.2019]
2. Federal state education standard of higher education (the field of training: 44.03.01) approved by the order №1426 in December, 4 2015: the portal of federal state education standards for higher education: [website]// URL: www.fgosvo.ru [the date of use: 22.03.2019]

УДК 377.5

UDC 377.5

КОКОРЕВ А.В.

кандидат физико-математических наук, преподаватель, Филиал «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» в г. Орле. Орловский филиал ПГУПС

E-mail: pears911@mail.ru

ОДИНОВ А.С.

аспирант, преподаватель, Филиал «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» в г. Орле. Орловский филиал ПГУПС

E-mail: odinokov.a.s@mail.ru

СУЧКОВА Е.Е.

кандидат экономических наук, директор, Филиал «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» в г. Орле. Орловский филиал ПГУПС

E-mail: suchkova@otjt.ru

КОРЧЕВАЯ О.Н.

преподаватель, заместитель директора, Филиал «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» в г. Орле. Орловский филиал ПГУПС

E-mail: kon@otjt.ru

KOKOREV A.V.

Candidate of physical and mathematical Sciences, teacher, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University in Orel. Orel branch of the University

E-mail: pears911@mail.ru

ODINOKOV A.S.

Post-graduate student, teacher, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University in Orel. Orel branch of the University

E-mail: odinokov.a.s@mail.ru

SUCHKOVA E.E.

Candidate of Economy, Director, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University in Orel. Orel branch of the University

E-mail: suchkova@otjt.ru

KORCHEVAYA O.N.

Teacher, deputy Director Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University in Orel. Orel branch of the University

E-mail: kon@otjt.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

IMPROVEMENT OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGES

Реализация ФГОС последнего поколения требует изменения подхода к подготовке выпускников СПО. Методика организации учебного процесса в СПО должна соответствовать новым образовательным стандартам. Основной упор в них делается на результат учебной деятельности, получение необходимых профессиональных компетенций. Интегрированные занятия способствуют реализации одного из основных принципов ФГОС нового поколения: принципа метапредметного подхода в обучении.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, межпредметные связи, ФГОС СПО, интегрированные занятия.

The implementation of the latest generation of FGOS requires a change in the approach to the training of graduates of SPO. Methods of organization of educational process in the SPO should meet the new educational standards, the main emphasis in which is on the result of educational activities, obtaining the necessary professional competencies. Integrated lessons contribute to the implementation of one of the basic principles of the new generation of FGOS: the principle of metasubject approach to learning.

Keywords: professional competence, interdisciplinary communication, FGOS SPO, integrated lessons.

Современный рынок труда предъявляет все большие требования к выпускникам учебных заведений среднего профессионального образования (СПО). Значит, техникум должен не только предоставить достаточный объем академических знаний, но и научить решать профессиональные задачи, развить в студентах личность, научить самостоятельно решать поставленные задачи и гибко реагировать на изменения окружающего мира.

Современная конкурентоспособная экономика предъявляет высокие требования к молодым специалистам и система образования гибко реагирует на изме-

нения в современном обществе. Это способствовало появлению в 2002 году Государственных образовательных стандартов (ГОС), которые в первую очередь были направлены на формирование у студентов готовности к решению профессиональных задач. Появление же стандартов второго поколения стало реакцией на сложившиеся противоречия между наличием знаний у студентов и неумением их применять в профессиональной деятельности.

По мере развития техники, в том числе и железнодорожном транспорте, требования к выпускни-

кам техникумов и колледжей меняются. Это повлекло за собой появление в 2014 году новых Федеральных Государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения в взамен ГОС, разработанного в 2002 году. Основной акцент в них делается на создание, развитие и совершенствования общих (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций студентов. Использование компетентностного подхода при обучении в СПО поставило задачу разработки и внедрения соответствующих рабочих программ. Проектирование самого учебного процесса должно соответствовать новому подходу, согласно ФГОС.

Новый стандарт 2014 года отказывается от традиционных ЗУНов. Основной акцент направлен на результат обучения, который характеризуется наличием практических умений решать поставленные профессиональные задачи. Личностные, метапредметные и предметные результаты обучения лежат в основе требований образовательного стандарта 2014 года.

Укажем основные отличия ФГОС 3 поколения. Важным (принципиальным, основным) отличием ФГОС является его новая структура. ГОС состоял из федерального и регионального компонентов, на которые приходилось 95% и 5% соответственно. Федеральный компонент (инвариативная часть) состоит из перечня учебных дисциплин и его содержания, которые должны быть обязательно выполнены. Региональный же компонент (вариативная часть) определяется образовательным учреждением (ОУ). В ФГОС нового поколения на инвариативную часть отведено 70% от общего времени, а 30% на вариативную (дисциплины и профессиональные модули).

Появляется возможность расширить и (или) углубить профессиональную подготовку студентов техникума, получить дополнительные компетенции, умения и знания, необходимые для повышения конкурентоспособности выпускника. Это позволяет ОУ учитывать в образовательной программе конкретные особенности регионального рынка труда.

Другим отличием является то, что на основании ГОС разрабатывалась ПОП (профессиональная образовательная программа), а в соответствии с ФГОС создается ОПОП (основная профессиональная образовательная программа).

Основной акцент стандартов 2012 года делается на освоение профессиональных компетенций. Поэтому организация всего учебного процесса направлена не столько на усвоение академических знаний, сколько на их самостоятельное получение.

Коренным образом отличаются и требования этих программ. В стандартах ГОС содержатся требования к минимуму содержания, а ФГОС указывает на требования к самим результатам учебной деятельности и условия ее реализации. Это является одним из принципиальных отличий стандартов ФГОС нового поколения от ГОС – их ориентация на результат.

Принципиальным отличием ФГОС является компетентный подход в обучении. Поэтому образователь-

ная программа, в соответствии с новым стандартом, должна ориентироваться не столько на выполнения предметных образовательных результатов, сколько на формирование компетентности учащихся. А это, в свою очередь, подразумевает особую роль студента в образовательном процессе. Выпускник должен не только уметь воспроизводить информацию, но и уметь самостоятельно мыслить, искать новые данные, применять их в новых жизненных ситуациях.

В соответствии с новым стандартом должны меняться учебные программы, появляется понятие «фонд оценочных средств» (ФОС). Современные образовательные программы способствуют освоению студентами новых профессиональных компетенций.

Заметим, что в настоящее время в учебные программы входят кроме целей, объема и порядка изучения дисциплины входит еще и список полученных результатов обучения. Усвоение каждой дисциплины, согласно ФГОС, подразумевает формирование у студентов соответствующих компетенций (результатов образования).

Аналогично, ФОСы должны диагностировать не только объем усвоенных знаний студента, но и степень (уровень) усвоенных им компетенций.

Отличительной особенностью новых стандартов и рабочих программ является их направленность на профессиональную деятельность и, как результат, профессиональные компетенции. Но в реальной жизни профессионально-ориентированные задачи проходят формально, отсутствует система методик для реализации ПК. Это также характерно и для учебно-методической литературы в СПО. Часто наблюдается несоответствие разработанных преподавателями рабочих программ требованиям стандартов 3 поколения. Стоит отметить, что в рабочих программах не выделяются общие и профессиональные компетенции или это носит формальный характер. Следствием этого является несоответствие содержания учебной дисциплины требованиям образовательных стандартов. Это негативно отражается на выборе содержания дисциплины.

Например, изучение темы «Ряды Фурье» часто сопровождается достаточно стандартными прикладными задачами, не отражающими в полной мере специфику изучаемых в будущем профессиональных дисциплин.

При разработке и проектировании рабочих программ и ФОС не всегда в строгом соответствии соблюдаются основные требования ФГОС. Часто формируемые компетенции записываются формально. Это отрицательно сказывается на содержании и качестве обучения.

Грамотно сформировать, а далее и оценить формируемые у учащихся компетенции, задача достаточно трудоемкая и сложная не только в теоретическом, но и в практическом плане. Главная сложность в этом процессе является то, что общие и профессиональные компетенции формируются только в процессе деятельности. Преподаватель как раз и должен эту деятельность спланировать и грамотно организовать на занятиях. Это является, на наш взгляд, одной из самых сложных задач для преподавателей, не только на теоретическом, но и

на практическом уровне.

Преподаватель должен совмещать как традиционные функции (разработка рабочих программ и фондом оценочных средств), так и новые для себя функции: координировать самостоятельную деятельность студентов, направленную на развитие требуемых образовательным стандартом общих и профессиональных компетенций.

В настоящее время существует множество трактовок понятия «компетентность». Будем понимать компетентность не только как набор традиционных знаний, умений и навыков, но и способности и личные качества учащихся, при решении профессиональных задач с использованием междисциплинарного взаимодействия, которые он может применить в своей будущей профессиональной деятельности. С этой точки зрения, компетентность рассматривают как развитие профессионализма в практической деятельности.

В самом понятии «компетентность» заложен принцип междисциплинарной интеграции (объединение содержания учебных дисциплин естественнонаучного и профессионального учебного циклов создает единую картину мира у студентов, что формирует познавательную деятельность и, следовательно, развивает необходимые компетенции). Интеграционная характеристика учащихся расценивается как его компетентность.

Отметим основные проблемы внедрения компетентностно-ориентированных образовательных задач. Основной проблемой является осознание преподавателями такого объемного и сложного понятия, как профессиональная компетенция. Преподаватель должен сам понять сущность этого многомерного конструкта, освоить методы, цель своей деятельности. А как следствие и студентов будет понимать для чего и чему он учится.

Основные нововведения и важные особенности ФГОС давно сформулированы и изложены достаточно ясно и четко.

В настоящее время, в процессе подготовки студентов в системе СПО, междисциплинарная интеграция не имеет достаточного теоретическо-научного обоснования. Имеются проблемы в практической реализации основных подходов ФГОС: препятствия внутреннего восприятия ПК, специфика ПК в СПО.

Интегрированные уроки могут использоваться для совершенствования межпредметных связей. Это будет способствовать решению поставленных задач в новом стандарте ФГОС для СПО.

Одной из главных задач ФГОС последнего поколения является переход от получения разобренных знаний к целостной картине мира у учащихся. Для этого требуется систематизация всех ранее полученных знаний студентов. Поэтому основным требованием современного образования является становление общей картины мира, подчинение всего курса обучения единой логике, а также упорядочение ранее полученных знаний.

Возникает противоречие между существующей (традиционной) научно-методическим обеспечением и

требованиями, предъявляемыми к выпускникам средних учебных заведений (реализацией ФГОС нового поколения)

В ходе изучения литературы по данному вопросу, становится ясно, что этой теме уделяется большое количество внимания. Стоит отметить последние работы посвященные совершенствованию методики внедрения интегрированных уроков в педагогический процесс: «Дидактические условия интегрированной естественнонаучной подготовки старшеклассников в профильных классах» Куреновой Татьяны Владимировны (2006 год), «Роль и место интегрированных уроков в развитии творческих способностей учащихся в современных общеобразовательных школах» Люцкане Людмилы Ивановны» (2001 год). Также встречаются научные разработки и исследования по теме выявления и реализации межпредметных связей (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, А.В. Усова, В.Н. Федорова, П.Р. Атутова, А.И. Бугаева, Н.Н. Бутыринской, И.Д. Зверева). Укажем авторов работ, в которых нашли отражение вопросы посвященные интегрированному обучению: А.Я. Данилюка, Г.К. Селевко, Е.Ю. Сухаревской, Ю.С. Тюнниковой. Вопросами интеграции знаний посредством межпредметных связей занимались многие зарубежные исследователи – Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталотти. В отечественной литературе можно выделить разработки К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерова, И.Д. Зверева, В.Н. Максимова, В.К. Кириллова, Н.А. Лошкарева, Л.Я. Зорина, Н.М. Сокольникова.

Во второй половине 20-го столетия вопросы, связанные с межпредметными связями были одними из ведущих в работах известных педагогов-дидактов: М.Т. Баранова, Г.И. Беленький, Г.Б. Вершинина, Ф.Д. Дейкина, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова, Т.М. Пахнова, Н.Н. Ушаков, Л.А. Ходякова и других.

В педагогике межпредметные связи служат средством для решения, как методических, так и общепедагогических задач: обеспечение практической направленности обучения, формирование прочных знаний, развитие познавательного интереса учащихся, создание целостной картины мира у учащихся и расширения их кругозора.

Тематика интегрированных уроков в классической педагогике давно исследуется. Известные отечественные ученые-дидакты (И.Д. Зверев, Л.Я. Зорина, М.М. Скаткин и др.) отмечали, что важно придерживаться принцип единства природы при включении таких уроков учебный процесс.

В настоящее время интегрированный урок характеризуется как достаточно сложная форма учебно-воспитательного процесса студентов. Для использования данной формы работы от педагогов требуется длительная и тщательная подготовка к проведению занятия. Основной идеей данного урока является объединение двух или более различных учебных дисциплин, модулей, междисциплинарных курсов, которые объединяются одной общей темой, понятием, проблемой.

Анализ психолого-педагогической литературы из-

вестных педагогов-практиков и многолетняя личная педагогическая практика показала, что применение таких форм занятий способствует не только более глубокому усвоению материала, но и развитию познавательной активности учащихся. В процессе проведения таких уроков, учащиеся широко применяют полученные знания из различных учебных дисциплин, то есть имеет место развитие межпредметных связей.

Принимая во внимание вышесказанное, получим, что посредством применения интегрируемых уроков реализуется один из основных принципов современной образовательной стратегии, которая отражена в ФГОС нового поколения: метапредметный подход при обучении (приведение образовательного процесса в естественную органическую связь с жизнью).

В итоге, преподаватель получает новые инструменты для повышения у учащихся интереса к предмету. Межпредметные связи развивают у студентов навыки применения теоретических знаний, полученных в ходе изучения дисциплин естественнонаучного учебного цикла в профессиональную деятельность. В ходе этого процесса у студентов развивается такая важная мыслительная деятельность, как синтез знаний из нескольких областей. В следствии этого, у студентов развивается интерес к системному подходу к обучению. Заметим, что такой подход в обучении способствует развитию важного качества современной личности: самостоятельность.

Раздробленность учебных дисциплин естественнонаучного, общеучебного и общепрофессионального циклов является серьезным недостатком в подготовке студентов. Как раз внедрение в образовательный процесс интегрированных занятий помогает минимизировать данное слабое место профессиональной подготовки. Студенты могут наглядно проследить связи между естественнонаучными и прикладными дисциплинами, понять прикладную направленность изучаемых дисциплин.

Характерной особенностью подготовки к интегрированным занятиям является то обстоятельство, что преподаватель использует материал (определение, тема, явление) из разных дисциплин. Вспомогательные дисциплины способствуют повышению и развитию интереса учащихся, углубляют и расширяют знания в основной дисциплине.

Анализируя современную учебно-методическую литературу, а также собственный опыт работы в техникуме, авторы пришли к выводу, что интегрированные занятия целесообразно проводить на этапе обобщения

и систематизации знаний. Проведение же занятий несколькими преподавателями с использованием интерактивных образовательных технологий способствует повышению объема и уровня индивидуальной работы учащихся.

Большинство современных рабочих программ, методических разработок и сама практическая реализация во многом дублирует или полностью повторяет содержание старых стандартов, как и сама методика организации всего учебного процесса в техникумах.

Большинство внимания ученых, педагогов и практиков уделяется новым стандартам в школьном образовании или вузовском. Проведено научное и практическое обоснование большого количества новых педагогических идей, посвященных реализации межпредметных связей. Ранее предпринимались определенные попытки реализации этих идей в среднем образовании. Однако широкого распространения эта тема в настоящее время не получила. Соответственно методическая реализация новых стандартов на уровне СПО остается мало освещенной темой.

Основной идеи настоящей работы является внедрение интегрированных уроков в СПО, объединяющие в себе естественнонаучные дисциплины. Такие уроки должны быть систематическими. Их внедрение помогает установить связь между фундаментальными знаниями студентов и прикладными профильными дисциплинами.

Данные занятия целесообразно проводить, в качестве обобщающего занятия по различным модулям, разделам и темам.

Рассмотрим примеры занятий, которые могут быть реализованы в форме интегрированных уроков естественнонаучной дисциплины «Прикладная математика» и общепрофессиональной «Радиотехнические цепи и сигналы» для студентов 2 курса технического колледжа (техникума) по специальности 11.02.06 «Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования (по видам транспорта)».

При анализе ФГОС по данной специальности выявлено, что дисциплины «Прикладная математика» и «Радиотехнические цепи и сигналы» формируют общую компетенцию: ПК 1.3 Мы выбрали следующий тип урока: обобщение и систематизация знаний по теме «Ряды Фурье».

Далее приведем таблицу 1, где указывается взаимосвязь приведенных выше дисциплин.

При выявлении межпредметных связей при форми-

Таблица 1.

Коды и содержание формируемых компетенций согласно ФГОС	Совокупность действий студентов на интегрированном уроке	
	Прикладная математика	Радиотехнические цепи и сигналы
ПК 1.3. Производить пусконаладочные работы по вводу в действие транспортного радиоэлектронного оборудования различных видов связи и систем передачи данных	Обучающимся было предложено произвести разложение в ряд Фурье периодической последовательности импульсов и построить спектральные диаграммы.	Обучающиеся экспериментально с помощью приборов определяют спектр сигнала. Сравнивают полученные значения. Преподаватель разъясняет физическую сущность спектра и его применение в связи

ровании других ПК можно аналогично составить уроки по другим темам.

Такие занятия могут проводиться как одним преподавателем предметником, так и несколькими (с привлечением преподавателей профильных дисциплин). Это способствует тому, что вначале изучения специальных дисциплин преподавателю не приходится давать заново старые знания по-новому (что отрицательно сказывается на студентах), а достаточно вспомнить уже имеющиеся

знания, полученные на занятиях по естественнонаучным дисциплинам.

В итоге, внедрение интегрирующих занятий, связывающих естественно научные и профильные дисциплины, способствуют не только формированию и реализации ПК, подчинению дисциплин учебного курса в единую логическую цепочку, но и является важным мотивирующим фактором дальнейшего развития студента, как личности.

Библиографический список

1. Багачук А.В., Фоменко Е.В., Кизелевич И.Е. Интегрированные уроки как средство формирования метапредметных результатов обучения в процессе математической подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 (часть 1).
2. Яфизова Р. А. Реализация междисциплинарных связей математики и информатики в системе среднего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2011. №12. С.160-166.
3. Дмитриева Ф. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов СПО через внедрение в образовательный процесс практико-ориентированных задач // Вестник СВФУ. 2012. №3. С.131-135.
4. Валеев Х. М. Формирование профессиональных компетенций студентов технического колледжа при изучении интегрированных курсов : диссертация ... канд. Пед. наук. Троицк, 2009. 180 с.

References

1. Bogachuk A. V., Fomenko E. V. Kiselevich I. E. Integrated lessons, as a form of interdisciplinary learning outcomes in the mathematics education // Modern problems of science and education. 2015. № 1 (part 1).
2. Hafizova R. A. the Implementation of interdisciplinary connections of mathematics and computer science in secondary vocational education // Siberian pedagogical journal. 2011. №12. Pp. 160-166.
3. F. V. Dmitrieva The formation of professional competences of students of SPO through the introduction of practice-oriented tasks in the educational process. 2012. No. 3. Pp. 131-135.
4. Valeev H. M. Formation of professional competences of students of technical College in the study of integrated courses: Candidate thesis in pedagogics. Troitsk, 2009. 180 p.

УДК 371.398

UDC 371.398

КОЛОМЫЦЕВА О.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, Национальный Исследовательский Московский государственный строительный университет, доцент кафедры «Русский язык как иностранный»

E-mail: KolomyitsevaON@mgsu.ru

ТЮПЕНКО Н.А.

Национальный Исследовательский Московский государственный строительный университет, доцент кафедры «Русский язык как иностранный»

E-mail: TyupenkoNA@mgsu.ru

KOLOMYTSEVA O.N.

Candidate of pedagogical, associate Professor, National Research Moscow state University of civil engineering, associate Professor of the Department "Russian as a foreign language"

E-mail: KolomyitsevaON@mgsu.ru

TYUPENKO N.A.

National Research Moscow state University of civil engineering, associate Professor of the Department "Russian as a foreign language"

E-mail: TyupenkoNA@mgsu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL BASES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF SUBJECTIVE MODALITY

Разработка методических систем, которые в дальнейшем будут использоваться в практике преподавания РКИ, наряду с методикой и лингвистикой, требует учета данных психологии и педагогики. Следует обращать внимание на особенности таких познавательных процессов иностранных слушателей, как мышление, память, способность к выражению собственного мнения. Эти аспекты оказывают влияние на выбор приемов обучения, стимулирующих и создающих мотивационную основу для изучения средств выражения субъективной модальности.

Ключевые слова: общение, категория субъективной модальности, мышление, мотивация, учебная мотивация, речевое общение, процесс научения, внимание, чувство, способность выражать чувства, память, индивидуальные способности.

The development of methodological systems that will be used in the future in the practice of teaching Russian as a foreign language, along with methodology and linguistics, requires consideration of psychology and pedagogy. It is necessary to pay attention to the peculiarities of such cognitive processes of foreign students as thinking, memory, the ability to Express their own opinion. These aspects influence the choice of teaching methods that stimulate and create a motivational basis for the study of means of expression of subjective modality.

Keywords: communication, category of subjective modality, thinking, motivation, learning motivation, speech communication, learning process, attention, feeling, ability to Express feelings, memory, individual abilities.

Развивающееся культурное и экономическое сотрудничество между Россией и другими странами мира ведет к расширению контингента изучающих русский язык. Это обстоятельство, в свою очередь, требует пересмотра целей обучения и методического обеспечения в методике преподавания русскому языку как неродному [5].

Следовательно становятся особо актуальными методические разработки, которые позволяют охватить новый для иностранных студентов коммуникативный аспект речемыслительной практики. Владение языковыми средствами, знание правил и способов общения обеспечивают наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач. Становится актуальным качественное формирование коммуникативной компетенции, требующей применения новых технологий и методологических приемов, основанных, в частности, на знаниях психологии и педагогики.

Современная методика преподавания РКИ предложила инновационные идеи, повышающие эффективность обучения русскому языку. Методисты призывают к обучению иностранных слушателей на основе межкультурной коммуникации, учитывающей национальные.

При разработке методики обучения лексическим средствам выражения субъективной модальности необходимо учитывать данные педагогики и психологии. По мнению китайского психолога Лу Чживэ, «подлинной наукой является только такое языкознание, в основе которого лежит психологический подход к языку» [1].

Как известно, целью коммуникативной лингвистики является владение языком в качестве средства общения. Следовательно, основная психолого-педагогическая задача обучения русскому языку как неродному – развитие коммуникативной деятельности и возможность ее использования во всех видах (слушание, говорение, чтение и письмо). Речевая деятельность – это общение,

которое выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. В процессе общения можно выделить три составляющие: коммуникативную (передача информации), интерактивную (взаимодействие) и перцептивную (взаимовосприятие). Во всех трех составляющих обязательно присутствует категория субъективной модальности поскольку общение, передача информации, всегда связана с воздействием на партнера.

Общение происходит посредством речи – совершенной формы общения, свойственной только человеку, служащей для передачи мысли и чувства. Подробно не останавливаясь на характеристике речи, приведем еще один аргумент, определяющий место субъективной модальности в общении.

Речь обладает рядом функций, одной из которых является коммуникативная функция. Ее реализация невозможна без знания и использования средств выражения отношения к предмету сообщения и средств воздействия на собеседника.

Таким образом, можно говорить о значительной роли категории субъективной модальности. Поэтому преподаватель РКИ должен уделять достаточное внимание ее формированию. Но каков процесс ее формирования?

В.В. Колесов отмечает, что «язык является средством выражения мысли, а не самой мыслью» [2]. Он также говорит о том, что «мысли, понятия человека формируются средствами родного языка, и что само овладение родным языком есть стихийный процесс, которым человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного процесса развития мышления в онтогенезе» [2].

Уникальность родного языка состоит в его способности соединять в себе функции общения и обобщения, позволяя человеку передавать, посредством речи, накопленный общественный опыт. А далее он выполняет функцию выражения и формирования собственной мысли говорящего.

Будучи неродным, русский язык не может, так как родной, выполнять функцию передачи общественного опыта в полном объеме. Процесс изучения иностранного языка зачастую позволяет слушателям реализовывать учебно-познавательный интерес, в рамках которого они осознают форму выражения собственной мысли на изучаемом языке. Таким образом, основной проблемой при обучении иностранному языку является проблема связи мышления и языка. Обращаем внимание, что средства выражения мысли в разных языках не одинаковы. В этой связи, процесс обучения РКИ способствует развитию мышления иностранных слушателей, формирует способы выражения их мыслей отношения к нимновыми языковыми средствами [6]. Это доказывает, что для владения русским языком как иностранным важно установление связи между «родными» формами мышления обучающихся.

Для говорения на русском языке и для понимания русского языка иностранному обучающемуся необходимы особые стимулы, благодаря которым возникает

мотивация коммуникации. Так как коммуникация невозможна без знания определенного количества слов и правил изучаемого языка, то речевому общению предшествует сложный процесс научения [6]. Результатом процесса научения становится возможность понимания и воспроизведения речи на иностранном языке. Их успешность напрямую зависит от учета таких познавательных процессов, как мышление, внимание, способность к выражению чувств.

В методике преподавания РКИ принято считать, что учебная мотивация – это один из видов мотивации, включающий в себя учебную деятельность. Учебная мотивация имеет ряд особенностей. Прежде всего, ее определяет сама образовательная система и образовательное учреждение. Также на процесс ее формирования влияют субъективные особенности обучающихся (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учащимися и т.д.). Кроме этого, на степень ее наличия влияют личностные качества педагога и его отношением. И, наконец, ее наличие или отсутствие зависит от специфики учебного предмета [6].

Одним из важных условий создания у иностранных обучающихся мотивационной основы к процессу обучения может стать возможность демонстрации умственной самостоятельности и инициативности. Уже стало аксиомой, что чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими слушателей. В связи с этим мы предлагаем на занятиях по РКИ использовать такие вопросы и задания, решение которых требует от иностранных обучающихся активной поисковой деятельности. Уверены, что создание проблемной ситуации на уроке, «столкновение» студентов с коммуникативной трудностью, которую они не могут разрешить при помощи уже имеющегося у них запаса знаний – играют большую роль в формировании мотивации к обучению.

Безусловно, учебный материал и приемы учебной работы должны быть разнообразны. Их новизна – важнейшее условие создания мотивационной основы. Но при этом, необходимо учитывать и уже имеющиеся у иностранного слушателя знания. В этом проявляется так называемая преемственность в обучении, которая является одним из условий появления интереса к обучению [5].

При обучении РКИ необходимо обратить внимание на индивидуальные способности иностранных слушателей. Индивидуальные способности могут зависеть от возраста, пола, способа усвоения материала, и вообще способности к усвоению языка. По мнению А.А. Леонтьева, личность – это образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе [3]. Безусловно, каждый человек имеет только характерные для него сочетания черт и особенностей, образующих его индивидуальность. Индивидуальность проявляется в чертах характера, темпераменте, привычках, преобладающих интересах, в способностях к обучению и, безусловно, в общении.

Степень наличия категории субъективной модаль-

ности в речи индивида зависит от его способности выражать чувства.

Принято говорить о том, что чувства – это то, что отношение и переживания человека относительно предметов и явлений действительности, проявляющиеся в различной форме [4]. Говоря об особенностях проявления человеком своих чувств, следует, прежде всего, отметить, что чувства имеют личностный характер. Они не только показывают отношение человека к предмету сообщения, но имеют информационный смысл. В этом и проявляется субъективный компонент.

На степень употребления категории субъективной модальности влияет также и настроение говорящего. Мы понимаем настроение как общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение длительного времени все поведение человека [4]. Оно накладывает существенный отпечаток на поведение, общение человека, стимулирует или подавляет его деятельность.

Кроме того, на характер проявления категории субъективной модальности в речи может оказывать суще-

ственное влияние и такая особенность индивида, как открытость перед окружающими в выражении своих чувств.

При обучении лексическим средствам выражения субъективной модальности следует учитывать и особенности памяти студентов, которая представляет собой запоминание, сохранение и последующее воспроизведение того, что было в прошлом опыте для его использования а в настоящем [4]. Поскольку в структуре памяти большую роль играют связи образных и вербальных компонентов, среди дидактических средств наглядности при создании методической системы по совершенствованию навыков выражения субъективной модальности нами была выбрана зрительно-образная опора в виде «семантической карты».

Таковы некоторые основы, определяющие специфику создания методической системы по совершенствованию навыков выражения субъективной модальности в научной речи иностранных студентов.

Библиографический список

1. *Бобрышева И.Е.* Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере КНР). М., 2001. 130 с.
2. *Колесов Д.В.* Оценка (психология и прагматика оценки): Учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 816 с.
3. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл, СПб: Лань, 2003. 287 с.
4. Психологические механизмы формирования оценочных суждений. Саратов, 1989. 219 с.
5. *Тюпенко Н. А.* Методика обучения иностранных студентов лексическим средствам выражения субъективной модальности: на основе использования семантических карт: диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Тюпенко Наталья Александровна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2011. 287 с.
6. *Тюпенко Н. А.* Методика обучения иностранных студентов лексическим средствам выражения субъективной модальности : на основе использования семантических карт: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Тюпенко Наталья Александровна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2011. 15 с.

References

1. *Bobrysheva I. E.* Taking into account national linguistic and methodological traditions in teaching Russian to foreigners (on the example of China). M., 2001. 130 p.
2. *Kolesov D. V.* Evaluation (psychology and pragmatics of evaluation): Studies. allowance. Moscow: publishing House of the Moscow psychological and social Institute; Voronezh: publishing house of NGO "MODEK", 2006. 816 p.
3. *Leont'ev A. A.* Fundamentals of psycholinguistics. 3rd ed. M.: Sense, St. Petersburg: LAN, 2003. 287 p.
4. Psychological mechanisms of formation of value judgments. Saratov, 1989. 219 p.
5. *Tyupenko N. A.* Methods of teaching foreign students lexical means of expression of subjective modality: based on the use of semantic maps : thesis the candidate of pedagogical Sciences: 13.00.02 / Tyupenko Natalia Aleksandrovna; [a protection Place: Mosk. Ped. state UN-t]. - Moscow, 2011. - 287 p.
6. *Tyupenko N. A.* Methods of teaching foreign students lexical means of expression of subjective modality: based on the use of semantic maps : abstract dis. the candidate of pedagogical Sciences: 13.00.02 / Tyupenko Natalia Aleksandrovna; [a protection Place: Mosk. Ped. state UN-t]. Moscow, 2011. 15 p.

КОРОЛЁВА Л.Ю.

старший преподаватель кафедры внутренних болезней, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lilechka2004@bk.ru

МАКЕЕВА И.Ю.

кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: makeevainna@inbox.ru

KOROLEVA L.YU.

Senior Lecturer of the Department of internal diseases, Orel State University

E-mail: lilechka2004@bk.ru

MAKEEVA I.YU.

Candidate of Biology, Senior Lecturer of the Department Plant Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University

E-mail: makeevainna@inbox.ru

ВНЕДРЕНИЕ ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ В КУРСЕ ПРОПЕДЕВТИКИ ВНУТРЕННИХ БОЛЕЗНЕЙ

THE IMPLEMENTATION OF THE PRACTICE OF USING ROLE-PLAYING GAMES AS AN INNOVATIVE FORM OF CONDUCTING CLASSES IN THE INTRODUCTORY COURSE OF INTERNAL DISEASES

В статье изложен опыт применения ролевой игры в качестве инновационной формы проведения занятия в курсе пропедевтики внутренних болезней в медицинском вузе. Подробно освещены методика проведения игры и способы ее оптимизации под конкретную дисциплину.

Ключевые слова: преподавание, ролевая игра, медицинский вуз, инновационные технологии, студент.

The article describes the experience of using role-playing games as an innovative form of conducting classes in the introductory course of internal diseases. The methods of the game and its optimization for a particular discipline are considered in details.

Keywords: teaching, role-playing game, medical university, innovative technologies, student.

Пропедевтика внутренних болезней является первоклинической дисциплиной и важной фундаментальной частью подготовки молодого специалиста в медицинском вузе. Основной задачей, помимо изучения методов непосредственного исследования больного, некоторых методов лабораторной и инструментальной диагностики, ведущих клинических симптомов и синдромов заболеваний внутренних органов, в курсе изучения пропедевтики является формирование клинического мышления у студента. Клиническое мышление воспитывается в процессе непрерывной познавательной деятельности на протяжении всего времени обучения и постоянного общения студента, врача-преподавателя и пациента у постели больного. Это объясняет, почему любой вид заочного обучения в медицине неприемлем. Пациента не может заменить ни фантом, ни теоретическое освоение предмета [1].

Однако не всегда имеется возможность в момент изучения той или иной темы по дисциплине подобрать соответствующего тематике занятия пациента на базе клинической больницы. В связи с этим возникла необходимость в подборе альтернативной формы проведения занятия. За десятилетний период работы нами были проработаны многие варианты инновационных форм проведения занятия (мастер-классы, занятия, основан-

ные на методах общественной практики: репортаж, круглый стол) и выбор был остановлен на ролевой игре. Ролевая игра является одной из разновидностей интерактивного обучения, состоящей в воспроизведении действий и отношений участниками какой-либо реальной или выдуманной истории [2]. В процессе проведения занятия в такой игровой форме осуществляется свободная, творческая, активная, эмоционально напряженная, профессионально ориентированная деятельность студентами по их желанию, предпринимаемая по указанию преподавателя, но без его диктата. В результате проведения ролевой игры происходит накопление опыта и знаний по конкретной теме, такая игра способствует развитию воображения, преодолению комплексов и развитию коммуникативных навыков [2].

Форма проведения занятия в виде ролевой игры не нова в целом для медицинского вуза, но применяется достаточно редко в связи с трудоемкостью предварительной подготовки и зачастую слабого понимания студентами ожидаемых от них действий и результатов. Учитывая, что пропедевтика преподается на третьем курсе, студенты еще слабо знакомы с клиникой, поэтому именно в курсе изучения данной дисциплины внедрение такого метода обучения, как ролевая игра, является инновационным.

Ролевая игра отрабатывается в ходе единой комплексной задачи, в которой создается определенная тактическая и медицинская обстановка, приближенная к реальным условиям клинических ситуаций. Она способствует привитию студентам творческого мышления, умения решать медико-тактические задачи и вырабатывает необходимые практические умения по оценке медицинской обстановки, формулированию решений [3]. В частности, на занятия по пропедевтике внутренних болезней в нашем вузе стали применять ролевую игру типа «консилиум», где распределение ролей между студентами производится в зависимости от числа участников. Роль каждого участника могут играть несколько студентов.

В качестве примера приведем конкретную ролевую игру, разработанную для проведения занятия в курсе пропедевтики внутренних болезней в разделе «Заболевания органов пищеварения» (3 курс, 2 семестр, специальность «Лечебное дело»).

Предварительно производится заготовка карточек с указанием ролей для каждого студента учебной группы. Например, на карточках указано «врач бригады скорой помощи», «участковый терапевт», «врач приемного отделения больницы», «врач гастроэнтерологического отделения», «заведующий отделением», «главный врач», «врач лабораторной диагностики», «врач инструментальной диагностики», «страховой эксперт» и пациенты № 1, 2, 3. Карточки распределяются среди студентов слепом в случайном порядке. Далее поясняется роль и функциональные обязанности каждого участника игры, за исключением студентов, исполняющих роли пациентов. Особенно интересна роль страхового эксперта, на которого возлагается обязанность всеобщего контроля за ситуацией, возможность штрафовать или премировать участников игры, а расчетной единицей такого премирования или наказания является балл итоговой оценки, которую в результате занятия получит каждый студент.

Студенты, исполняющие роли пациентов, выходят за пределы аудитории, где преподаватель им дает вводные. Выбираются три заболевания по теме «Заболевания органов пищеварения», каждый студент получает индивидуальное задание войти в роль и продемонстрировать модель поведения пациента с данной патологией с учетом данных опроса, анамнеза, осмотра. В ходе проведения игры обучающиеся не ограничиваются только вербальным описанием своего состояния. Зачастую они настолько творчески подходят к процессу, что эмоционально вживаются в роль, полностью имитируют поведение пациентов с той или иной патологией, визуализируют симптомы (например, наносят «сыпь» на живот) и т.д.

Далее все возвращаются в аудиторию, и начинается непосредственно сама игра, рассчитанная на 45 минут. Каждый участник, представляющий медицинского работника на разных этапах оказания медицинской помощи, по очереди производит комплекс мероприятий в рамках своих компетенций с проведением опроса и осмотра, в результате чего формулирует предваритель-

ный диагноз и дальнейшую лечебно-диагностическую тактику. В соответствии с иерархией медицинских работников каждый сотрудник, имитирующий более высокую должность, по своему усмотрению может подтвердить или опровергнуть предшествующий диагноз, дополнить его, расширить план диагностических и лечебных мероприятий. За всеми ошибками и недочетами пристально следит «страховой эксперт». На данном этапе в зависимости от полученной роли сначала каждый обучающийся имеет возможность представить собственное видение проблемы, а затем в ходе общей дискуссии совместно вырабатывают коллегиальные решения на поставленные клинической ситуацией проблемы, что способствует укреплению не только профессиональных, но и коммуникативных навыков в коллективе.

Основная задача преподавателя в данной ролевой игре не просто быть сторонним наблюдателем, а корректировать ход игры при возникновении затруднений у участников, уточнять по ходу данные жалоб и анамнеза, по завершению игры осуществлять подведение итогов обсуждения, оценивая не столько окончательный результат (то или иное решение), сколько сам процесс его нахождения, с указанием на тактические ошибки в проведении обследования пациентов и неточности в формулировании рекомендаций.

Затем в ходе совместной рефлексии участникам предлагается высказаться, что понравилось в ходе игры, что не понравилось. Данная рефлексия позволяет участникам выйти из состояния конфликта ролевой игры, разрешить все спорные ситуации, а преподавателю дает возможность получить обратную связь по проведению занятия для оценки достижения цели и эффективности его деятельности [4].

Необходимо отметить, что данная интерактивная форма проведения практического занятия показала заметную результативность в течение четырех лет с момента ее внедрения по сравнению с традиционным теоретическим разбором темы. Студенты демонстрируют более высокие отдаленные результаты именно по тем нозологиям, которые разбираются в форме ролевой игры. Обучающиеся всегда с удовольствием включаются в ход игры и высказывают пожелания проведения аналогичных занятий в будущем.

Таким образом, в ходе проведения ролевой игры принимают участие все студенты группы в клинической ситуации и охватываются необходимые аспекты разбора темы занятия. Ролевая игра закрепляет теоретические основы изучаемой темы и способствует становлению развития профессиональных навыков [2]. Заинтересованность в студентах в ходе ролевой игры стимулирует интерес к предмету пропедевтики внутренних болезней, что способствует повышению эффективности обучения в целом.

В связи с этим планируется продолжение внедрения и поиск возможностей для расширения перспектив применения данного интерактивного метода обучения как в ходе изучения курса пропедевтики внутренних болез-

ней, так и других клинических дисциплин терапевтического профиля. При этом ролевая игра рассматривается как вспомогательный метод, но нив коем случае не в

качестве замены традиционной формы обучения у постели больного.

Библиографический список

1. Тетнев Ф.Ф., Бодрова Т.Н., Калинина О.В. Формирование и развитие клинического мышления - важнейшая задача медицинского образования // Успехи современного естествознания. 2008. №4. С 20-22.
2. Жуматова М.Г., Киекова Б.Х. Ролевая игра как один из методов обучения клинической фармакологии // Вестник КазНМУ. 2015. №3. С. 309-312.
3. Степанов А. В., Тарасова О. А., Любин А. В., Перепелицын Н. И. Ролевые игры при обучении студентов медицинского вуза // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2009. №4. С. 20-22.
4. Козлова Н.М., Ковалева Л.П., Кузьмин М.Ю. Ролевые игры как инновационный метод обучения студентов // Сибирский медицинский журнал. 2010. No 7. С.31-33.

References

1. Tetenev F.F., Bodrova T.N., Kalinina O.V. Formation and development of clinical thinking is the most important task of medical education // Successes of modern science. 2008. №4. Pp. 20-22.
 2. Zhumatova M.G., Kiekova B.Kh. Role-playing game as one of the methods of teaching clinical pharmacology // Kaz NMU Bulletin. 2015. №3. Pp. 309-312.
 3. Stepanov A.V., Tarasova O.A., Lyubin A.V., Perepelitsyn N.I. Role-playing games when teaching medical students // Humanitarian vector. Series: Pedagogy, Psychology. 2009. №4. Pp. 20-22.
 4. Kozlova N.M., Kovaleva L.P., Kuzmin M.Yu. Role-playing games as an innovative method of teaching students // Siberian Medical Journal. 2010. № 7. Pp. 31-33.
-

УДК 373.5.016:004

UDC 373.5.016:004

КОРОЛЬ В.В.

Кандидат биологических наук, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева,
E-mail: vvking@ya.ru

ПАШКОВА В.А.

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева,

E-mail: ogu-fk@yandex.ru

ДАНЬШИНА Н.А.

кандидат юридических наук, доцент кафедры «Гражданского процесса», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева,

E-mail: kafedra.gproc@yandex.ru

САМОЙЛЕНКО О.Б.

кандидат педагогических наук, сотрудник, Академия ФСО России

E-mail: ogu-fk@yandex.ru

KOROL V.V.

Candidate of biological Sciences, associate Professor, Department of "Life safety in the technosphere and human protection in emergency situations", Orel state University named after I. S. Turgenev

E-mail: vvking@ya.ru

PASHKOVA V.A.

Candidate of biological Sciences, associate Professor, Department of "Life safety in the technosphere and human protection in emergency situations", Orel State University

E-mail: ogu-fk@yandex.ru

DANSHINA N.A.

Candidate of legal Sciences, associate Professor of the Department of «Civil procedure», Orel State University

E-mail: kafedra.gproc@yandex.ru

SAMOJLENKO O.B.

Candidate of pedagogy science, FSO Academy of Russia

E-mail: ogu-fk@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ БЕЗОПАСНОСТИ В СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

MODERN ASPECTS OF STUDYING SECURITY TEENAGERS IN THE INTERNET

В статье авторы раскрывают проблему, связанную с рисками подростков в сетевом пространстве, рассматривают вопросы кибербезопасности и современные подходы обучения безопасности пользователей сети Интернет, воспитания их культуры мышления. Анализируются способы противодействия рискам, характерным для подростков, активно использующих коммуникации с применением высокотехнологичных цифровых гаджетов. В работе рассматриваются профилактические меры и превентивные действия, направленные на снижение и предотвращение указанных рисков.

Ключевые слова: мобильная связь, смартфон, гаджеты, риски, киберпреступники, обучение, компьютерная безопасность, цифровизация, подросток, профилактика.

In the article, the authors reveal the problem associated with the risks of adolescents in the network space, consider issues of cybersecurity and modern approaches to educating the safety of Internet users, educating their culture of thinking. Analyzed are ways to counter the risks characteristic of adolescents who actively use communications using high-tech digital gadgets. The paper considers preventive measures and preventive actions aimed at reducing and preventing these risks.

Keywords: mobile communications, smartphone, gadgets, risks, cybercriminals, education, computer security, digitalization, teenager, prevention.

В настоящее время мы являемся активными свидетелями и участниками стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, широкого их применения в различных областях человеческой деятельности, что в свою очередь приводит к кардинальным изменениям во многих сферах хозяйственной, социальной, интеллектуальной и других видов деятельности.

Преобладающее большинство граждан России понимает важность формирования знаний в области цифровых технологий, а количество пользователей ПК в

некоторых регионах приближается к 80%, при этом количество пользователей мобильного Рунета каждый год возрастает в среднем на 9% [8].

Для того чтобы происходили кардинальные изменения в стране, необходимо готовить высокопрофессиональных специалистов соответствующей сферы. Известно, что кадры решают всё, но, к сожалению, развитие бизнеса и инновационных подходов к нему опережает существующие предложения на рынке труда в подготовленных специалистах, что связано с молодостью нашего рынка и индустрии. Поэтому надежды

государства возлагаются в основном на школьников и студентов, представителей, как их называют социологи и психологи, поколения Z и Generation Alpha (соответственно рождённых в период с 1995 по 2010 год). Это первые поколения новой формации с гаджетом в руках, которые практически всегда находятся “онлайн”. Считается, что примерно каждые 20 лет появляется новое поколение со своими особенностями и ценностями. “Дети Интернета” во многом отличаются, по мнению учёных-психологов, от предыдущих поколений своими привычками, поведением, образом мышления, более 80% молодёжи имеет профиль в социальных сетях [6, 9].

Как свидетельствуют маркетинговые исследования, количество пользователей глобальной сети в Российской Федерации превысило 80% человек, из которых 65% регулярно выходят в сеть (на октябрь 2018 г.) [7]. Статистика показывает, что в мегаполисах России 95% молодёжи в возрасте от 11 до 19 лет являются интернет-зависимыми. Факт существования данной зависимости у молодого поколения официально признан Международным центром здоровья на Рождественских встречах, состоявшихся в Государственной Думе в январе 2018 года, где была сформулирована цель вырастить поколение с гражданской позицией. При этом было заявлено, что для реализации такой цели усилия церкви и государства должны быть объединены для оказания помощи молодёжи, создания, с одной стороны, условий для самореализации, с другой, – препятствий её полному погружению в виртуальный мир. Открытие центров поддержки талантливых детей в каждом регионе, по мнению участников, поможет вырастить поколение таких пользователей интернета, которые смогут кардинально изменить социальную, экономическую, культурную, коммуникативную, и, в целом, государственную структуру общества, с внедрением цифровой экономики и других информационно-коммуникативных технологий в РФ [3].

Учитывая тот факт, что Интернет прочно вошёл в жизнь человечества, а прогресс и дальше будет расширять свои горизонты, ставить перед ним новые задачи, возникает потребность в подготовке пользователей глобальной сети не только высокопрофессиональных, но и психологически подготовленных, понимающих риски, связанные с интенсивной цифровизацией, умеющих противостоять киберпреступности.

К сожалению, в школьном курсе ОБЖ проблеме обучения компьютерной безопасности и защите от киберпреступлений не уделяется должного внимания. Единственной возможностью реализации данного процесса у педагогов и классных руководителей является внеурочная деятельность: классные часы и факультативные занятия. Чтобы повысить познавательный интерес учащихся целесообразно использовать разнообразных методических приёмов и инновационных технологий: проблемное и интерактивное обучение, интегрированные занятия, защита проектов, ролевые игры и т.д.

В данной работе раскрыт ряд основных проблем

в этой сфере и способов их решений, а также современные подходы к воспитательной работе и обучению безопасности школьников и подростков в сетевом пространстве и при использовании гаджетов.

В новых условиях интенсивной *цифровизации* жизни общества в качестве одной из приоритетных рассматривается проблема безопасности при эксплуатации компьютеров и высокотехнологичных *гаджетов*, находящихся в личном пользовании прежде всего у подрастающего поколения. Несмотря на многие положительные стороны процесса цифровизации общества, ему сопутствуют определённые риски, касающиеся пользователей Интернета, связанные с информационной безопасностью в сетевом пространстве, причём наиболее уязвимыми в этом плане являются подростки, в силу психологических особенностей данного возраста.

Как свидетельствуют информационные источники, виды мошенничества, с которыми возможно столкнутся в интернете, весьма разнообразны, при этом, киберпреступники каждый раз меняют схемы реализации, придумывая либо новые, или доработав, используют старые [4, 5].

Далее остановимся на рисках, которым больше всего подвержены подростки в силу своего физического и психического развития, а также рассмотрим негативное влияние различных цифровых гаджетов.

Качественные изменения в организме подростков, активный физический рост, а также интенсивное развитие личности обусловлены половым созреванием и повышенным гормональным фоном, что нередко затрудняет их вхождение во взрослую жизнь. Не всегда этот процесс протекает плавно, в силу особенностей и своеобразия этого периода нередко говорят о “комплексе подростка”. Для многих подростков в такой период свойственны поведенческие контрасты, стремление действовать по первому побуждению, повышенная эмоциональность и недостаток жизненного опыта снижают чувство самоконтроля и самокритики. Такие особенности подростков, как крайняя самонадеянность, сомнение в сочетании с любознательностью, стремлением расширить духовные горизонты и круг общения, найти своё место в современном мире, интерес к определённым областям науки зачастую способствует тому, что они становятся жертвой авантюристов, мошенников и других асоциальных элементов. С этих позиций виртуальный мир сети Интернет особенно опасен для неокрепшей психики растущего организма.

Безусловно, без дальнейшей цифровизации жизнь современного прогрессивного общества сложно представить, также как невозможно представить современный мир без электричества, без атомной энергетики и других достижений человечества. Естественно, любое научное открытие в зависимости от того, кто им воспользуется, имеет как положительную, так и отрицательную стороны. Следовательно, обращаясь к проблеме кибербезопасности, мы должны учить подрастающее поколение грамотно использовать ещё одно открытие человечества в благих целях.

Многочисленные факты свидетельствуют о том, что в мире, охваченном “глобальной паутиной”, с активным применением различных цифровых гаджетов, пользователи, с одной стороны, делают свою жизнь более комфортной, с другой – платят высокой ценой: потерей своего личного пространства.

С младшего школьного возраста необходимо акцентировать внимание детей, что, используя Интернет, они предоставляют доступ к своим личным данным, а цифровые устройства за каждым из них непрерывно наблюдают. Передвижения, разговоры, приобретения, круг общения, фотографии, запросы в различные организации – всё это, при желании, достаточно легко отслеживается. В современном мире формируется пространство, где систематически осуществляется глобальный сбор информации о любом пользователе Интернета. Сведения, оказавшиеся в глобальной сети, не дают гарантии того, что будет сохранена их конфиденциальность. Например, при необходимости злоумышленники могут воспользоваться информацией об особенностях жизни пользователя из облачного хранилища данных [9].

В Google, YouTube, ВКонтакте, Яндекс собраны и хранятся истории запросов миллионов людей, электронные карты, навигаторы, маршруты поездок, каршеринга и другие массивы данных. К примеру, Facebook имеет возможность с использованием фотографий быстро идентифицировать того или иного пользователя, хотя их общее число составляет около двух миллиардов. Становится возможным отследить подробности личной жизни, местонахождение и другие параметры почти каждого человека. Для этого достаточно открыть в интернет-браузерах сохранённую информацию пользователей, включая их интересы, покупки в онлайн, офлайн, маршруты передвижения, поездки и прочее. Интернет-компаниями разработаны алгоритмы слежки, например, Яндекс, по утверждениям блогеров, составляет рейтинг востребованных артистов, товаров, лекарств и т.п.

В настоящее время разработана и функционирует система распознавания лиц для камер наружного наблюдения и банкоматов. Повсеместно камеры наружного наблюдения следят за поведением человека на улице, на дорогах, в общественных местах. Несомненно, о функциях контроля и слежения, заложенной в гаджетах-шпионах должен знать не только начинающий пользователь сети Интернет, но и пользователь со стажем. Следует быть бдительным и не забывать об осторожности, помнить о том, что существуют способы защиты от слежки. Например, имеется возможность подключить специальные коды, которые будут информировать пользователя о том, переправляются ли куда-либо его звонки, или – родителей о коммуникативных связях детей, об их образе жизни.

Зная о том, что каждый наш шаг может быть “под прицелом” и за любым пользователем глобальной сети может наблюдать его собственный ноутбук, планшет или телефон сотовой связи, будет не лишним использо-

вать простой совет экспертов – механическими способами изолировать камеры и микрофоны гаджетов.

Следует разъяснять любопытным подросткам, что запросы в Интернете сомнительного, асоциального характера, весьма не желательны, так как служба безопасности систематически их отслеживает, в связи с чем, легко попасть в неприятную ситуацию из-за простого любопытства.

Не следует заряжать телефоны на непроверенных базовых станциях, а также разъяснить детям, что из благодарных побуждений нельзя давать их для пользования незнакомым лицам, поскольку вся хранящаяся информация с личными данными может быть скопирована.

Отдельного внимания заслуживает проблема *фишинга* (fishing), нацеленного на получение доступа к конфиденциальным данным пользователей. Как правило, такой вид интернет-мошенничества, сопровождается массовой рассылкой электронных писем от имени популярных брендов или сообщений внутри различных сервисов, например, от имени банков или социальных сетей с вредоносными ссылками.

При обучении вопросам безопасности в *киберпространстве* надо учитывать её тесную связь с морально-этическими и психологическими проблемами, а также со здоровьем подростков.

Анализируя аспекты влияния современных цифровых гаджетов на физическое здоровье (в особенности при неправильном их использовании), надо заострить внимание школьников на существенном негативном воздействии на органы зрения и другие функциональные системы организма. При нарушении отдельных физиологических функций восстановление может занимать много времени, а в некоторых случаях, зависящих от общего физического состояния подростка и его индивидуальных особенностей, может потребоваться длительная реабилитация [3, 4, 6].

При злоупотреблениях в использовании цифровых устройств могут возникать различные патологии здоровья: апатия, утомляемость, гиподинамия и другие отклонения. Они способны провоцировать сердечно-сосудистые заболевания, ожирение, диабет и прочие болезни.

По данной проблематике проводятся различного рода научные исследования, в которых выявляются факторы негативного воздействия электромагнитных излучений (ЭМИ) от цифровых гаджетов на организм человека, в том числе на головной мозг и сосуды. Так немецкое ведомство радиационной защиты в Германии считает допустимым уровень ЭМИ 0,6 ват/кг, в то время как эксперты компании Statista, проводившие исследования смартфонов, выявили почти двукратное превышение допустимого уровня у ряда моделей Xiaomi Mi A1, OnePlus 5T, HTC U12 Life [1].

Таким образом, цифровая техника, без которой становится немыслима жизнь современного человека, в особенности при нарушении мер безопасности в условиях её эксплуатации, способна оказывать неблагоприятное воздействие на формирующийся организм

подростка. В этой связи, потребность в осуществлении контроля за использованием цифровых гаджетов со стороны взрослых, в первую очередь родителей, становится очевидной. Однако важная роль в процессе воспитания грамотного пользователя отводится и преподавателям, в частности, информатики, классным руководителям и высокопрофессиональным IT-специалистам.

Необходимо также акцентировать внимание юного пользователя на вопросах *кибербезопасности*, связанной с формированием культуры поведения в сетевом пространстве, объяснять важность соблюдения определённого уровня конфиденциальности. Во время проведения интерактивных занятий и доверительных бесед следует говорить об опасностях, существующих в глобальной сети.

В случае отсутствия у родителей и педагогов необходимого уровня знаний в решении указанных проблем на помощь может прийти *лайф-коучинг*, предоставляющий возможность проведения психологических консультаций для детей и родителей. Безусловно, использованию цифровых технологий учат в школе, однако именно родители имеют больше возможностей контролировать поведение подростков в сети, выявлять их круг общения, регулировать время общения с гаджетами. Основная задача взрослого – привести ребёнка от цифры к цифровой грамотности, воспитать правовое сознание.

Чтобы избежать пагубного влияния интернета на подростков, а если оно возникло, вовремя прийти на помощь, необходимо учитывать те риски, которым чаще всего они подвержены в определённом возрасте. К сожалению, в силу различных обстоятельств, родителям и педагогам не всегда удаётся предпринять упреждающие действия. Особенный рост проблем и рисков отмечается у подростков в *пубертатный период*.

Одним из распространённых явлений среди молодёжи является *селфимания*. Многие факты свидетельствуют о том, что это ненормальная компенсация дискомфорта в жизни связана с устремлениями к достижению цели любой ценой, при которой подростки, не задумываясь о последствиях (ради самоутверждения, желания выделиться, стать лидером) готовы на отчаянные поступки. Ради необычной фотографии молодёжь теряет инстинкт самосохранения, что нередко приводит к летальным исходам, например, при падении с моста, крыши вагона, высотного здания, поражений электрическим током от контактных сетей электропоездов и т. д. Психологи отмечают, что такое самовыражение подростков, как желание прославиться, самоутвердиться любой ценой, в том числе сопряжённой с риском, чаще всего свойственно лицам, неудовлетворённым жизнью, с признаками подросткового инфантилизма, различных неврозов, характеризующихся навязчивым состоянием или проблемами в семье. Возможна и другая причина – самолюбование, которое нередко приводит к развитию нарциссизма.

Ещё одна серьёзная проблема, на которую должны обязательно обращать внимание педагоги, зная, что

с ней могут столкнуться подростки в сети, – *буллинг* (bullying).

Выражается он в психологическом терроре и давлении на жертву. Исследования данной проблемы свидетельствуют о том, что феномен травли в школьных коллективах, и не только в них, является характеристикой общества любой формации и меняются только её формы. В настоящее время способ давления на личность с использованием ресурсов Интернета называют *кибербуллингом*. Для его реализации применяют различные инструменты современных технологий: рассылку СМС-сообщений, электронную почту, социальные сети. К группе риска относятся подростки с пониженной социальной адаптацией и низкой правовой культурой. По данным социологического опроса кибербуллингу подвергались до 40% школьников. Наиболее распространённый способ кибербуллинга (до 60%) связан с унижениями и оскорблениями в социальных сетях [3].

Обычно в социальных сетях подростки заранее договариваются о времени совершения противозаконных действий, буллер (лидер) распределяет роли, а группа поддержки с его стороны помогает в моральной, а иногда и в физической расправе над жертвой.

Поводами или причинами того, чтобы подросток оказался в числе жертв буллинга, могут стать его повышенная тревожность и эмоциональность, внешние данные, физические недостатки, болезненность, стиль одежды, плохая успеваемость или, наоборот, высокий интеллект, неумение контактировать, необычность поведения с точки зрения одноклассников и т. п.

В тех случаях, когда в учебном коллективе появляется подросток с гипертрофированным желанием власти, способный для самоутверждения применить физическую силу, умеющий запугать одноклассников, обладающий способностями организатора, склонный к манипулированию ровесниками, а также агрессивный по отношению к взрослым, что у подростков нередко находит одобрение, возникают условия для вызревания буллера. В результате организованной травли буллер укрепляет свой авторитет в классе или даже в школе, в том числе и в социальных сетях, получая желаемое моральное, а в некоторых случаях и материальное вознаграждение.

К сожалению, современное общество является свидетелем повышенной раздражительности и агрессивности подростков. Так, например, в последнее время появилось новое жестокое хобби, в котором, так называемые «юзеры» посредством социальных сетей оперативно собираются в группу, договариваются о том, кто будет очередной жертвой, подстерегают ее, затем избивают, снимая при этом видеоролик для показа в Интернете. Жертву могут наказать за «неправильную» одежду, за низкий материальный достаток в семье или по другому надуманному предлогу. По сообщениям СМИ, в городе Лиепая (Латвия) в январе 2019 года, договорившись в мессенджерах, подростки организовали столкновение группы «стенка на стенку» по национальному признаку, между русскими и латышами.

Неоднократно фиксировались случаи суицида подростков-изгоев после киберпреследования.

Таким образом, в качестве особенностей кибербуллинга следует выделить то, что мобильная связь позволяет быстро договориться о планируемой акции ее участникам, гарантирует их анонимность, обеспечивает большую аудиторию просмотра и тиражирование заснятого видео.

В целях профилактики указанной проблемы родители и педагоги должны прояснить ситуацию по наличию явных и косвенных признаков: изменение в поведении подростков, их внешнем виде, нежелание идти на занятия, отсутствие круга общения. Для этого необходимо регулярное сотрудничество родителей с учителями, в особенности с классным руководителем, с целью взаимной информированности о жизни подростка, его отношениях в коллективе, контактах с одноклассниками и в виртуальном круге общения. Кроме того, родители должны учить ребёнка с ранних лет защищать свои права, развивать способность противостоять трудным обстоятельствам, прилагать усилия, чтобы у него были товарищи и формировалась “буферная зона”.

Многое зависит и от классного руководителя, который, благодаря интересным проектам, может сплотить коллектив подростков, тем более, когда молодые люди в этом нуждаются, например, по причине смены коллектива и порой достаточно сложным процессом своей адаптации в новом окружении.

Некоторые школы используют в качестве профилактики чётко сформулированные установки заведения “Правило школы”, где одним из пунктов определено то, что буллинг недопустим. Подобная мера становится эффективной, если правильно организуется работа всего педагогического коллектива по выполнению установленных правил.

Например, за рубежом, в районе Фарст города Стокгольма, в школах созданы группы быстрого реагирования из нескольких педагогов. Методика у них чётко отработана: ведутся дневники буллинга, при первом же прецеденте наедине с буллером проводится разговор, в котором ставится задача – не дать возможности ему оправдаться и сделать агрессора своим союзником. Беседа проходит с использованием опросника по методу Фарста (Die Farsta Methode).

В некоторых российских школах также существуют подобные группы, которые, как правило, состоят из мужчин с профессиями, близкими к деятельности правоохранительных органов и органов безопасности. По заявлению жертвы или взрослых (классного руководителя или родителей) с буллером проводят беседу, а затем принимают к нему меры санкционного характера. Нередко этого становится вполне достаточным, чтобы травля жертвы прекратилась.

В отдельных случаях, когда ситуацию не удаётся уладить, приходится переводить ребёнка в другую школу. Методы профилактики в сложных случаях должны сводиться к таким мерам, как перевод в другой класс, минимизация контактов с агрессором и его окружени-

ем, привлечение социальных служб при недейственности административных мер – обращение в полицию с имеющимися доказательствами фактов буллинга.

Следует также отметить тот факт, что группы, собирающиеся посредством интернет-ресурсов и участвующие в кибербуллинге, довольно быстро распадаются, поэтому иногда достаточно сменить школу, заблокировать чат или сменить группу своих друзей для того, чтобы уйти от конфликта.

Таким образом, решить болезненные вопросы буллинга возможно, если подходить к их решению комплексно, а главное – своевременно.

К сожалению, можно констатировать факт, что в современном информационном обществе некоторые ранее существовавшие социальные опасности приобретают новые, ещё более изощрённые формы.

Особенно большую тревогу общества вызывают, так называемые, группы смерти, групповые суициды. Социологическая антропология, рассматривая это проблему, выявила, что причины этого жуткого явления кроются чаще в семье, школьной травле, личных проблемах, однако косвенно этому способствует Интернет.

Учитывая негативный опыт за десятилетия пользования Интернетом, особенно те случаи, которые наносили вред физическому и психическому здоровью подростка, а иногда приводили и к летальному исходу, общество и соответствующие службы обратились к превентивным мерам. Во всех странах появились законы, усиливающие контроль за информацией Интернета.

В силу распространения новых угроз в Российской Федерации был принят закон “Об информации, информационных технологиях и о защите информации”, в соответствии с которым с 18 декабря 2018 года сайты, побуждающие детей к совершению опасных для жизни, противоправных действий или склоняющие и вовлекающие подростков к совершению противоправных действий, незамедлительно блокируются без соответствующих решений Судов [9]. Доступ к таким ресурсам ограничивается в течение суток. Кроме того, при выявлении сообщений настораживающего, опасного содержания, спецслужбами сразу принимаются экстренные меры. В решении некоторых частных задач в рамках рассмотренной проблемы может помочь координатор Центра безопасного интернета в России.

Существует также продукт ограничения: блокирующий сайт. Координаторы центра безопасности при необходимости используют детские поисковики, чтобы выявить киберпреступников. В случаях появления фактов, свидетельствующих о склонении детей к асоциальным поступкам, инициируется оперативный эксперимент.

Педагоги должны обращать внимание школьников на указание Следственного комитета России, который призывает быть бдительными в сетевом пространстве и использовать различные методы защиты от киберпреступников. Необходимо устанавливать контроль на браузер, активировать фильтры, использовать программные продукты, ограничивающие действия в сети. Также для

этой цели следует использовать различные комбинации кодов для смартфонов от операторов сотовой связи. Родители, используя такие коды, могут подключиться к мобильному телефону подростка и проверить информационные ресурсы, которые были им востребованы.

Несомненно, важную роль в информировании современных подростков по вопросам кибербезопасности должны играть средства массовой информации и сами интернет-ресурсы, в частности знакомить с новыми трендами и схемами обмана, которыми пользуются интернет-мошенники. Педагоги должны акцентировать внимание школьников на необходимость постоянного внимания к этим трендам.

Таким образом, следует констатировать, что развитие современного общества немыслимо без использования Интернета, однако следует понимать, что полный

контроль над ним осуществить также невозможно. В то же время киберспециалистами постоянно ведётся работа над решением проблем безопасности в сетевом пространстве, для чего создаются специальные программные продукты, принимаются меры правового, технического и организационного характера.

Проблема цифровизации и создания искусственного интеллекта обсуждалась 4 марта 2019 года на глобальной конференции в ЮНЕСКО, где было отмечено, что в мире высоких технологий для общества важно сохранить гуманистические ценности.

Исходя из реалий дальнейшей интенсивной цифровизации общества, по нашему мнению, возникает острая необходимость введения раздела, связанного с рисками в области информационной безопасности, в учебный план предмета ОБЖ.

Библиографический список

1. <https://regnum.ru/news/2569613.html> [Электронный ресурс] (дата обращения: 17.02.2019).
2. <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018> [Электронный ресурс] (дата обращения: 17.02.2019).
3. <http://duma.gov.ru/news/29598/> [Электронный ресурс] (дата обращения: 17.02.2019).
4. Бенгина Е. А., Гришаева С. А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью подростка // «Вестник университета». 2018. № 2. С. 153–157.
5. Демидова А. С., Поляруш А. А. Мошенничество в сети Интернет как угроза экономической безопасности молодёжи // Наука и образование сегодня. 2017. № 12 (23). С. 43–44.
6. Кобелева Н. А. Мониторинговые исследования социальных сетей по выявлению фактов распространения запрещенной информации, склоняющей подростков к асоциальному поведению [Электронный ресурс] // Молодой учёный. 2018. № 21. С. 440–443. – URL <https://moluch.ru/archive/207/50791/> (дата обращения: 17.02.2019).
7. Петров В. П., Петров С. В. Информационная безопасность человека и общества: учебное пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2007. 336 с.
8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждена распоряжением Правительства 28 июля 2017 г. № 1632-р.
9. Стребков А. А. Информационные угрозы в социальных сетях: взгляд современной молодёжи // Инновационный потенциал молодёжи: информационная, социальная и экономическая безопасность: материалы Международной молодежной научно-исслед. конф. (Екатеринбург, 4–5 декабря 2017 г.) / под общ. ред. А. В. Пономарева. Екатеринбург: УрФУ, 2017. С. 819–824.
10. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».

References

1. <https://regnum.ru/news/2569613.html> [Electronic resource] (access date: 17.02.2019).
2. <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018> [Electronic resource] (access date: 17.02.2019).
3. <http://duma.gov.ru/news/29598/> [Electronic resource] (access date: 17.02.2019).
4. Bengina E. A., Grishaeva S. A. Cyberbullying as a new form of threat to the psychological health of the adolescent // University Bulletin. 2018. № 2. P. 153–157.
5. Demidova A. S., Polyarush A. A. Internet fraud as a threat to the economic security of young people // Science and education today. 2017. № 12 (23). Pp. 43–44.
6. Kobleva N. A. Monitoring of social networks to identify the facts of the dissemination of prohibited information, inclining adolescents to antisocial behavior [Electronic resource] // Young scientist. 2018. № 21. Pp. 440–443. - URL <https://moluch.ru/archive/207/50791/> (access date: February 17, 2019).
7. Petrov V. P., Petrov S. V. Information security of a person and society: a training manual / V. P. Petrov, S. V. Petrov - M.: Publishing House NEC ENAS, 2007. 336 p.
8. The program “Digital Economy of the Russian Federation”, approved by government decree of July 28, 2017 No. 1632-p.
9. Strebkov A. A. Information threats in social networks: a view of modern youth // Innovative potential of youth: information, social and economic security: materials of the International Youth Scientific Research. conf. (Yekaterinburg, December 4–5, 2017) / total. ed. A. V. Ponomareva. - Ekaterinburg: UrFU, 2017. Pp. 819–824.
10. Federal Law of 27.07.2006 No. 149-FZ “On Information, Information Technologies and on Protection of Information”.

УДК 373.31.5

UDC 373.31.5

КУЛАЧЕНКО М.П.

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kula4enko@yandex.ru

KULACHENKO M.P.

Candidate of pedagogical sciences, The Senior Lecturer of The Cathedra of Pedagogics and Professional Education, Orel State University
E-mail: kula4enko@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEMPORARY CHILDREN'S ASSOCIATIONS AT THE STAGE OF ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF HEALTH-IMPROVING AND EDUCATIONAL ORGANIZATION

В статье рассматриваются вопросы психологической адаптации ребенка младшего школьного возраста к условиям детского оздоровительного лагеря (временного детского объединения), а также раскрываются причины адаптационных затруднений.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, психологическая адаптация, временное детское объединение, младшие школьники, адаптационные трудности у детей.

The article deals with the psychological adaptation of a primary school age child to the conditions of children's health-improving camp (temporary children's association), as well as the causes of adaptation difficulties revealed here.

Keywords: children's health-improving camp, psychological adaptation, temporary children's association, younger students, children adaptation difficulties.

Приезжая в детский лагерь, ребенок входит в новую для себя социальную общность – временное детское объединение – и эффективность его отдыха и развития во многом зависит от того, насколько успешно он сможет адаптироваться и интегрироваться в ней.

Адаптация – процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития, а в лагере – это, прежде всего, процесс привыкания к новому месту и новым людям. Он всегда сопряжен с определенными стрессами и переживаниями, поэтому представляется крайне важным организовать в условиях детских оздоровительных лагерей эффективную работу вожатых по сглаживанию неблагоприятных эмоциональных состояний детей, особенно в адаптационный период. Это, в свою очередь, настоятельно требует целенаправленной психолого-педагогической подготовки вожатых детского лагеря.

Проблема исследования процесса адаптации/деадаптации (физической, психологической, социальной) не нова для педагогики и психологии. Предметом внимания ученых являлись разные аспекты этого процесса. В своем исследовании мы опирались на труды М.Р. Битяновой [1], Л.И. Божович [2], исследования Е.Б. Никитиной [5], Е.Н. Пустовой [7] и др.

Вопросы психолого-педагогического сопровождения детей в детском оздоровительном лагере представлены в произведениях (учебники, монографии, статьи) А.А. Данилкова [3; 9], Н.С. Данилковой [3], М.П. Кулаченко [4], Л.В. Байбородовой [6], М.И. Рожкова [8] и других авторов.

Цель эмпирического исследования состоя-

ла в изучении адаптационных трудностей младших школьников к условиям жизнедеятельности в оздоровительно-образовательной организации.

Диагностика была организована на базе гимназии г. Орла. Для участия в анкетировании методом опроса был произведен отбор респондентов – младших школьников, которые летом отдыхали в загородном оздоровительном лагере. Форма проведения эксперимента групповая. Общее время анкетирования – 10-15 минут.

Исследование строилось на принципах добровольного участия и учета возрастных особенностей участников опроса.

Для изучения адаптационных трудностей младших школьников к условиям жизнедеятельности в оздоровительно-образовательной организации выбран метод анкетирования. Опрос проводится по авторской анкете «Адаптационные трудности» (М.П. Кулаченко), которая состоит из семи вопросов закрытого типа, предполагающих выбор одного или нескольких вариантов ответа. В целом серия вопросов позволяет выявить трудности, возникающие у детей на этапе адаптации к условиям жизнедеятельности в оздоровительно-образовательной организации и предположить их причины.

Результаты диагностики показывают, что большинство из опрошенных школьников поехали в лагерь по собственному желанию и получили удовольствие от поездки.

Качественный анализ данных показывает, что 58,3% респондентов отдыхали в лагере по собственно-

му желанию; 25,0% поехали в лагерь по совету родителей; 16,7% – по совету друзей, которые были в лагере. Детей, которые не хотели ехать в лагерь, в опросе не оказалось 0%.

Покажем результаты наглядно в гистограмме [См. Рисунок 1].

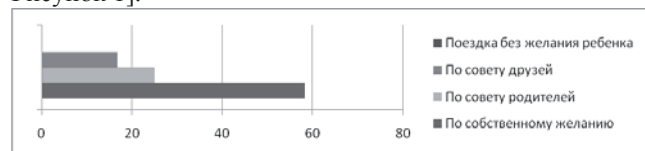


Рис. 1. Мотив поездки в лагерь.

Таким образом, 100% опрошенных имели желание ехать в лагерь и мотивацией тому служили рассказы родителей или друзей, которые ранее отдыхали в лагере.

При организации досуга ребенка очень важен положительный эмоциональный настрой. Опрос показал, что 41,7% респондентов отметили, что во время смены у них было разное настроение, настроение менялось в соответствии с ситуацией жизнедеятельности; 33,3% опрошенных отметили, что смена оставила в памяти веселые воспоминания; 25,0% школьников вспоминают смену с хорошим настроением. Респондентов, которые на смене чаще пребывали в грустном настроении, не выявлено 0%.

Покажем результаты наглядно в гистограмме [См. Рисунок 2].

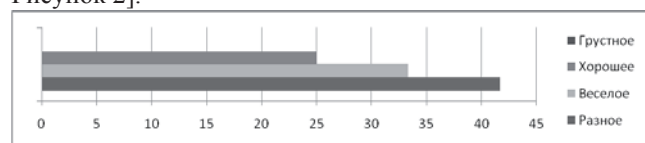


Рис. 2. Эмоциональный настрой.

Таким образом, можно говорить, что у большинства детей (58,3%) в течение смены наблюдался положительный фон настроения.

Рейтинг ответов респондентов на третий вопрос анкеты: «К чему в лагере труднее привыкнуть?» выстраивается следующим образом:

1 – соблюдать режим дня (41,7%);

2 – отсутствие родителей (25,0%);

3 – питаться в столовой, выполнять требования вожатых (8,3%).

Позицию «жить в комнате с незнакомыми ребятами» респонденты не отметили (0%).

Дети указывали, что им трудно было просыпаться рано утром, спать во время тихого часа, обязательно участвовать в мероприятиях, что можно отнести к показателям соблюдения режима дня. Следовательно, данные трудности оказались самыми актуальными для детей младшего отряда.

Покажем результаты наглядно в гистограмме [См. Рисунок 3].

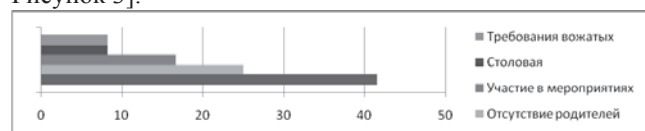


Рис. 3. Трудности жизнедеятельности.

Анкетирование также показало, что адаптационные трудности связаны с такими умениями как:

1 – найти друзей (41,7%);

2 – самостоятельно вести быт (25,0%)

3 – устанавливать отношения с большим количеством новых людей (8,3%).

Заметим, что такие адаптационные трудности, как устанавливать отношения с вожатыми; необходимость жить по правилам, соблюдать традиции и законы лагеря; отдыхать организованно (делать не то, что хочется, а то, что надо) респонденты не отметили (0%).

В беседе было выявлено, что в адаптационный период только 25,0% детей быстро, практически без затруднений, адаптировались к лагерю.

Покажем результаты наглядно в гистограмме [См. Рисунок 4].

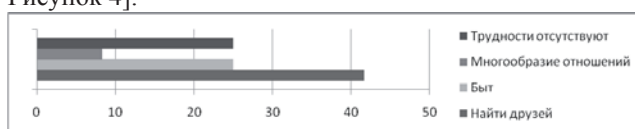


Рис. 4. Трудности адаптационного периода.

Таким образом, выяснено, что основной трудностью адаптационного периода для младших школьников является установление дружеских отношений с большим количеством людей.

Ответы на вопрос анкеты «Когда ты привыкал к жизни в лагере, у тебя были ...» показывают, как проявлялись адаптационные затруднения у ребенка. 33,3% отметили, что у них появлялась неуверенность в себе, неуверенность в принятии решений; 25,0% испытывали чувство собственной неполноценности; у 16,7% присутствовал страх; 8,3% отметили повышенную обидчивость, раздражительность, чувство своего отличия от других.

Покажем результаты наглядно в гистограмме [См. Рисунок 5].

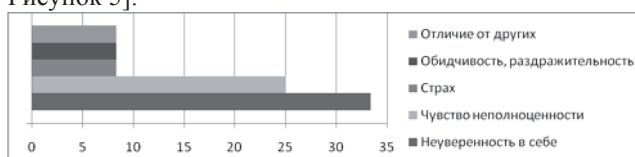


Рис. 5. Проявления адаптационных трудностей.

Успешность адаптации в лагере во многом зависит от адаптационного опыта ребенка. Опрос показал, что адаптационный опыт младших школьников недостаточен. Так, до поездки в лагерь 33,3% детей имели опыт общения с друзьями в дворовой компании; 25,0% – посещали только школу и общались с одним-двумя друзьями; 16,7% респондентов опыт общения и адаптационный опыт приобрели на занятиях в кружке или секции.

Покажем результаты наглядно в гистограмме [См. Рисунок 6].

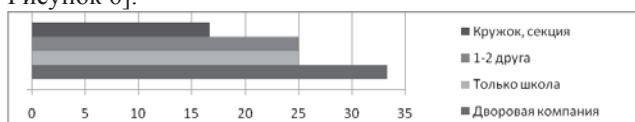


Рис. 6. Адаптационный опыт.

Ответы респондентов на последний вопрос анкеты: «Понравилось ли тебе в лагере?» показывают, что 75,0% детей остались очень довольны своей поездкой в лагерь; 16,7% – не очень довольны; 8,3% – затруднились ответить. Респондентов, которым отдых в лагере не понравился, не выявлено (0%).

Покажем результаты наглядно в гистограмме [См. Рисунок 7].

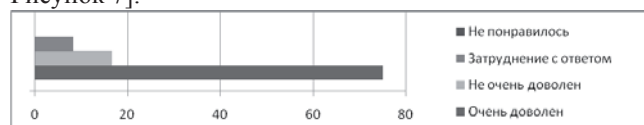


Рис. 7. Эмоциональное впечатление об отдыхе в лагере.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить основные адаптационные затруднения детей младшего школьного возраста, которые приезжают на отдых в загородный оздоровительный лагерь. Прежде всего, эти трудности связаны с необходимостью выполнять режимные моменты, налаживать новые коммуникативные связи и отношения, отсутствием родителей и самостоятельным ведением быта. Причины адаптационных затруднений, на наш взгляд, кроются в возрастных и индивидуально-психологических особенностях детей младшего школьного возраста, а также в недостаточном адаптационном опыте.

Теоретический анализ литературы и результаты эмпирического исследования позволили сделать ряд рекомендаций касающихся сопровождения временных детских объединений младших школьников на этапе адаптации в оздоровительно-образовательной организации. В частности, выделены типичные виды эмоционального неблагополучия ребенка в лагере и показаны способы их преодоления, определены задачи вожатого по созданию психологически комфортной среды оздоровительного лагеря.

Практика показывает, что вожатым приходится иметь дело с детьми, страдающими следующими типичными видами эмоционального неблагополучия:

- расстройство поведения, вызванное ошибками семейного воспитания (комплексы, мании, навязчивости);
- расстройство поведения, сопряженное с особенностями сложившегося стиля взаимоотношений в семье (застенчивость, неконтактность, агрессия, эгоцентризм, депрессивные состояния);
- состояния, вызванные невниманием к ребенку в семье (психолого-педагогическая запущенность, разнузданность и вседозволенность);
- эмоциональные расстройства, детерминированные повышенным уровнем ситуативной и личностной тревожности;
- расстройства характера, в том числе явно выраженные акцентуации характера;
- невротические расстройства (истерические состояния, детские страхи и фобии, неврастения, навязчи-

вости и т.д.);

- стойкие личностные и психические защиты, проявляющиеся в отклоняющемся поведении.

Многое из выше перечисленного связано с отношениями в семье, влияющими на ребёнка, а также его миропониманием, мировосприятием и психическим состоянием [6].

Основной адаптационной задачей в работе вожатого является создание психологически комфортной воспитательной среды. Для ее решения необходимо:

- создание условий для раскрытия личности каждого ребенка, возможности проявить себя, для личностного роста;
- способствование построению эффективного взаимодействия детей и педагогов-вожатых;
- формирование у ребенка умения распознавать свои эмоциональные состояния, мотивы поведения, последствия поступков;
- осознание ребенком своих внутренних резервов и овладение механизмами самоконтроля и саморегуляции;
- формирование здорового образа жизни и осознанного отношения ребенка и к собственному здоровью как к ценности;
- развитие навыков адекватного поведения в стрессовых ситуациях;
- развитие творческих способностей и креативного мышления;
- оказание помощи микрогруппам в создании благоприятного климата во временном детском объединении как основного фактора адаптации в условиях лагеря.

Диагностическая работа проводится в организационный, основной и заключительный периоды. Первичное анкетирование с целью выявления интересов детей, их эмоционального состояния, ожиданий от отдыха проводится в достаточно короткий срок (2-3 день лагерной смены) – время адаптации. Задача педагога – помочь ребенку раскрыться, показать свои лучшие качества, установить адекватные для лагеря отношения, спланировать деятельность, наладить общение. Этот период характеризуется:

- неустойчивым общественным мнением;
- адаптацией детей к специфике временного детского объединения;
- оказанием помощи ребенку в раскрытии талантов.

В адаптационный период проводятся разного рода игровые мероприятия, направленные на снятие психоэмоционального напряжения.

На этапе адаптации очень важно сплотить детей, образовать команду и для этого следует использовать игры на знакомство, на сплочение, игры на выявление творческих способностей.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: Педагогический поиск, 1997. 112с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400с.
3. Данилков А.А. Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив: монография / А.А. Данилков, Н.С. Данилкова. Новосибирск: НГПУ, 2010. 221с.
4. Кулаченко М.П. Учебник для вожатого. Ростов н/Д.: Феникс, 2009. 256с.
5. Никитина Е.Б. Некоторые психологические аспекты школьной дезадаптации в младшем подростковом возрасте / Е.Б. Никитина // Материалы региональной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2002. С.12.
6. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. Л.В. Байбородовой. М.: Издательство Юрайт, 2018. 241с.
7. Пустовая Е.Н. Динамика проявлений латентной школьной дезадаптации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Пустовая, Елена Николаевна. Новосибирск, 2007. 280с.
8. Рожков М.И. Подготовка педагогов к педагогическому сопровождению детского самоуправления / М.И. Рожков // Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 460с.
1. Школа подготовки вожатых / авт.-сост. Е.А. Белая, Е.В. Богданова, А.А. Данилков и др. Новосибирск: НГПУ, 2010. 337с.

References

1. Bityanova M.R. Adaptation of the child at school: diagnosis, correction, pedagogical support. M.: Pedagogical search publ., 1997. 112 p.
 2. Bozovic L.I. Personality and its formation in childhood. SPb.: Peter, 2008. 400 p.
 3. Danilkov A.A. Children's health camp: organization and activity, personality and team: monograph / A. A. Danilkov, N. S. Danilkova. Novosibirsk: NSPU, 2010. 221 p.
 4. Kulachenko M.P. A textbook for the scout camp leader. Rostov n/D.: Phoenix, 2009. 256 p.
 5. Nikitina E.B. Some psychological aspects of school maladjustment in early adolescence / E. B. Nikitina // Materials of the regional scientific and practical conference. Ekaterinburg, 2002. Pp. 12.
 6. Pedagogy of additional education. Work with children with special educational needs: studies. textbook for undergraduate and graduate / under the editorship of L. V. Baiborodova. M.: Yurayt Publishing House, 2018. 241p.
 7. Pustovaia E.N. Dynamics of manifestations of latent school disadaptation of personality: dis. ... kand. psychol. sciences: 19.00.01 / Pustovaya, Elena Nikolaevna. Novosibirsk, 2007. 280 p.
 8. Rozhkov M.I. Training of teachers for pedagogical support of children's self-government / M. I. Rozhkov // Education of democratic culture of participants of educational process. Yaroslavl: Publishing house of YAGPU, 2014. 460p.
 9. School of training counselors / ed.- comp. E. A. White, E. V. Bogdanova, A. A. Danilov, and others. Novosibirsk: NSPU, 2010. 337p.
-

УДК 796.01:612

UDC 796.01:612

КУРГАНОВА Е.Н.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева

E-mail: kfp@ostu.ru

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

KURGANOVA E.N.

Postgraduate, Orel State University

E-mail: kfp@ostu.ru

SOLOMCHENKO M. A.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Department of theory and methodology of the chosen sport,

Orel State University

E-mail: marin69@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В БАССЕЙНЕ

HEALTH LEVEL INCREASING AND PHYSICAL PREPAREDNESS BESIDE STUDENT OF THE HIGH SCHOOL ON OCCUPATION ON PHYSICAL EDUCATION IN POOL

В статье рассказывается о проведении занятий по плаванию в бассейне у студентов вуза по дисциплине «Физическая культура», которые способствовали повышению уровня здоровья и физической подготовленности. Проанализировав динамику показателей количественной оценки уровня здоровья по системе Г.Л. Апанасенко и физической подготовленности по результатам 12-минутного теста плавания Купера у студентов 1-2 курсов, установлено, что оздоровительные занятия по плаванию способствуют улучшению этих показателей.

Ключевые слова: функциональное развитие, уровень здоровья, работоспособность, эффективность, результат.

The article describes the conduct of swimming classes in the pool of University students in the discipline «Physical culture», which contributed to the improvement of health and physical fitness. After analyzing the dynamics of indicators of quantitative assessment of the level of health in the system G. L. Apanasenko and physical fitness on the results of 12-minute test of swimming Cooper students 1-2 courses, found that health classes in swimming contribute to the improvement of these indicators.

Keywords: functional development, level of health, capacity to work, efficiency, result.

В настоящее время плавание является из самых востребованных занятий по оздоровлению в сфере физического воспитания. Некоторые учебные заведения не имеют собственных бассейнов, что затрудняет проведение таких занятий со студентами. Занятия плаванием стимулируют функциональную подготовку студентов, осуществляют закаляющее действие, задействуют большое количество мышечных групп, улучшают гигиеническо-оздоровительное воздействие на занимающихся.

Изучение литературных источников показало, что в последнее время появилось много исследований по антропометрии, биоэнергетике, гидродинамике, биомеханике и др., связанных с популярным видом спорта – плаванием [1, 4, 6, 7].

Изучение и анализ научно-методической литературы показал, что популярность этого вида спорта, напрямую связана с колоссальным ростом рекордов и это в свою очередь, связано с проводимыми экспериментальными работами в этой области – плавании (биоэнергетике, гидродинамике, антропометрии, биомеханике и т.д.).

Результаты многих исследований утверждают, что

«объемы тренировочных нагрузок в аэробном, смешанном или аэробно-анаэробном режиме находятся в зависимости от максимальной аэробной мощности (максимального потребления кислорода)» [4, 5, 6].

У занимающихся пловцов изменение анаэробного и аэробного обмена может зависеть от различных значений показателей в упражнении, которое он выполняет. Это могут быть количество повторений данного упражнения, продолжительности интервалов отдыха, общий объем выполняемой тренировочной работы. Изменение различных режимов работы в плавании (например, интервального или повторного режимов) дает прирост аэробных и анаэробных возможностей у занимающегося. Многие ученые показали анализ взаимосвязи прироста специальной работоспособности с выполнением объемов тренировочных нагрузок различной направленности [1, 2].

Ряд исследователей [1, 2, 3, 4, 6, 8] выявили определенные специфические требования, относящиеся к занимающимся оздоровительным плаванием, к их организму и развитию двигательных способностей. Мы сделаем краткое описание основных модельных харак-

теристик пловцов:

1. Спортивные достижения в плавании зависят от размеров тела, особенностей телосложения, пропорций, создающие определенные рычаги движений, играющие важную роль для определения гидродинамических показателей спортсмена. Тем самым, эти показатели свидетельствуют о силовых возможностях спортсмена.

2. Скорость передвижения в плавании тесно связана с проявлением силовых усилий, силовой выносливостью мышц, которые участвуют в выполнении гребковых движений. Все это спортсмен развивает посредством специальных тренировочных комплексов, которые проводятся на суше и в воде.

3. Реализация физических способностей в плавании зависит от высокой амплитуды подвижности в основных суставах, таких как плечевых, коленных и голеностопных. Важное значение имеет и гибкость позвоночника.

4. Максимальное потребление кислорода у пловцов-мужчин около 6,0-6,3 л/мин, что отличает их от других видов спорта высокими функциональными возможностями.

Исследования [2, 3, 6], которые проводились на пловцах, показывают, что «скорость плавания разными способами и разных дистанциях обуславливается особенностями телосложения, физической и функциональной подготовленностью». Поэтому необходимо корректировать тренировочный процесс, повышать функциональную подготовку пловцов, оценивать их результаты в различных возрастных группах.

Исследования биомеханики плавания направлены на «выявление динамических показателей техники и их взаимосвязи с кинематическими характеристиками движений, а также силовыми и функциональными параметрами спортсмена» [4].

Также необходимо уделять внимание силовым возможностям спортсмена, так как от этого зависит мощность гребка. Силовая подготовка составляет около 60% времени в тренировочном процессе пловцов.

Специальная тренировка скоростно-силовых способностей осуществляется выполнением упражнениями с отягощениями и направлена на повышение мощности мышечного сокращения. На практике применяются специальные тренажерные устройства, способствующие закреплению техники гребковых движений.

Выявлено, что наибольшее отягощение, адекватное структуре техники обычного плавания, создается при плавании на привязи с лопаточками на руках. При этом дополнительное отягощение может быть создано в соответствии с физической подготовленностью занимающегося.

- 1) увеличением скорости гребковых движений;
- 2) увеличением площади гребущей поверхности;
- 3) одновременным использованием двух предыдущих факторов.

Доказано, что плавание на привязи кролем на груди (с максимально возможной мощностью) влияет на уве-

личение эффективности гребковых движений руками в фазах захвата и подтягивания, а обычное плавание повышает эффективность гребка в фазе отталкивания.

Вышеперечисленные различия обычного плавания и плавания на привязи позволяют использовать чередование этих видов плавания с одинаковой продолжительностью работы — для создания наибольшей степени отягощения при плавании на привязи и восстановления «чувства воды» при обычном плавании.

Применение тренировочных упражнений силовой направленности в воде позволило увеличить силовые показатели занимающихся и повысить эффективность гребка руками в фазах захвата, подтягивания и отталкивания, т. е. реализовать достигнутый в технике плавания потенциал.

Приведенные примеры позволяют сделать вывод о том, что для достижения высоких результатов развития максимальной силы мышц, необходимо комплексное применение специальных упражнений в воде и на суше, учитывая возрастную дифференциацию и систематические занятия. Адаптация к нагрузке и тренировка функциональных систем вызывает повышение спортивных результатов в плавании, т.е. прирост тренированности.

Занятия в высшем учебном заведении проходят в форме обязательных учебных занятий и занятий в секции. Цель занятий плаванием — совершенствование функциональных возможностей и развитие физических способностей студентов, поддержание хорошего уровня физической и умственной работоспособности, развитие профессионально-важных навыков для дальнейшей профессиональной деятельности.

В программу занятий плаванием на первом и втором курсе входят: обучение плаванию и начальная тренировка. «Занятия направлены на укрепление здоровья, профилактику заболеваний и повышение работоспособности, постепенную адаптацию организма к воздействию физических нагрузок» [3]. На третьем курсе занятия проходят в форме секций, выбранные студентами по желанию. Секционные занятия по плаванию направлены на совершенствование техники различных видов плавания, повышение уровня физической подготовки и функциональной работоспособности.

Повышение физической работоспособности занимающихся производится с помощью специальных комплексов упражнений, направленных на развитие скоростно-силовых качеств, гибкости, координации движений. Физическая подготовка составляет пятьдесят процентов от времени занятий. Используются резиновые жгуты, технические средства обучения.

Физическая подготовка направлена на двигательное и «функциональное совершенствование избирательных мышечных групп, систем органов, которые обеспечивают высокий уровень специальной работоспособности и на весь организм в целом» [7].

В этой связи целью исследования явилась разработка, теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности специально разработанной оздоровительной методи-

ки занятий по плаванию на уровень функционального состояния организма, здоровья и работоспособности студентов.

Для достижения поставленной цели предполагалось решить следующие задачи:

1. Определить и оценить уровень состояния здоровья и функциональные возможности организма студентов.

2. Разработать специальную оздоровительную методику по плаванию, включающую обучение спортивным стилям плавания, упражнения аквааэробики, специальные игры и систему состязаний.

3. Определить основные педагогические условия, способствующие эффективности воздействия разработанной методики на уровень состояния здоровья и функциональные возможности организма студентов.

4. Экспериментально проверить и внедрить в практику учебного процесса студентов методику занятий плаванием с целью достижения оздоровительного эффекта.

Предполагалось, что внедрение оздоровительной методики по плаванию повысит уровень состояния здоровья и функциональных возможностей организма, если будут соблюдены следующие педагогические условия:

- подбор упражнений, средств и методов, соответствующих разным уровням физической подготовленности и плавательным навыкам студентов;
- применение комплексных методов обучения, обучение спортивным стилям плавания, упражнения аквааэробики, игры, состязаний и соревнований.
- использование дозированных нагрузок.

Оздоровительная методика включала в себя применение средств аквааэробики, которая связана с улучшением работы дыхательной и сердечно-сосудистой системы, повышением функциональных возможностей занимающихся. Все это происходит «за счет экономизации работы сердца и повышения резервных возможностей аппарата кровообращения в процессе мышечной деятельности» [5].

В опытно-экспериментальной работе принимали участие студенты 1-2 курса Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, обучающиеся в Институте приборостроения, автоматизации и информационных технологий университета, на базе бассейна «Олимпийский». Студенты, условно отнесенные к экспериментальной группе, занимались по специально разработанной оздоровительной методике два раза в неделю по 45 мин. Всего принимало участие в исследовании 28 студентов, которые сформировали контрольную и экспериментальную группы по 14 человек в каждой группе.

Основная цель данной методики – развитие функциональных возможностей организма, укрепление здоровья, повышение работоспособности и уровня общей физической подготовки. Формированию перечисленных параметров способствует специально выстроенная структура занятия, которая включает в себя разминку, дыхательные упражнения, силовые упражнения в воде,

оттачивание техники плавания, водные игры.

Исходное состояние студентов экспериментальной и контрольной групп представлено в таблицах 1 и 2.

Таблица 1.

Исходный уровень здоровья и физической подготовленности студентов в экспериментальной группе

Показатели	$x \pm \delta$	V	m
1 Оценка по Апанасенко	7,14 $\pm$ 0,6	18	0,1
2 ЖЕЛ	3257 $\pm$ 10,3	12	0,1
3 Тест Купера	2,6 $\pm$ 0,8	19	0,2
4 Дневниксамоконтроля	4,2 $\pm$ 0,2	10	0,2

Таблица 2.

Исходный уровень здоровья и физической подготовленности студентов в контрольной группе

Показатели	$x \pm \delta$	V	m
1 Оценка по Апанасенко	7,2 $\pm$ 0,6	18	0,1
2 ЖЕЛ	3294 $\pm$ 50,9	17	0,1
3 Тест Купера	2,4 $\pm$ 1,3	13	0,2
4 Дневник самоконтроля	4,2 $\pm$ 0,5	15	0,1

На начало эксперимента в экспериментальной группе средний балл -7,14 $\pm$ 0,6. В контрольной 7,2 $\pm$ 0,6 балла. Такие данные свидетельствуют об уровне физического здоровья ниже среднего. Тест Купера показывал, что отличную степень не имел ни один студент. Средний арифметический показатель в экспериментальной группе 2,6 $\pm$ 0,8 балла.

Дневник самоконтроля, который заполняли студенты в ходе экспериментальной работы, на начало исследования показывал 4,2 $\pm$ 0,2 балла по 5 бальной шкале в обеих группах. Эти данные говорят о том, что студенты оценивают свое физическое состояние как достаточно высокое. С полной достоверностью мы принимать эти показатели не можем, так как они являются субъективными.

Анализ проведенных тестов подтверждает практически одинаковый уровень здоровья и физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп, различия определяются незначительные.

В завершении проводимой опытно-экспериментальной работы выявлена положительная динамика показателей уровня здоровья и работоспособности студентов 1-2 курса в экспериментальной группе. В контрольной группе наблюдается незначительный оздоровительный эффект и не по всем показателям. Это отображено в таблицах 3 и 4.

Таблица 3.

Итоговые показатели уровня здоровья и физической подготовленности студентов в экспериментальной группе

Показатели	$x \pm \delta$	V	m
1 Оценка по Апанасенко	13,1 $\pm$ 0,6	18	0,1
2 ЖЕЛ	3400 $\pm$ 30,8	20	0,2
3 Тест Купера	3,6 $\pm$ 1,1	14	0,1
4 Дневник самоконтроля	5 $\pm$ 0,5	16	0,1

В экспериментальной группе показатели ЖЕЛ увеличились, это говорит о повышении функциональных возможностей дыхательной системы. Объем ЖЕЛ в среднем вырос на 100-150 мл. В контрольной измерения отображают совсем незначительное увеличение емкости в среднем 50-70 мл.

Тест Купера показал прирост на $1 \pm 0,2$, что свидетельствует о повышении уровня здоровья занимающихся. Они поднялись на хороший уровень физической подготовленности. Предлагаемая оздоровительная методика способствовала росту и развитию физических качеств и подготовленности, а соответственно повысила уровень работоспособности.

Количественная характеристика здоровья по системе Г.Л. Апанасенко повысилась в экспериментальной группе на $5,96 \pm 0,6$ балла. Наглядно заметно, что количественная оценка уровня здоровья по системе

Г.Л. Апанасенко улучшилась - это показатели выше среднего уровня. В контрольной группе занимающиеся остались на том же уровне, несмотря на среднее повышение баллов оценки показателей.

Таблица 4.

Итоговые показатели уровня здоровья и физической подготовленности студентов в контрольной группе

Показатели	$x \pm \delta$	V	m
1 Оценка по Апанасенко	$12 \pm 1,1$	13	0,1
2 ЖЕЛ	$3364 \pm 40,5$	19	0,1
3 Тест Купера	$2,9 \pm 0,6$	18	0,1
4 Дневник самоконтроля	$5 \pm 0,3$	11	0,2

Разработанная и внедренная в учебную практику методика, основанная на использовании средств оздоровительного плавания, обеспечила повышение уровня здоровья и работоспособности занимающихся.

Библиографический список

1. Булгакова Н.Ж. Актуальные проблемы научных исследований в спортивном плавании 1980-1990 гг. // Теория и практика физ. культуры. 1997. № 7. С. 56-58
2. Булгакова, Н.Ж., Попов О.И. Спортивное плавание: состояние и пути развития // Теория и практика физ. культуры: Тренер: Журнал в журнале. 2005. №6. С. 28-30.
3. Быков В.А. Модификация программы начальной плавательной подготовки студенток высших учебных заведений физической культуры // Теория и практика физ. культуры. 2009. № 7 С.52-54.
4. Вайцеховский С.М. Серии Джеймса Каунсилмена: Методы управления интенсивностью тренировок // Спорт за рубежом. 1987. №10. С. 23-26.
5. Видулов А.Д. Плавание: учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 367 с.
6. Попов А.В. Эволюция средств и методов тренировки и рекордных достижений в спортивном плавании // Теория и практика физической культуры. 1997. №3 С. 22-25.
7. Учебник для вузов / Под общ.ред. Н.Ж. Булгаковой. М.: Физкультура и спорт, 2001. 400 с.
8. <http://swiming-sekret.ru/sportivnaya-trenirovka/50-sukhie-trenirovki-dlya-plovtsa>.

References

1. Bulgakova N. Zh Actual research problems in competitive swimming, 1980-1990 // Theory and practice NAT.culture. 1997. No. 7. Pp. 56-58
2. Bulgakov N. Zh, Popov O. I. Sports swimming: state and ways of development // Theory and practice of physical culture: Coach: Magazine. 2005. No. 6. Pp. 28-30.
3. Bykov V. A. Modification of the program of initial swimming training of students of higher educational institutions of physical culture // Theory and practice of physical culture. 2009. No. 7, Pp. 52-54.
4. Voichevsky S.M. Series James Counsilman: Methods of managing training intensity //Sports abroad. 1987. No. 10. Pp. 23-26.
5. Vikulov A.D. Swimming: textbook for students. higher. studies'. institutions / A. D. Vikulov. M.: Publishing house the VLADOS-PRESS, 2004. 367 p.
6. Popov A. V. Evolution of means and methods of training and record achievements in sports swimming // Theory and practice of physical culture. 1997. No. 3, Pp. 22-25.
7. Textbook for universities / Under the General editorship of N. Well. Bulgakova. M.: physical Education and sport, 2001. 400 p.
8. <http://swiming-sekret.ru/sportivnaya-trenirovka/50-sukhie-trenirovki-dlya-plovtsa>

УДК 378.046.4; 376.1

UDC 378.046.4; 376.1

ЛЕБЕДЕВА Ю.И.

преподаватель кафедры коррекционной педагогики,
ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования»
E-mail: leby79@yandex.ru

LEBEDEVA YU.I.

Lecturer at the Department of Correctional Pedagogy OGBU
DPO «Kursk Institute for Educational Development»
E-mail: leby79@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ON THE DEVELOPMENT OF PROJECT COMPETENCE OF AN TEACHER OF INCLUSIVE EDUCATION

В статье обобщен опыт подготовки педагогов к работе в инклюзивной среде в системе повышения квалификации курского института развития образования. Дано авторское определение термину «Проектная компетентность педагога инклюзивного образования». Сделан вывод о специфике использования личностно-ориентированного, деятельностно-процессуального и социально-ориентированного взаимодействия в формировании проектной компетентности у педагогов, работающих в инклюзивной среде.

Ключевые слова: педагог, проектная компетентность, инклюзивное образование, инклюзия, интеграция.

The article summarizes the experience of preparing educators to work in an inclusive environment in the advanced training system of the Kursk Institute of Educational Development. The author's definition of the term “Project competence of the educator of inclusive education” is given here. The conclusion about the specifics of using personality-oriented, activity-procedural and socially-oriented interaction in the formation of project competence among teachers working in an inclusive environment is made.

Keywords: educator, project competence, inclusive education, inclusion, integration.

Актуальность исследования вопросов компетентности специалистов различных направлений деятельности не вызывает сомнений. В педагогике развитие данного направления также является весьма актуальным и успешно разрабатываемым в последние годы.

Качественность подготовки и переподготовки педагога в условиях стремительного развития современного образования определяется его дальнейшей конкурентоспособностью. Огромную роль в осуществлении эффективной подготовки играет практическая ориентированность образовательного процесса. Формирование и развитие проектной компетентности педагога является мощным усиливающим фактором успешности педагога в дальнейшей прикладной деятельности.

Инклюзия и интеграция успешно внедряются в образовательный процесс организаций на всех ступенях: дошкольной, начальной, средней, средней профессиональной, высшей. Широкое распространение имеет опыт профессиональной подготовки педагогов в учреждениях среднего профессионального образования, высшего образования на уровнях бакалавриата и магистратуры. В сложившихся условиях очевидно, что необходима профессиональная подготовка педагогов к работе с особыми категориями детей и в системе повышения квалификации. Практический вектор данного вопроса был отработан в Курском институте развития образования, реализующем адресные дополнительные профессиональные программы для различных направлений педагогической деятельности.

Основными направлениями в формировании проектной компетентности у педагогов, работающих в системе инклюзивного образования и повышающих свою квалификацию, являются развитие креативного мышления, самостоятельности в принятии решений, способность организовать совместную коллективную деятельность, умение воспринимать и внедрять новшества. В центре системы образования находится активный и сознательно действующий по повышению собственной квалификации педагог, овладевающий основными компетенциями и в совершенстве владеющий технологией проектной деятельности.

Данный вопрос на разных уровнях и в различных направлениях рассматривали ряд ученых. Теоретические и методологические аспекты формирования будущего педагога изучали: И.А. Зимняя [3], Н.В. Матяш [5], А.В. Мудрик [6] и др. Прикладные аспекты формирования и развития проектной компетентности педагога инклюзивного образования в системе повышения квалификации в рамках своих научных исследований освятили Г.С. Вяликова [1], Е.В. Ефанова [2], Г.К. Селевко [7], Т.В. Тимохина [8] и др.

Термин «педагогическая компетентность» в большинстве исследований [1, 3, 6] трактуется как общая профессионально-личностная характеристика педагога, определяющая сформированность компетенций в области взаимодействия в образовательной среде.

Термин «педагог инклюзивного образования», в своей основе содержит такие ключевые аспекты, как дея-

тельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, их социализация, адаптация к коллективу, дают возможность для формулирования понятия «проектная компетентность педагога инклюзивного образования».

Проектная компетентность педагога инклюзивного образования-профессионально-личностная характеристика, определяющая сформированность компетенций проблемного обучения для эффективного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Проанализировав научно-педагогическую литературу по данной проблеме, были выделены направления, по которым целесообразно строить описание технологии проектной компетентности. Очевидно, что она будет варьироваться в зависимости от характера профессиональной и инклюзивной среды, степени введения особых детей в образовательную организацию, опыта работы педагога с инклюзивной группой детей, уровня его профессионализма, наличия развитых компетентностных знаний, умений и навыков по проектной деятельности и пр.

Многолетний опыт работы в системе повышения квалификации педагогов показал, что выбор технологии формирования проектной компетентности педагога инклюзивного образования зависит, прежде всего, от потребностей и возможностей самого педагога. На то, с помощью какой технологии формировать и развивать его проектную компетентность, влияют опыт работы, уровень овладения цифровыми технологиями, наличие свободного времени, заинтересованность и пр.

Г.К. Селевко в своем исследовании [7] выделяет следующие типы проектов: исследовательские, творческие, информационные, социально значимые, телекоммуникационные [7, с. 148].

В связи с данным опытом и на основе приведенной классификации были разработаны различные виды взаимодействия с педагогами, работающими в системе инклюзивного образования, в зависимости от целей, задач, потребностей самого педагога, условий, другой специфики.

Основной целью личностно-ориентированного взаимодействия с целью развития проектной компетентности является построение собственной уникальной технологии, предполагающей наиболее эффективную реализацию проекта с опорой на личностную уникальность и неповторимость как педагога, так и детей, социальной среды, в которой он работает.

Среди задач технологии личностно-ориентированного проектирования в формировании проектной компетентности педагога инклюзивного образования можно выделить:

- рассмотрение технологии проектирования как метода активации современного педагога с учетом его личностных качеств;
- формирование личностно-ориентированной проектной компетентности;
- анализ проекта с учетом индивидуальной специфики.

Ценностные ориентации заключаются в формиро-

вании проектной компетентности с учетом личностных качеств педагога, его индивидуальных особенностей, мотивации, предпочтений, которые находятся в центре развития всего проекта.

Методами формирования проектной компетентности с использованием личностно-ориентированного подхода в зависимости от целей и задач могут выступать: традиционные методы (организация деятельности, демонстрация, наблюдение, самостоятельная работа, стимулирование, мотивация деятельности и поведения, убеждение, поощрение и пр.); методы обучения решению творческих задач (метод алгоритмов, информационной поддержки, проект-анализ и пр.).

Многолетний опыт работы в системе профессиональной подготовки показывает, что методы и формы взаимодействия при выборе личностно-ориентированной технологии выбираются самим педагогом, но в некоторых случаях допустима тьюторская консультация. Эффективность в этом случае показывает применение методов из групп формирования сознания и убеждения. Особо хочется подчеркнуть необходимость педагогической поддержки тьютором педагога, активной позиции тьютора по оказанию помощи в выборе форм и методов проектирования.

Контроль как осуществление проверки эффективности в технологии личностно-ориентированного проектирования имеет свою специфику. Она заключается в доминирующей части самоконтроля педагога, который осуществляется по ранее запланированным точкам. Контроль, осуществляемый тьютором за реализацией проекта, должен быть систематичным, последовательным, всесторонним и объективным.

Методологическое содержание развития проектной компетентности педагога инклюзивного образования с помощью деятельностно-процессуального проектирования строится на алгоритме использования системы принципов и способов осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижение определенного уровня, результата.

Целью деятельностно-процессуального взаимодействия является создание оригинальной технологии по заранее намеченному алгоритму, которая послужит средством достижения ожидаемого результата.

Среди задач, успешно реализующихся в деятельностно-процессуальном проектировании можно выделить:

- рассмотрение технологии проектирования как метода достижения педагогом ожидаемого результата;
- формирование деятельностно-процессуальной проектной компетентности;
- анализ проекта с учетом ориентации его на достижение результата.

В зависимости от целей, задач и содержания, методами формирования проектной компетентности в данном случае могут выступать: традиционные методы (групповое консультирование, обобщение и систематизация, метод обратной связи и т.д.); методы обучения решению творческих задач («Мозговой штурм», дидактическая игра, метод ситуационного анализа, учебная

дискуссия, тренинг и пр.).

Самой востребованной в современной педагогической практике, на наш взгляд, является социально-ориентированное взаимодействие в развитии проектной компетентности педагогов инклюзивного образования. Оно в полной мере отражает зависимость педагогического процесса от потребностей социума, осуществляется с ориентацией на его запросы и специфику, важную роль в формировании которых играют региональный компонент и ментальность.

Задачами освоения социально-ориентированного взаимодействия в формировании проектной компетентности педагога инклюзивного образования являются:

- рассмотрение технологии проектирования как метода решения социально значимых задач;
- формирование социально-ориентированной проектной компетентности;
- анализ проекта с учетом потребностей и специфических особенностей макросоциума и микросоциума.

Ценностные ориентации заключаются в формировании проектной компетентности с учетом потребностей и интересов субъектов социально-ориентированного проектирования, а также направленность на решение социально значимых задач.

Методами формирования проектной компетентности с использованием социально-ориентированной технологии в зависимости от целей и задач могут выступать: традиционные методы (методы взаимонаблюдения, взаимное компромиссное согласование, учебная дискуссия и т.д.); методы обучения решению творческих задач (имитационный, групповой Кейс-стади, коллективное решение творческой задачи, метод медиации, метод психологической активации мышления, игровое проектирование, творческие отчеты и пр.). Данные группы методов,

как правило, имеют комплексное применение.

В реализации проектной деятельности любого педагога существуют объективные и субъективные факторы. В инклюзивной деятельности из значительно больше, чем в других. Поэтому педагог, реализующий ФГОС в условиях инклюзии, должен ориентироваться не только на личность ребенка и его особенности, но и на специфику функционирования всей инклюзивной группы. Для реализации данного направления в рамках подготовки педагога предлагается его практическая деятельность по сплочению в группе и организации деятельности педагогов, включая педагогов, имеющих инвалидность.

Спецификой реализации социально-ориентированных проектов является создание конкурентной среды, в которой наиболее эффективно реализуется профессиональная подготовка. Расширяющиеся культурные и социальные контакты современного педагога требуют стойких нарабатываемых коммуникативных умений и навыков.

Еще одной особенностью формирования у педагогов инклюзивного образования компетенций по реализации социально-ориентированных проектов является анализ внешней и внутренней среды образовательной организации, без которого невозможно осуществить деятельность. Данная компетенция формируется в основном путем предварительного прогнозирования и предупреждения возможных рисков.

Таким образом, развитие проектной компетентности педагога инклюзивного образования возможно с использованием личностно-ориентированного, деятельностно-процессуального, социально-ориентированного взаимодействия. В профессиональной подготовке важно учесть то многообразие факторов, влияющих на реализацию проекта и действующих в социуме микрорайона образовательной организации, города, страны.

Библиографический список

1. Вяликова Г.С. Педагогический потенциал современных образовательных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 96-99.
2. Ефанова Е.В. Роль современных педагогических технологий в формировании технологической компетентности у студентов университета // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-2. С. 41-45.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. N 5. 2002. С. 34-42.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Изд-во РГСУ, 2013. 310 с.
5. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования М.: Издательский центр «Академия», 2016. 160 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 442 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. М.: Народное образование. 2005. 184 с.
8. Тимохина Т.В. Инклюзивное воспитательное пространство университета // Ученые записки Орловского государственного университета 2018. № 3. С. 383-387.

References

1. Vyalikova G.S. Pedagogical potential of modern educational technologies in the formation of professional competence of future teachers // Pedagogical education and science. 2017. No. 3. Pp. 96-99.
2. Efanova E.V. The role of modern educational technology in the formation of technological competence of university students // Psychology and Pedagogy: methods and problems of practical application. 2008. № 4-2. Pp. 41-45.
3. Zimnyaya I.A. Key competencies - a new paradigm of educational results // Higher education today. N 5. 2002. Pp. 34-42.
4. Mardahaev L.V. Social Pedagogy: a textbook for university students. M.: Publishing House of the RGSU, 2013. 310 p.
5. Matyash N.V. Innovative educational technology. Project training: a textbook for students of higher education institutions Moscow: Akademiya Publishing Center, 2016. 160 p.
6. Mudrik A.V. Social pedagogy. Training for stud. ped. universities / ed. V. A. Slastenin. M. : Publishing Center «Academy», 2003. 442 p.
7. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technology. In 2 tons. T.1. M. : Public education. 2005. 184 p.
8. Timokhina T.V. Inclusive educational space of the university // Uchenye zapiski Oryol State University 2018. № 3. Pp. 383-387.

УДК 372.3

UDC 372.3

МАКАРОВА В.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

E-mail: vn_makarova@mail.ru

СТАВЦЕВА Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: lena15.72@mail.ru

MAKAROVA V.N.

Candidate on Pedagogies, Professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, corresponding member of International Academy of Science in Pedagogical Training

E-mail: vn_makarova@mail.ru

STAVTSEVA E.A.

Candidate on Pedagogies, Associate professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University

E-mail: lena15.72@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В РАЗВИТИИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE USE OF MULTIMEDIA IN THE DEVELOPMENT OF NATURE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN

В статье представлены результаты эмпирического исследования, теоретическую основу которого составили труды в области дошкольной лингводидактики и по вопросам использования компьютерных технологий в образовательном процессе. Рассматриваются как традиционные, так и инновационные подходы к совершенствованию словаря детей на материале природы родного края в условиях детского сада.

Результатом исследования является обоснование методического сопровождения использования мультимедийных презентаций в работе по совершенствованию природоведческой лексики у детей дошкольного возраста, а также практические материалы, которые могут быть полезны педагогам-практикам.

***Ключевые слова:** мультимедийные средства обучения, развитие речи детей дошкольного возраста, природоведческая лексика, толковый словарь для дошкольников, мультимедийные презентации-экскурсии, инновационные технологии в дошкольном образовании.*

The paper presents the results of empiric research the theoretic basis for which consists in the literature on preschool linguodidactics and the use of computer technologies in education. Both conventional and innovative approaches are examined to the development of children vocabulary in a kindergarten based on the material of local nature.

The results of the research include the methodical justification of the use of multimedia presentations in the work to develop the nature vocabulary of preschool children as well as practical materials that may be useful for teachers.

***Keywords:** multimedia means of education, development of the speech of preschool children, nature vocabulary, thesaurus for preschool children, multimedia presentations-excursions, innovative technologies in preschool education.*

Введение

Необходимость использования мультимедийных технологий и интерактивных форм организации образовательного процесса продиктована самой жизнью. Компьютер становится спутником ребенка с ранних лет, а компьютерные дидактические средства все активнее внедряются в образовательный процесс детского сада.

Отечественные и зарубежные исследования по вопросам применения компьютера в образовательном процессе убедительно доказывают не только возможность и целесообразность использования компьютерных технологий, но и их особую роль в развитии интеллекта и личности ребенка (С.Л. Новоселова [5,6], И.Ю. Пашилите [6], Г.П. Петку [5,6], Б. Хантер [10] и др.), а многие методические инновации в дошкольном образовании связаны сегодня с применением мультимедийных средств обучения.

Особую актуальность использование мультимедийных средств в образовательном процессе детского сада приобретает в решении задач ознакомления с природой и совершенствования лексики природоведческого содержания. В исследованиях отечественных ученых в области методики обучения языку маленьких детей, начиная с К.Д. Ушинского [9], доказано, что словарь ребенка развивается, в первую очередь, на основе конкретных представлений, которые ребенок получает в процессе непосредственного восприятия предметов и явлений (М.М. Кольцова [2], В.И. Логинова [3], Е.И. Тихеева [8], В.И. Яшина [12] и многие другие). Это положение обосновывает необходимость использования в словарной работе наглядности, как предметной, так и изобразительной.

В наше время наблюдается процесс отчуждения человека (ребенка) от природы. В частности, быстрый

рост городов и, соответственно, численности городского населения приводит к тому, что многие дети живут в практически искусственной среде, не имеют возможности общаться с природой, видеть природные объекты. Современные дошкольники зачастую лишены возможности воспринимать природу во всей ее красоте и многообразии, и, как следствие, у них недостаточно развита природоведческая лексика.

Можно ли с помощью мультимедийных технологий «приблизить» к ребенку природные объекты, обогатить словарь природоведческого содержания, используя современные компьютерные средства в образовательном процессе детского сада? Поиск ответа на этот вопрос определил цель нашего эмпирического исследования.

Основные понятия и задачи исследования

Мультимедиа – это собирательное понятие для различных компьютерных технологий, при которых используется несколько информационных сред («мульти» – много, и «медиа» – среда), «электронный носитель информации, включающий несколько ее видов (текст, изображение, анимация и пр.)» [1].

По мнению Н.А. Савченко, мультимедиа – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с разнородными данными (графика, текст, звук, видео), организованными в виде единой информационной среды; особый обобщающий вид информации, которая объединяет в себе как традиционную статическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видео фрагменты, анимацию) [7].

Если *мультимедиа* рассматривать как взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, которые объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении, то можно дать определение *мультимедийных средств обучения*. Это компьютерные дидактические средства, которые, предъявляя содержание учебного материала в эстетически организованной форме с помощью, как минимум, двух способов (звукового и визуального), позволяют реализовать основные дидактические принципы и способствуют достижению педагогических целей обучения и развития.

Понятие «*природоведческая лексика*» (природоведческий словарь, лексика природоведческого содержания) используется в лингвистике, методике обучения родному языку, обозначает один из содержательных разделов лексикологии и объединяет слова, относящиеся к неживой и живой природе.

Очевидно, что использование мультимедийных средств обучения в работе с детьми дошкольного возраста имеет свою специфику, обусловленную как содержанием предлагаемого материала, так и особенностями его усвоения в этом возрасте.

В исследовательской работе, посвященной поиску оптимальных средств и способов развития речи совре-

менных дошкольников, обогащению их природоведческого словаря нами были поставлены следующие задачи:

- теоретически обосновать **возможности** мультимедийных технологий в ознакомлении детей с природой родного края и развитии природоведческого словаря;
- выявить особенности, объем и основные качественные характеристики природоведческой лексики у детей разных возрастных групп детского сада;
- отобрать содержание лексического материала для работы с дошкольниками с учетом имеющегося круга представлений о природе родного края, возрастных и индивидуальных особенностей усвоения лексики природоведческого содержания;
- создать мультимедийные средства, направленные на совершенствование природоведческого словаря, и разработать их методическое сопровождение;
- определить условия, обеспечивающие эффективность использования мультимедийных средств в работе с детьми дошкольного возраста.

Теоретические основы исследования

Теоретическую основу экспериментальной работы по обогащению природоведческого словаря детей с использованием мультимедийных технологий составили две группы исследований. Первая группа – исследования в области онтолингвистики и дошкольной лингводидактики, раскрывающие различные аспекты усвоения детьми лексики родного языка. Вторую группу исследований составили работы ученых и педагогов-практиков, которых интересовали вопросы использования компьютерных технологий в образовательном процессе.

Педагогические исследования, посвященные формированию словаря у детей, опираются на данные лексикологии, в которой слово рассматривается как основная значимая единица языка. В методике работы над словарем важно обеспечивать овладение словом в единстве его лексического, грамматического значений и языковой формы (звуковой, морфологической) на основе активного использования в речи.

На каждом возрастном этапе понимание ребенком слова, осознание его смысловой стороны имеет свои особенности. Развитие значения слова в онтогенезе, этапы освоения лексики в единстве с развитием мыслительной деятельности детей раскрываются в работах Л.И. Айдаровой, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, С.Н. Карповой, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Т.Н. Ушаковой, Д.Б. Эльконина и др.

В многочисленных педагогических исследованиях (Г.Н. Бавыкина, А.Н. Богатырева, В.В. Гербова, А.П. Иваненко, Н.П. Иванова, Л.А. Колунова, В.И. Коник, М.М. Кониная, А.И. Лаврентьева, В.И. Логинова, Х.Э. Лупп, Ю.С. Ляховская, М.В. Максимова, И.Н. Митькина, К.Т. Патрина, Н.П. Савельева, А.А. Смага, О.И. Соловьева, Е.А. Ставцева, Е.М. Струнина, В.И. Яшина и др.) выделены основные направления развития словарного запаса у детей, критерии отбора содержания лексического

материала, принципы, методы и приемы, последовательность работы над словом, педагогические условия осуществления преемственности в формировании словаря на разных возрастных этапах.

Для нашего исследования важно было учесть и реализовать два направления словарной работы. В рамках первого происходит освоение предметной отнесенности слов и их понятийного содержания, работа по развитию словаря осуществляется в единстве с познанием окружающего мира, в логике уяснения связей и отношений между предметами и явлениями (Как это называется? Какими качествами и свойствами обладает? Какие части имеет? Что с этим можно делать? К чему относится...? и т.п.).

Второе направление нацелено на усвоение слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами (Что обозначает это слово? Какое слово имеет противоположное значение (как сказать «наоборот»)? Как можно назвать это по-другому? и т.п.). Здесь особое значение приобретает работа над словом в логике самого языка, раскрытие семантики слова, точное использование в речи синонимов, антонимов, многозначных слов, т.е. развитие смысловой стороны речи. Второе направление представлено в большей степени работами, выполненными под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой (А.И. Лаврентьева, Е.М. Струнина, А.А. Смага и др.).

Названные подходы важно учитывать при отборе содержания и методов словарной работы с детьми. Обогащение природоведческой лексики, ее закрепление, уточнение и активизация происходит в различных видах детской деятельности и неразрывно связано с расширением круга представлений детей о природе. Здесь на первый план выступают наглядные методы, обеспечивающие формирование «слов-представлений» (Е.И. Тихеева): наблюдения, рассматривание картин, экспериментирование с природным материалом и т.п. Е.И. Тихеева писала: «Представление должно предшествовать слову. Слово, не опирающееся на ясное представление, лишено ценности» [8, с. 49], «Заботясь о расширении запаса слов детей, надо стремиться к тому, чтобы расширить этот запас за счет слова-представления, а не слова-звука» [там же, с. 113].

Наряду с этим важным аспектом является работа со словом как единицей языка, посредством которой и достигается точность и образность речи. Это уточнение смысла слова, установление семантических связей между словами, выбор нужного слова для наиболее точного выражения в речи своей мысли. Здесь основными являются так называемые «игры в слова и со словами», «языковые игры», предполагающие выбор точного наименования из близких по смыслу слов, подбор синонимов, антонимов, обыгрывание многозначных слов, упражнения на словообразование и т.п.

Вопросы использования компьютерных технологий в образовательном процессе рассматриваются в многочисленных работах ученых и педагогов-практиков (Ю.Д. Бабаева, Л.М. Габдулисламова, Ю.М. Горвиц,

Е.В. Зворыгина, В.А. Касторнова, Н.В. Крючкова, О.И. Кукушкина, С.Л. Новоселова, И.В. Роберт, С.Р. Удалов и др.). Первые исследования, связанные с использованием компьютера в работе с маленькими детьми, как отмечается в известной работе С.Л. Новоселовой, Г.П. Петку [5], появились в 70-ые годы XX столетия в США. За неполные 50 лет мир сильно изменился. Сейчас с трудом можно представить человека, который не использует в повседневной работе компьютер. Информационно-компьютерные технологии становятся частью культуры.

Применение компьютерных средств в современном дошкольном образовании рассматривается в исследованиях отечественных ученых как важнейший фактор повышения эффективности образовательного процесса (Л.А. Габдулисламова, Ю.М. Горвиц, Т.Н. Гринявичене, Т.Ф. Габай, Е.В. Зворыгина, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, С.Л. Новоселова, Г.П. Петку, И.Ю. Пашилите и др.). Несмотря на это, среди педагогов и родителей наблюдается некоторое настороженное отношение к использованию компьютера в педагогической работе с детьми дошкольного возраста. Выдвигается много аргументов «за» и «против». Мы не ставили задачу детально сопоставлять эти мнения. Считаем, что необходимо принять как данность, что компьютер прочно вошел в жизнь современного дошкольника, наша задача – использовать его методически грамотно.

На основании анализа теоретических источников были сделаны выводы о возможностях использования мультимедийных технологий в ознакомлении детей с природой родного края и развитии природоведческого словаря:

1. Современные компьютерные технологии могут широко использоваться в образовательном процессе, так как обеспечивают наглядность, необходимую дошкольникам. Сейчас это уже не только натуральные объекты, картинки, схемы, таблицы, но и мультимедийные средства, которые позволяют задействовать все каналы восприятия.

2. Мультимедийные средства возможно и целесообразно использовать для развития природоведческого словаря детей, особенно в условиях ограниченного контакта дошкольников с природными объектами (экскурсии за пределы детского сада проводятся редко, объем содержательного наполнения «уголков природы» незначителен, дети практически не выезжают организованными группами в места с уникальными природными ландшафтами и т.д.).

3. Технологии мультимедиа являются одним из сильнейших источников мотивации обучения современных детей дошкольного возраста, проявляющих особый интерес к компьютерным технологиям.

4. Педагогическое значение средств мультимедиа определяется не простым суммированием возможностей компьютерной техники и технологий, в них входящих. Отдельные составляющие средств мультимедиа взаимно развивают и дополняют друг друга, позволяют сочетать методы устного изложения с наглядными и

практическими, активизировать восприятие дошкольников. Это приводит к переходу количества этих возможностей в качество.

5. Средства, методы и приемы работы с детьми по обогащению их природоведческого словаря с использованием мультимедийных средств должны быть ориентированы не только на увеличение объема лексики за счет ознакомления с новыми объектами и явлениями природы, но и на совершенствование ее качественной стороны, точности и образности словаря. Эта работа должна строиться с учетом особенностей усвоения лексики родного языка детьми дошкольного возраста.

Изучение словаря природоведческой тематики у дошкольников

На констатирующем этапе экспериментальной работы было проведено изучение словаря природоведческой тематики у дошкольников с помощью заданий, построенных с учетом возрастных особенностей усвоения лексики и специфики содержания работы по ознакомлению с природой в разных группах детского сада.

Задания предполагали изучение особенностей употребления детьми разных частей речи, видовых и родовых понятий, образных средств языка; умений устанавливать семантические связи и отношения в области природоведческой лексики, использовать природоведческий словарь в связной речи, понимать и объяснять этимологию слов. Усложнение заданий в разных возрастных группах происходило за счет изменения речевого материала, уменьшения наглядности, введения заданий, требующих употребления не только изолированных слов, но и связных высказываний, элементов доказательной речи, образных средств языка.

Материалы диагностических мероприятий, неоднократно проводимых в детских садах города Орла, позволили выявить некоторые особенности усвоения дошкольниками природоведческой лексики. Подробно они представлены в пособии В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, О.А. Арнаутовой «Обогащение речи дошкольников природоведческой лексикой» [4]. В данной статье кратко представим полученные результаты.

В младшей группе дети не владеют многими видовыми и родовыми понятиями. Например, ворону, синицу, снегиря, обобщенно называют «птица», различные виды ягод – «ягода», березу, яблоню – «дерево». Часто заменяют понятие указанием на среду обитания («живут дома или в лесу» – о домашних или диких животных) или на действия («летают» – о птицах, «их едят» – об овощах); путают овощи и фрукты, практически не владеют понятием «насекомые».

Для малышей характерно употребление слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а также слов, типа *хрюша, гуля, утя* и т.п.

В активном словаре детей есть названия частей растений и тела животных, прилагательные, обозначающие цвет, величину предметов и явлений, а также слово *красивый*. Младшие дошкольники редко используют образные прилагательные, испытывают затруднения при описании предметов природы. При подборе антонимов

наблюдается смешение параметрических шкал (*лимон кислый, а малина вкусная; яблоко твердое, а малина вкусная*) или употребление слова с частицей *не* (*помидор гладкий, а огурец негладкий*).

Называя действия животных, птиц, насекомых, дети используют много глаголов, но они однотипны, передают общие для всех действия (*кушать, прыгать, бегать, летать, ползать*).

У младших дошкольников имеются представления о внешне выраженных связях и отношениях в природе: *зимой лежит снег, холодно, мороз; осенью опадают листья, идет дождь; чтобы зайчику расти, ему надо кушать; чтобы росло растение, его надо поливать*. Ответы представляют собой отдельные предложения, короткие фразы.

В средней группе дети владеют такими родовыми понятиями, как домашние и дикие животные, птицы, грибы, деревья, овощи, фрукты, ягоды. В то же время допускают ошибки при назывании сходных по внешнему виду объектов природы (бык – корова, овца – баран, баклажан – кабачок); используют родовые понятия вместо видовых (все комнатные цветы называют цветками, клубнику – ягодой); 50% детей не употребляют слово «насекомые», 70% – «кустарники».

Большинство детей средней группы называет три и более частей тела животных, птиц, рыб (*хвост, уши, глаза, туловище*), частей растений (*листья, корень, ветви*). Однако, также как и малыши, часто опускают самые характерные из них (*плавники* применительно к рыбам, *крылья* – к птицам, *ствол* – к деревьям и кустарникам, *стебель* – к травянистым растениям).

Названные детьми прилагательные отражают не только цвет и форму, но и характерные особенности объекта или явления (*осень дождливая, поздняя, холодная, золотая; лед скользкий, твердый, грязный, разбитый*).

В этом возрасте дошкольники довольно точно употребляют глаголы, передающие действия природных объектов (*лошадь скачет, змея ползает, птица летает, рыба плавает, лягушка прыгает, солнышко светит, греет и т.п.*).

В целом, дети умеют подбирать синонимы (*идти – топтать, прыгать, бежать, танцевать, догонять*), не используют фразеологизмы. При подборе антонимов к словам, предъявляемым в контексте, сохраняется тенденция к смешению параметрических шкал. Например, вместо антонимов *короткие* и *тонкие* часто используется слово *маленькие*.

В старшем дошкольном возрасте дети соотносят видовые понятия с соответствующим им родовым. Однако делают ошибки в названиях комнатных и полевых цветов, путают декоративных птиц с домашними, многие не знают видовых названий рыб и птиц.

Словарь существительных и прилагательных достаточно богатый. Дети используют образную лексику, метафоры, самостоятельно образуют слова (*снежинка узорчатая, узорная, прозрачная, крошечная, тающая, пушистая, резная, «замерзучая»* и др.; небо *закатное, низкое, звёздное, розовое, серебристое, песок*

«крупенчатый»).

Словарь глаголов и наречий беден и однообразен. Например, более 60% старших дошкольников дают одинаковые ответы: дерево, цветы, фрукты *растут*, дождь *идет*; черепаха ползет *медленно*, лев бежит *быстро*, солнце светит *ярко*, зимой бывает *холодно*.

Старшие дошкольники точнее подбирают антонимы. Однако также как и в предыдущих возрастных группах, встречается смешение параметрических шкал (дерево высокое, а куст *маленький*), употребление слова-стимула с частицей *не* (лев смелый, а заяц *глупый/несмелый*). Дети ограничиваются, как правило, одним синонимом к слову, предлагаемому экспериментатором. Только половина испытуемых знает, что у многозначных слов есть несколько значений. Чаще всего говорят, что *молния* – на небе, *лист* – на дереве, *коса* у девочки или «ею косят траву».

В *подготовительной группе* развивается умение использовать образные средства языка (эпитеты, сравнения). Метафоры используются редко, смешения параметрических шкал при подборе антонимов, как правило, не наблюдается.

Таким образом, можно выделить следующие общие тенденции развития природоведческого словаря у дошкольников: расширение словарного запаса в связи с обогащением знаний детей об окружающем мире; возрастание точности в подборе слов, относящихся к разным частям речи; уменьшение случаев смешения параметрических шкал при подборе антонимов; увеличение количества используемых в речи синонимов, эпитетов, сравнений, метафор. Кроме того необходимо констатировать наличие существенных индивидуальных отличий.

Отбор содержания лексического материала для работы с дошкольниками

В соответствии с задачами исследования на следующем этапе было отобрано содержание лексического материала для работы с детьми с учетом имеющегося круга представлений о природе родного края, возрастных и индивидуальных особенностей усвоения природоведческого словаря, а также программных требований.

Избежать эпизодичности и стихийности в словарной работе, облегчить ее планирование позволяет составление словарей-минимумов, значение которых не раз подчеркивалось в трудах отечественных ученых (А.П. Иваненко, Н.П. Ивановой, Ю.С. Ляховской, М.В. Максимовой, И.Н. Митькиной, Н.П. Савельевой, Е.А. Ставцевой, В.И. Яшиной и др.).

При составлении словарей-минимумов придерживались требований к отбору слов, выделенных В.И. Яшиной [12]. Слова относились к общеупотребительной лексике, отражали содержание природоведческих представлений, рекомендованных программой детского сада; были доступными детям по своим лексическим, фонетическим и грамматическим особенностям, а также необходимыми для решения разнообразных коммуникативных задач, для понимания смысла художе-

ственных произведений природоведческого характера.

Наш опыт показал, что словарную работу с детьми существенно облегчает составление толковых словарей. Мысль о возможности создания подобных словарей для детей дошкольного возраста была высказана еще в 1989 году А.Д. Шмелевым и Е.Я. Шмелевой [11]. Для дошкольников толкование – не главное, слова, помещенные в словарь, в основном им известны. Назначение толкового словаря в том, чтобы сформировать представления детей о месте слова в языковой картине мира с помощью иллюстраций и предельно кратких описаний.

В экспериментальной работе нами был составлен и использован толковый словарь, посвященный природе родного края. Такой словарь содержит слова, типичные для описания природных особенностей региона, включает описание значения слов, а также примеры их употребления. В него включена информация о представителях флоры и фауны края, характерных особенностях их внешнего вида, месте их обитания, о происхождении названий природных объектов. В словаре представлены как видовые понятия (береза, синица, ромашка), так и родовые (деревья, птицы, лес, луг). Краткое, доступное пониманию дошкольника описание сопровождается иллюстрациями, фотографиями, картинками. Иллюстративный ряд помогает формировать точный образ объекта природы.

В природоведческом толковом словаре лучше придерживаться не алфавитного расположения слов, а тематического. В конце словаря можно поместить алфавитный указатель для взрослых. Приведем примеры словарных статей.



Орел-змееяд – редкая, исчезающая птица. Почему он так называется? (Охотится на змей). Орел-змееяд – хищная птица. «Круглолицый» – звучит название птицы на латинском языке. И действительно, голова змееяда большая и округлая, он даже немного напоминает сову. «Как орел» – говорят о красивом, сильном,

гордом человеке. Орел парит высоко в воздухе, высматривает добычу, зависает в воздухе, тщательно прицеливается, складывает крылья, камнем падает вниз, хватается добычу.



У бобра густой мех, который не намокает в воде. На лапах есть перепонки. У бобров широкий плоский хвост, он помогает бобру плавать. Бобр – грызун. Что это значит? (*Он грызёт пищу своими острыми зубами.*) У бобров очень острые зубы, значит бобры *острозубые*. Зубами они перегрызают деревья. Бобров называют строителями. Из поваленных деревьев они строят себе хатки – так называются дома бобров, плотины, которыми перегораживают реки. Ещё бобров называют трудолюбивыми, тружениками. Почему? (*Потому что они строят плотины, следят за их сохранностью, ремонтируют при необходимости.*) Семья бобра: папа – ... (бобр), мама – ... (бобриха), детёныши – ... (бобрята).

Специфика лексической работы в разных возрастных группах детского сада определяется не только объёмом лексического материала, но и выбором адекватных возрасту методических приемов.

Использование мультимедийных средств в совершенствовании природоведческого словаря

Сочетать различные методические приемы в интересной для детей дошкольного возраста форме преподнесения материала позволяет мультимедийная презентация, для демонстрации которой необходим только проектор и проекционный экран.

Мультимедийные презентации – это отличное пособие, помогающее рассказать ребёнку об окружающем мире, не выходя за пределы детского сада, представить обучающий и развивающий материал как систему ярких образов, наполненных структурированной информацией. Для ребенка презентация выглядит как обучающий «мультик» с красивыми картинками.

Нами использовались мультимедийные презентации-экскурсии для ознакомления детей с одним из ярких природных достопримечательностей Орловского края – национальным парком «Орловское полесье» – замечательным уголком русской природы,

природным музеем под открытым небом, в котором обитают представители флоры и фауны разных природных зон, многие из которых занесены в Красную Книгу. Реальные экскурсии в удаленное от дошкольного учреждения место было невозможно организовать.

В экспериментальном детском саду под руководством старшего воспитателя О.А. Арнаутовой была создана и апробирована серия мультимедийных экскурсий-путешествий, хорошо зарекомендовавших себя на практике: «Путешествуем в Орловское полесье вместе с тетушкой Совой!», «Знакомимся с животными Орловского полесья», «Путешествуем в мир птиц Орловского полесья», «Путешествие в растительный мир Орловского полесья».

Каждая презентация имеет игровую форму: на экскурсию детей приглашает мультипликационный персонаж – тетушка Сова, которая появляется на каждом слайде, предлагая путешественникам вопросы и задания.

На слайдах не только фотографии природы и обитающих в Орловском полесье представителей животного и растительного мира, но и познавательная информация, доступная для старших дошкольников, вопросы для беседы с детьми, игровые упражнения, направленные на развитие разных сторон речи, стихотворный материал для заучивания, загадки, тексты для динамических пауз. В презентации используются звуки природы (пение птиц, голоса животных, журчание ручья, шум ветра в лесу и т.п.).

Фотографии из семейных архивов, включенные в презентацию, позволяют оживить впечатления детей от поездок в Орловское полесье с родителями. А тетушка Сова побуждает ребят к диалогу, просит стать ее помощниками в путешествии, предлагает рассказать, что им больше всего запомнилось в парке.

На слайдах представлены фотографии парка в разное время года. Рассматривая их, дети обсуждают красоту природы, вспоминают отличительные особенности каждого времени года.

В содержание экскурсии включены рассказы о растениях и животных Орловского полесья, интересные детям благодаря особенностям своего внешнего вида или необычным названиям. Например, растения: росянка, водяной орех, рябчик шахматный, животные: выхухоль, зубр, жук-олень, страус, павлин.

Работа над словарем осуществляется благодаря включению в содержание экскурсии разнообразных игр, упражнений и заданий на активизацию разных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов): на активизацию видовых и родовых понятий («Назови одним словом: заяц, волк, лиса... (дикие животные)»; «Кто больше назовет птиц»), названий частей природных объектов («Что есть у ... (птицы)?», «Какие части тела у животного (голова, лапы, хвост, туловище, пасть и т.д.)?», на объяснение этимологии слов («Почему синица названа «хохлатой»?», «Почему орел назван змееядом?», «Почему гриб называли «подберезовиком», «масленком», «рыжиком»? и т.д.), на подбор

эпитетов («Скажи, какая лиса (рыжая, длиннохвостая, хитрая, быстрая), какой орел (гордый, красивый, большой, сильный, благородный) и т.п.»), сравнений («С чем можно сравнить хвост павлина (с радугой, веером, салютом)?») и т.д.

Приведем еще примеры игр и игровых упражнений, которые развивают «чувство языка», помогают осознать семантические связи и отношения в области лексики: «Скажи по-другому» (Как назвать край леса? (Опушка). Где еще бывает опушка? (На одежде, обуви). Как называются конечности у диких животных? (Лапы, ноги). У кого – лапы, а у кого – ноги?); «Скажи наоборот?» (Ельник – темный, глухой, а березовый лес ...? (Светлый, прозрачный); «Скажи какой, какая?» (У синицы синие крылья, значит, она какая? (Синекрылая). У березы белый ствол, значит, она какая? (белоствольная); «Придумай слово» (Семья листьев любит кружиться. Как можно их назвать? (Папа – Кружил, мама – Кружилка, сыночек – Кружонок) и т.д.

Эффективность словарной работы обусловлена ее взаимосвязью с решением других задач развития речи. В связи с этим в содержание экскурсии включали упражнения на формирование грамматического строя речи, например, на согласование существительных с прилагательными в роде (у лисы рыжий ... хвост, рыжая ... шуба), на употребление множественного числа существительных («Один и много»: корова – коровы, теленок – телята), на образование слов, обозначающих детенышей животных («Кто у кого?»: у белки – бельчонок, у волка – волчонок; у собаки – щенок); на образование притяжательных прилагательных («Чей? Чья? Чьи?»: чьи ноги – ... (лисы); чья голова – ... (лисы); чей хвост – ... (лисий), слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами («Скажи ласково»: река – речка, речушка, реченька; озеро – озерцо; лужа – лужица), однокоренных слов («Собери семейку»: гриб, грибной, грибник; береза – березовый, березняк, подберезовик).

Задания на составление описаний предметов и объектов природы, используемые в экскурсиях, способствовали развитию связной монологической речи, а обсуждение стихотворных строк об Орловском крае знаменитых и малоизвестных авторов – диалогической.

Преодолеть малоподвижность детей в процессе презентаций-путешествий позволяло проведение динамических пауз («Покажи, как летает бабочка; как листочек падает с дерева во время листопада; как лиса мыщует, изобрази гордого орла, трусливого зайца, смелого волка» и т.п.).

При составлении презентаций руководствовались следующими требованиями к оформлению:

1. Единый стиль всей презентации на базе одного шаблона.
2. Использование на одном слайде не более трех ба-

зовых цветов (один для фона, один для заголовка, один для текста), чтобы многообразие цветов не мешало восприятию, а также легких пастельных тонов для фона, чтобы он не заслонял, а подчеркивал информацию.

3. Изображения, необходимые для понимания содержания (в презентации не должно быть рисунков, не имеющих смысловой нагрузки), хорошего качества, без искажения пропорций.

4. Отсутствие музыкального сопровождения, различных звуковых эффектов в презентации, использование только звуков природы (голоса птиц, журчание ручья, хруст снега и т.п.), так как презентация сопровождается речью педагога.

Выводы

Экспериментальная работа показала, что проведение мультимедийных экскурсий может быть эффективной формой ознакомления детей с природным окружением и обогащения природоведческого словаря дошкольников. Использование мультимедийных презентаций в процессе непосредственно образовательной деятельности обеспечивает речевую активность детей, основанную на эмоциональном восприятии содержания занятия. Это наиболее распространенный, простой в создании, доступный вид представления демонстрационных материалов.

Однако нужно отметить, что использование мультимедийных презентаций-экскурсий является дополнительным, хотя и рациональным, удобным источником информации. Компьютерные слайды не должны полностью заменять классических форм работы с детьми, таких как наблюдения и экскурсии.

Анализ хода нашей экспериментальной педагогической работы с детьми, произошедших качественных изменений в природоведческом словаре испытуемых позволяет сделать вывод о целесообразности использования мультимедийных средств в работе с дошкольниками по обогащению их природоведческого словаря. Важно обеспечить правильное методическое сопровождение и условия использования этих средств в дошкольной образовательной организации.

К основным условиям относятся следующие:

- использование мультимедийных презентаций в комплексе с другими формами и методами ознакомления с природой: наблюдение, чтение художественной и научно-познавательной литературы, экспериментирование и др.;
- применение мультимедийных средств с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей дошкольного возраста;
- обеспечение соблюдения необходимых санитарно-гигиенических и педагогических требований к применению мультимедийных средств в работе с дошкольниками.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь / Ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
2. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М.: «Сов. Россия», 1979. 160 с.
3. Логинова В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Подред. Ф.А. Сохина. М.: «Просвещение», 1984. С. 79-104.
4. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Арнаутова О.А. Обогащение речи дошкольников природоведческой лексикой М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. 120 с.
5. Новосёлова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая школа, 1997. 128 с.
6. Новоселова С.Л., Петку Г.П., Пашилите И. Новая информационная технология в детском саду. Применима ли она? // Дошкольное воспитание. 1989. №9. С.73-76.
7. Савченко Н.А. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании. Электронное пособие для педагогов. – М.: 2006.
8. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., Просвещение, 1967. 216 с.
9. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Собр. соч. М-Л: Из-во АПН РСФСР, 1949. Т.5. С. 333-256.
10. Хантер, Бевкли. Мои ученики работают на компьютерах: Кн. для учителя / Перевод с англ. Р. М. Шакирова. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
11. Шмелев А.Д., Шмелева Е.Я. Толковый словарь родного языка для дошкольников // Развитие речи детей и обучение языкам (тезисы выступлений на научном совещании). М., 1989.
12. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под общ.ред. В.И. Яшиной – 7-е изд., исправл. М.: Издательский центр «Академия», 2017. 448 с.

References

1. Large Encyclopaedical Dictionary (ed. A.M. Prokhorov) – 2nd edition. M.: Large Russian Encyclopedia, 2000.
 2. Kol'tsova M.M. A Child Studies Speaking. M.: Soviet Russia, 1979. – 160 p.
 3. Loginova V.I. Forming the Vocabulary // Development of Speech of Preschool Children (ed. F.A. Sokhin). M.: «Education», 1984. Pp. 79-104.
 4. Makarova V.N., Stavitseva E.A., Arnautova O.A. Enriching the Speech of Preschool Children with Nature Vocabulary – M.:ООО «Russian word – Manual», 2018. 120 p.
 5. Novosyolova S.L., Petku G.P. Computer World of a Preschool Child. M.: New School, 1997. 128 p.
 6. Novosyolova S.L., Petku G.P., Pashilite I. New Information Technology in a Kindergarten. Is it Applicable? // Preschool Education. – 1989. No. 9. Pp.73-76.
 7. Savchenko N.A. The Use of Multimedia in General Secondary Education. Electronic Manual for Teachers. M.: 2006.
 8. Tikheeva E.I. The Development of Speech of Children of Early and Preschool Age. M.: «Education», 1967. 216 p.
 9. Ushinskiy K.D. On the Preliminary Teaching of the Russian Language // Collection of Papers. M.-L.: APN RSFSR Press, 1949. V.5. Pp. 333-256.
 10. Hunter B. My Students Work on Computers: Book for Teachers (translated by R.M. Shakirov). M.: «Education», 1989. 223 p.
 11. Shmelyov A.D., Shmelyova E.Ya. Thesaurus of the Native Language for Preschool Children // The Development of Children Speech and Teaching Languages (Proceeding of the Academic Meeting). M., 1989.
 12. Yashina V.I. Theory and Methods of Development of Children Speech: Manual for Students (ed. V.I. Yashina)– 7th edition M.: «Academia», 2017. 448 p.
-

УДК 378-1

UDC 378-1

МАЛЬЦЕВА О.А.

заместитель начальника кафедры специальной подготовки Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова, кандидат педагогических наук, доцент, полковник полиции
E-mail: O-malzeva@mail.ru

МАЛЬЦЕВА В.Р.

курсант 3 курса факультета подготовки следователей Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова, рядовой полиции
E-mail: tory-maltseva@yandex.ru

MALTSEVA O.A.

Deputy chief of department of special preparation of the Oryol legal institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation of V.V. Lukyanov, candidate of pedagogical sciences, associate professor, police lieutenant colonel
E-mail: O-malzeva@mail.ru

MALTSEVA V.R.

Cadet of the 3rd year of Faculty of Training of Investigators of the Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named after V. V. Lukyanov, police officer
E-mail: tory-maltseva@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF PROFESSIONAL AND IMPORTANT QUALITIES OF THE PSYCHOLOGIST AS BASIS OF PROFESSIONAL EDUCATION

В данной статье рассматривается набор профессионально-важных качеств психолога органов внутренних дел. Сформулированы особенности деятельности психолога, направления его деятельности, указаны пути формирования отдельных качеств в ходе профессионального образования.

Ключевые слова: психолог, органы внутренних дел, профессионально-важные качества, деятельность, формирование.

In this article a set of professional and important qualities of the psychologist of law-enforcement bodies is considered. Features of activity of the psychologist, the direction him activity are formulated, ways of formation of separate qualities an entrance of professional education are specified.

Keywords: psychologist, law-enforcement bodies, professional and important qualities, activity, formation.

Актуальность исследования вопроса о формировании профессиональных важных качеств психологов органов внутренних дел связана с требованиями, которые предъявляет Министерство внутренних дел и современность к кандидатам на эту должность. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» на уровнях бакалавриата и магистратуры прописаны «знать, уметь, владеть», называться «психологом» и быть им – это не одно и то же.

Современная профессиональная подготовка направлена в основном на формирование компетенций, оставляя развитие личности будущих специалистов без должного внимания, хотя именно личность и индивидуальность обучающегося являются той основой, которая осуществляет субъектную избирательную интеграцию приобретаемых компетенций во внутренние психические структуры.

Целью деятельности психолога органов внутренних дел является сохранение и укрепление психологического и физического здоровья сотрудников.

О каких же профессиональных важных качествах личности психолога органов внутренних дел можно

сказать? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо, прежде всего, определить предназначение психолога, как профессионала. Его профессиональная деятельность направлена на оказание психологической помощи конкретному человеку или группе людей в ходе решения возникших у них проблем, т.е. приходиться им на помощь в трудное для них время.

Существует классификация видов профессиональной деятельности психолога органов внутренних дел: психопрофилактическая работа, психодиагностическая работа, развивающая и коррекционная работа, консультативная работа, психологическое сопровождение.

В соответствии с уровнем сформированности профессиональных умений определяется уровень профессиональной деятельности. Так, Н.В. Кузьмина выделяет следующие уровни деятельности [1]:

1. Репродуктивный - умение сообщать другим знания, которыми владеешь сам (однако даже самые глубокие знания не являются признаком профессиональной квалификации);

2. Адаптивный — достижение нового уровня знаний и умений, включающего в себя знание не только предмета деятельности, но и особенностей его восприятия и понимания;

3. Локально моделирующий знания – умение не только передавать и транслировать знания применительно к конкретной аудитории, но и конструировать их;

4. Системно моделирующий знания – владение стратегиями формирования системы знаний, навыков и умений в целом;

5. Системно моделирующий творчество – владение стратегией формирования творческой личности, способной к развитию [2].

Практический психолог органов внутренних дел – специалист, который оказывает разного вида практическую психологическую помощь нуждающимся в ней сотрудникам (возможно членам их семей).

Являясь субъектом профессиональной деятельности, психолог использует свои личностные ресурсы, в том числе и те качества личности, которые, в отличие от других, способствуют наиболее успешному выполнению профессиональных задач, то есть профессионально важные качества. В многочисленных отечественных (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер, В.И. Долгова, В.Л. Маришук и др.) и зарубежных (Д. Мартенс, А. Шелтен и др.) исследованиях личности в профессии уточнялся вопрос о том, какие психические структуры могут быть названы профессионально важными качествами личности специалиста.

Анализ профессиональной деятельности психолога органов внутренних дел, а также результаты опроса экспертов (сотрудников органов внутренних дел, которыми стали 156 сотрудников разных подразделений УМВД России по Орловской области позволили обобщить всю совокупность предполагаемых профессионально-важных качеств и условно выбрать следующие двадцать (по результатам ранжирования): ответственность, работоспособность, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, коммуникативность, знание содержания деятельности психолога, организованность, честность, эмоциональная устойчивость, самостоятельность решений, инициативность, направленность, общая культура, оптимистичность, способность к адекватной самооценке, способность к саморегуляции, умения и навыки психологической работы, эмпатия, гуманность, способность к творческому применению профессионального опыта.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что сотрудники видят в психологе, прежде всего, сотрудника, далее компетентного специалиста. Выделим отдельные качества психолога органов внутренних дел в соответствии с направлениями деятельности.

При работе в направлении психологического просвещения психологу оказались необходимыми такие профессионально-важные качества, как: знания общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, индивидуальной и дифференциальной психологии, специальные педагогические способности и умения (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова, В.Б. Успенский, А.П. Чернявская и др.) [3].

Для того чтобы психолог мог проводить психопрофилактическую работу, понадобятся следующие

качества: знания специальной психологии органов внутренних дел, особенностей предупреждения профессиональной деформации, возникновения конфликтов в коллективе, с руководителями, сослуживцами, гражданами, владение техниками и методами групповой работы и т.д. (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, В.Б. Успенский, А.П. Чернявская и др.).

Для проведения психодиагностики на первое место выдвигаются такие качества психолога, как: знания основ психодиагностики, умения и навыки организации и проведения психологического исследования, владение методами и методиками психологической диагностики, математической обработки данных, составления психологического заключения на сотрудника, коллектив и т.д., точность в обращении с данными, объективность, скрупулезность при обработке данных (А.А. Бодалев, М.Р. Битянова, Л.В. Кульков, А.Г. Лидерс, А.Г. Шмелев и др.).

Психологу, ведущему индивидуальную работу с целью психологической коррекции, необходимы фактически те же профессионально-важные качества. При проведении групповой работы с целью психологической коррекции необходимы такие качества как: знание общих закономерностей психического развития в онтогенезе, знание периодизации психического развития, навык подстройки, отражения, калибровки, использования вопросов, активного слушания и т.д.), сензитивность группе, артистизм и др. (И.В. Вачков, О.В. Евтихов, Р. Кочюнас, А.А. Осипова, Н.В. Самоукина, Э. Шостром, И. Ялом и др.).

Психологу-консультанту соответственно – знание теории и практики консультирования, умения и навыки консультационной деятельности, способность проявлять доверие клиенту, любознательность и пытливость, эмоциональность и др. (М.Р. Битянова, О.В. Галустова, Р. Кочюнас, Е.М. Лысенко, Т.А. Молодиченко, Р. Нельсон-Джоунс, Е.И. Рогов, М.К. Тутушкина).

Таким образом, исследовав эту тему, мы создали идеального психолога органов внутренних дел. Однако наряду с идеальным, как не парадоксально, имеется и обратная сторона, поэтому отбор на должность психолога должен быть на должном уровне.

Если у человека, имеющего диплом об окончании высшего образования по специальности «Психолог», но есть такие характеристики как: не может проявлять эмпатию, решать свои собственные проблемы, свободомыслить, недостаточно организован, заторможен, имеет потребность в гиперопеке, высокую тревожность и прочие, тогда данный «Специалист» не подходит на роль психолога он не сможет помочь другим людям.

Таким образом, если психолог не может «справиться со своими проблемами», как он может помочь другим!? Психологом рождаются или становятся!? Попробуем ответить на этот вопрос.

Формирование профессионально важных качеств психолога, как и любого другого специалиста, происходит на протяжении всего профессионального пути, который, чаще всего, начинается с этапа профессиональной

подготовки. Именно на этапе профессиональной подготовки процесс формирования профессионально важных качеств наиболее значителен для будущего специалиста.

Первым этапом моделирования профессионально-важных качеств психолога является целеполагание. Рассмотрим «дерево целей» процесса формирования профессионально-важных качеств психологов, которое является основой для построения модели и программы их формирования.

Генеральная цель – сформировать профессионально важные качества психолога у студентов, например, факультета психологии педагогического вуза [4].

1. Формировать эмоциональный компонент профессионально важных качеств психологов.

1.1. Формировать эмпатию. 1.1.1. Формировать умение установления и поддержания доверительного контакта с участником психолого-педагогического взаимодействия. 1.1.2. Формировать стремление к сочувствию, сопереживанию и оказанию эмоциональной поддержки участнику взаимодействия. 1.1.3. Формировать навыки конгруэнтности во взаимодействии [5].

1.2. Формировать эмоциональную устойчивость. 1.2.1. Формировать умение осознавать свои чувства и эмоции в различных профессиональных ситуациях. 1.2.2. Формирование умения взаимодействия со своим эмоциональным состоянием. 1.2.3. Формирование умения удерживать эмоциональное равновесие в сложных профессиональных ситуациях и ситуациях неопределенности.

1.3. Формировать самостоятельность в принятии решений. 1.3.1. Формировать готовность к принятию самостоятельных решений в профессиональной деятельности. 1.3.2. Формировать навыки принятия решения в профессиональной деятельности.

2. Формировать коммуникативный компонент профессионально важных качеств психологов.

2.1. Формировать лидерство. 2.1.1. Формировать позитивное восприятие себя. 2.1.2. Формировать уверенность в себе. 2.1.3. Формировать навыки уверенного поведения в различных профессиональных ситуациях. 2.1.4. Формировать навыки уверенного поведения в группе.

2.2. Формировать коммуникативность. 2.2.1. Формировать умение слушать. 2.2.2. Формировать умение точно и лаконично высказывать свои мысли. 2.2.3. Формировать умение отстаивать свою точку зрения. 2.2.4. Формировать умение проявлять инициативу в общении. 2.2.5. Формировать владение эффективными приемами и способами общения.

3. Формировать гностический компонент профессионально-важных качеств психологов.

3.1. Формировать знание содержания деятельности психолога. 3.1.1. Формировать знание должностных обязанностей психолога. 3.1.2. Формировать знание документации психолога и форм его отчетности. 3.1.3. Формировать знание методов, форм и приемов работы психолога во всех направлениях: психопрофи-

лактическом, психодиагностическом, психокоррекционном, консультационном. 3.1.4. Формировать знание этических принципов работы психолога.

3.2. Формировать умения и навыки психологической работы. 3.2.1. Формировать умение следовать этическим принципам профессионального взаимодействия. 3.2.2. Формировать умение работать с документацией психолога-педагога. 3.2.3. Формировать умение ставить профессиональные задачи адекватные профессиональными ситуациям, условиям и запросам участников образовательного процесса. 3.2.4. Формировать умение составлять индивидуальные и групповые психологические программы. 3.2.5. Формировать владение техниками и приемами индивидуальной и групповой психологической работы.

3.3. Формировать интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления. 3.3.1. Формировать умение распределять внимание в различных направлениях психологической работы. 3.3.2. Формировать умение переключать внимание с одних профессиональных задач на другие. 3.3.3. Формировать стремление находить дополнительные ресурсы в сложных профессиональных ситуациях. 3.3.4. Формировать стремление рассматривать сложившуюся профессиональную ситуацию как вариативную, а не однозначную. 3.3.5. Формировать стремление находить зоны собственного профессионального развития, ориентируясь на трудности в решении возникающих профессиональных задач. 3.3.6. Формировать стремление постоянно расширять и углублять профессиональные знания и умения.

3.4. Формировать способность к творческому применению профессионального опыта. 3.4.1. Формировать стремление находить нестандартные решения в ситуациях неопределенности. 3.4.2. Формировать креативность. 3.4.3. Формировать умение применить имеющиеся профессиональные знания, умения и навыки в нестандартных для их применения ситуациях и условиях.

3.5. Формировать общую культуру. 3.5.1. Стимулировать развитие общей эрудиции. 3.5.2. Умение адекватно применить знания о мире к ситуациям индивидуального и группового взаимодействия с участниками образовательного процесса. 3.5.3. Формировать знание этики и культуры взаимодействия. 3.5.4. Формировать знание сущностных характеристик молодежных субкультур.

4. Формировать мотивационный компонент профессионально важных качеств психологов.

4.1. Формировать оптимистичность. 4.1.1. Формировать позитивное восприятие себя и своих личностных и профессиональных ресурсов. 4.1.2. Формировать позитивное восприятие личности и ее внутренних ресурсов. 4.1.3. Формировать позитивное восприятие ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности и возникающих затруднений в решении профессиональных задач.

4.2. Формировать работоспособность. 4.2.1. Формировать готовность к решению профессиональных задач. 4.2.2. Формировать стремление к профессиональной самоотдаче. 4.2.3. Формировать стремление приводить начатые дела к

результату.

4.3. Формировать гуманность. 4.3.1. Формировать толерантное отношение к представителям различных культур, национальностей, вероисповеданий, культурных слоев общества. 4.3.2. Формировать стремление к принятию личности в ее проявлениях. 4.3.3. Формирование уверенности в возможностях личности для позитивных самоизменений.

5. Формировать практический компонент профессионально-важных качеств психологов.

5.1. Формировать организованность. 5.1.1. Формировать умение планировать рабочее время и профессиональную деятельность. 5.1.2. Формировать умение определять приоритетные направления профессиональной деятельности в зависимости от меняющихся условий.

5.2. Формировать ответственность. 5.2.1. Формировать знание о профессиональной и личностной ответственности психолога. 5.2.2. Формировать готовность к профессиональной ответственности. 5.2.3. Формировать умение определять зону своей профессиональной ответственности и профессиональной компетентности. 5.2.4. Формировать умение делегировать профессиональную ответственность. 5.2.5. Формировать умение обнаруживать нарушения в распределении профессиональной и личностной ответственности в индивидуальном и групповом взаимодействии и возвращать ее по адресату.

5.3. Формировать инициативность. 5.3.1. Формировать готовность к проявлению инициативы к получению нужного опыта во взаимодействии с разными категориями людей.

5.4. Формировать направленность. 5.4.1. Формировать ценностное отношение к профессиональной деятельности. 5.4.2. Формировать стремление к достижению успехов в профессиональной деятельности, успехов участников психологического взаимодействия.

6. Формировать рефлексивный компонент профессионально-важных качеств психологов.

6.1. Формировать способность к саморегуляции. 6.1.1. Формировать стремление к саморегуляции в сложных эмотивных ситуациях и ситуациях неопределенности. 6.1.2. Формировать стремление к осознанию собственных действий, решений, поступков. 6.1.3. Формировать владение навыками, техниками, приемами и методами саморегуляции.

6.2. Формировать способность к адекватной самооценке. 6.2.1. Формировать стремление к самопознанию. 6.2.2. Формировать стремление анализировать собственные мысли, чувства, мотивы, потребности, действия. 6.2.3. Формировать умение адекватно определять границы своих личностных и профессиональных возможностей в психологическом взаимодействии и при решении профессиональных задач.

6.3. Формировать честность. 6.3.1. Формировать аутентичность. 6.3.2. Формировать стремление к честному и искреннему признанию своих мыслей, чувств, потребностей, мотивов и действий перед самим собой и участниками психологического взаимодействия.

Значит, часть профессионально-важных качеств формируется в процессе обучения в Вузе, некоторыми качествами наделяет психолога «природа» – это врожденные качества, а остальные качества формируются в процессе профессиональной деятельности.

Обобщая сказанное, следует отметить, что выполнение такого разнообразия профессиональных задач, успешная реализация трудовых функций, а также специфика профессии предъявляет высокие требования к личности психолога органов внутренних дел, поскольку основным инструментом осуществления указанной профессиональной деятельности является сам специалист, его личность, его способности, содержание его сознания.

Библиографический список.

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] <http://rudocs.exdat.com/docs/index-69784.html>
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970
3. Шаяхметова В.К. Формирование инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, диссертация ... к. психол. наук [Электронный ресурс] // <https://www.dissercat.com>
4. Долгова В.И. Формирование профессионально важных качеств [Текст]: учебное пособие / В.И. Долгова, В.К. Шаяхметова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 133 с
5. L&L Publishing SCIENTIFIC ENQUIRY IN THE CONTEMPORARY WORLD: THEORETICAL BASICS AND INNOVATIVE APPROACH [Электронный ресурс] // Vol. 3 «Psychology and pedagogics». ISBN-13

References

1. Zimnyaya I. A. Key competences as effective-target basis of competence approach in education [Electronic resource] <http://rudocs.exdat.com/docs/index-69784.html>
2. Kuzmina N.V. Methods of a research of pedagogical activity. - L.: Leningr publishing house. un-that, 1970
3. Shayakhmetova V. K. Formation of invariant professionally important qualities of future teachers-psychologists, dissertation ... K. psychol. Sciences [Electronic resource] // <https://www.dissercat.com>
4. Dolgova V.I. Formation of professionally important qualities [Text]: manual / V.I. Dolgova, V.K. Shayakhmetova. – Chelyabinsk: Yuzh publishing house. – the Urals. state. гуман. - пед. un-that, 2017. – 133 with
5. L&L Publishing SCIENTIFIC ENQUIRY IN THE CONTEMPORARY WORLD: THEORETICAL BASICS AND INNOVATIVE APPROACH // Vol. 3 «Psychology and pedagogics». ISBN-13

УДК 378.2:37.048.4

UDC 378.2:37.048.4

МАРТЫНОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, кафедра трудового права и социального обеспечения, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС
E-mail: martynova7777@yandex.ru

MARTYNOVA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences department of Labor Law and social security Central Russian Institute of Management – Branch of RANEPA
E-mail: martynova7777@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КОМПОНЕНТЫ СТРУКТУРЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ, ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

SOCIAL PROJECT COMPETENCIES OF STUDENTS: DEFINITION, STRUCTURE COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF DEVELOPMENT, TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT

В статье автор акцентирует внимание на критериально-оценочном аппарате определения уровня владения обучающимися социально-проектными компетенциями; технологии педагогического сопровождения; дает определение социально-проектных компетенций, описывает компоненты их структуры, критерии и показатели исследуемого уровня, вводит понятие мотивационной и профессиональной готовности обучающихся к реализации профессиональной деятельности в контексте социального проектирования. Дает определение педагогического сопровождения, технологии педагогического сопровождения, описывает ее структуру.

Ключевые слова: мотивационная готовность, профессиональная готовность, социально-проектные компетенции, педагогическое сопровождение, проектная деятельность, технология педагогического сопровождения.

In the article, the author focuses on the criteria-appraisal apparatus for determining the level of proficiency in the socially-project competencies of students; technology pedagogical support; gives a definition of social project competencies, describes the components of their structure, criteria and indicators of the level studied, introduces the concept of motivational and professional readiness and the ability of students to implement professional activities in the context of social design. Gives a definition of pedagogical support, technology of pedagogical support, describes its structure.

Keywords: motivational readiness, professional readiness, social project competencies, pedagogical support, project activity, technology of pedagogical support.

Повысить эффективность социального обслуживания и оказания социальной поддержки гражданам на индивидуальном, групповом или средовом уровнях современная социальная практика предполагает посредством создания соответствующих инновационных проектов и программ. Данная деятельность доступна мотивационно и профессионально готовому и способному специалисту, чьи профессионально-личностные характеристики включают устойчивые личностные, когнитивные, рефлексивно-деятельностные и регулятивные новообразования. Иными словами, специалист должен владеть социально-проектными компетенциями, что позволит подойти к решению профессиональных задач по предоставлению мер социальной защиты, социального обеспечения, социальной помощи и социального обслуживания разных категорий населения на уровне креативных проектных решений осознанных социальных проблем клиентов.

Мотивационно и профессионально готовый и способный к данной деятельности специалист обладает специальными основополагающими социально-проектными знаниями об основах разработки и

реализации социальных проектов, практически значимыми умениями и навыками в области социального проектирования, проявляет интерес к созданию проекта и видит в данном виде деятельности потенциал для своего профессионального развития и карьерного роста. Все указанные составляющие заложены в структуру социально-проектных компетенций (рисунок 1).

Определение уровня владения социально-проектными компетенциями целесообразно осуществлять с использованием группы личностных и процессуальных критериев.

Личностные критерии являются отражением позитивных изменений определяющих развитие личности обучающихся качеств через обогащение их внутренне-го содержания.

Процессуальные критерии выступают показателем совокупности действий обучающихся, которые осуществляются последовательно, ориентированы и направлены на достижение конечного результата (таблица 1). Выделенные критерии целесообразно использовать в комплексе.



Рис. 1. Компоненты социально-проектных компетенций обучающихся.

При овладении обучающимися рассматриваемыми компетенциями особое значение отводим побудительным интересам и причинам, которые организуют и направляют их осмысленную деятельность по формированию изучаемых нами компетенций, и соответствующей системе ЗУН, обеспечивающих продуктивную работу при создании проекта. Иными словами, мотивационной и профессиональной готовности и способности обучающихся к реализации деятельности в

контексте социального проектирования, уровень сформированности которых отражает качественную ступень при овладении социально-проектными компетенциями. В качестве значимых составляющих определяем наличие интереса у обучающихся к разработке проекта, проектных ЗУН, а также осознание причинно-следственной связи между владением данными компетенциями и потребностью современных работодателей в соответствующем кадровом резерве.

Таблица 1.

Критериально-оценочный аппарат для определения уровня владения социально-проектными компетенциями

Критерий	Показатель	Диагностический и контрольно-измерительный инструментарий
Личностные критерии		
Личностный	- мотивационно готов и стремиться осуществлять профессиональную деятельность, используя СПК; - стремиться непрерывно саморазвиваться; - понимает социальную значимость будущей профессии	Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями (методика)
Когнитивный	знания в области социального проектирования характеризуются полнотой, оперативностью, гибкостью, системностью и осознанностью	Тестирование
Процессуальные критерии		
Рефлексивно-деятельностный	- групповые социальные проекты; - лидерские качества; - работа в команде; - стремление к саморазвитию; - направлен на достижение результата; - принятие решений	Экспертная оценка создания и открытой защиты групповых проектов (оценочный лист эксперта). Профессиональная готовность и способность к СПД (методика).
Регулятивный	- самостоятельно разработанный проект; - дублер модератора; - конкурсы проектов; - управление реализацией проекта; - научные статьи, проектная часть в выпускной квалификационной работе	- банк готовых проектов, - экспертное заключение, - заявка на участие в конкурсе проектов, - дублер модератора; - ВКР с проектной частью, - заявка на участие в научно-практической конференции; - публикации по проблеме исследования

Таблица 2.

Уровни владения обучающимися социально-проектными компетенциями (СПК)	
Уровни	Параметры
Низкий	- мотивационная готовность к овладению СПК низкая - интерес к созданию проекта отсутствует - знания в области СПД недостаточны - проектные умения и навыки не сформированы - профессиональная готовность и способность к СПД низкая
Средний	- интерес к созданию проекта выражен - прослеживается взаимосвязь между проектированием и профессиональным ростом - знания в области СПД не в полной мере осознанные - проектные умения и навыки сформированы не в полном объеме - средний уровень мотивационной и профессиональной готовности и способности
Высокий	- творческое действие обучающихся - мотивация на овладение СПК устойчива - ориентация на достижение результата - высокая активность и интерес к созданию проекта - убедительные специальные знания - сформированные социально-проектные умения и навыки - высокий и выше среднего уровень мотивационной и профессиональной готовности и способности к реализации СПД

Выделенные критерии и показатели позволяют определить уровень владения обучающимися социально-проектными компетенциями (таблица 2).

Таким образом, представленный критериально-оценочный аппарат позволяет:

1) с целью эффективного профессионально - личностного развития обучающихся корректировать их мотивационную и профессиональную направленность на овладение социально-проектными компетенциями;

2) своевременно оценить преимущества и недостатки подготовки обучающихся к реализации социально-проектных компетенций в вузе, внести соответствующие поправки и изменения;

3) смоделировать процесс образования, учитывая профессиональную готовность и способность преподавателя, с развитием его компетентности в координации деятельности обучающихся в проектом контексте (эксперты).

На современном этапе развития российской высшей школы происходит формирование нового образа педагогического работника, ведущая функция которого состоит в содействии образованию студента, его сопровождении, следовании рядом. Под сопровождением в научных источниках понимается создание соответствующих условий, при которых обучающийся в образовательном процессе проявляет самостоятельность, творчество, ответственность и мотивацию на непрерывное образование [1, с. 69].

На основе анализа научной литературы, при обобщении взглядов исследователей, занимающихся изучением феномена сопровождения, мы определили значение данного понятия в контексте наших исследовательских интересов. Таким образом, педагогическое сопровождение – это профессиональное следование преподавателя рядом с обучающимся; при этом оно осознанно, направлено на организацию взаимодействия партнеров образовательного процесса и создание педагогических условий эффективности профессиональной подготовки [3, с. 14].

Стержень партнерского взаимодействия – субъектная активность обучающегося, определившего цели своей профессионально-образовательной деятельности при учете своих индивидуально-личностных особенностей. В связи с этим, основная руководящая идея педагогического сопровождения состоит в распознавании профессиональной пригодности обучающихся через обеспечение приемлемых путей и условий становления.

В области наших интересов находится процесс подготовки обучающихся к реализации социально-проектной деятельности в будущей профессиональной сфере. Актуальность данного направления предопределила потребность современной социальной практики в готовых и способных к инновационной деятельности кадрах, преобразующих социальную действительность.

Одним из педагогических условий эффективности исследуемого процесса, по нашему мнению, и является технология педагогического сопровождения.

Технология педагогического сопровождения – целостное системно организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание педагогических условий эффективной подготовки бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, обеспечивающее достижение предполагаемого результата [3, с. 16]. Структуру рассматриваемой технологии предопределили внутренние закономерности организации партнерского взаимодействия, выступающие основной формой совместной деятельности субъектов сопровождения. В структуру технологии педагогического сопровождения включили процедуры осмысления, приобретения индивидуального опыта, рефлексии опыта, имитацию профессионального поведения, коррекцию и преобразование (см. табл. 3). Реализация предлагаемой технологии педагогического сопровождения осуществляется посредством соответствующего алгоритма деятельности, на каждом этапе которого преподаватель выступает в определенной роли, а обучающийся занимает «свои» функциональные позиции. Под алгоритмом педагогиче-

Таблица 3.

Структура технологии педагогического сопровождения

Технология педагогического сопровождения		
Процедура технологии педагогического сопровождения		
1. <i>Осмысление</i> – педагогическое сопровождение направлено на разрешение проблемы входа сопровождаемого в профессиональную СПД. <i>Алгоритм деятельности:</i> диагностика исходной ситуации; разработка программы сопровождения		
Этапы осуществления	Роли преподавателя	Функциональные позиции обучающегося
Структурно-организационный Диагностический	Академический консультант (наставник) Тьютор (навигатор) Мотиватор (помощник)	Партнер Соучастник Исследователь
2. <i>Приобретение индивидуального опыта СПД</i> – ориентация ПС на разрешение проблем подготовки к осуществлению проектирования посредством создания соответствующих педагогических условий. <i>Алгоритм деятельности:</i> актуализация мотивации и ролевое взаимодействие		
Мотивационный Обучающе – формирующий Реализующе-созидательный	Консультант – транслятор знаний Академический консультант Тьютор, Модератор Фасилитатор, Ментор Мотиватор, Тренер	Партнер Соучастник Обучающийся Соратник Обучающийся Исследователь
3. <i>Рефлексия опыта, который был приобретен при активном практическом познании</i> – осмысление, анализ, оценка и самопознание достигнутых результатов через выявление когнитивных показателей, оценивание наблюдаемых признаков проявления СПК, определение уровня владения ими. <i>Алгоритм деятельности:</i> текущая диагностика, экспертиза, самооценка и презентация		
Измерительный Рефлексивно-оценочный	Академический консультант Тьютор Фасилитатор Тренер	Партнер Обучающийся Соратник Исследователь
4. <i>Имитация профессионального поведения</i> – моделирование профессионального поведения, прогнозирующего будущие успехи сопровождаемых в СПД посредством возможного поиска пути управления реализацией проекта, участия в проектных конкурсах. <i>Алгоритм деятельности:</i> моделирование профессионального поведения – создание модели реального процесса реализации социального проекта.		
Этапы осуществления	Роли преподавателя	Функциональные позиции обучающегося
Профессионально-прогностический	Академический консультант Ментор, Мотиватор, Тренер	Партнер Обучающийся Исследователь
5. <i>Коррекция и преобразования</i> - изменения, поправки, корректировки ранее осуществляемой подготовительной деятельности. <i>Алгоритм деятельности:</i> итоговая диагностика, дополнение и преобразование		
Корректировочный	Мотиватор Тьютор	Исследователь Соучастник

ского сопровождения в разработанной технологии понимаем логически выстроенную последовательность действий субъектов сопровождения. Четкое соблюдение данной последовательности позволяет достичь определенных результатов при решении задач каждого этапа осуществления технологии. Преобразующие операции, ведущие от исходного состояния владения обучающимися умениями и навыками проектирования к искомому (желаемому) результату и составляют алгоритм деятельности в технологии педагогического сопровождения.

Соблюдение совокупности педагогических (организационно-педагогических, методических и мотивационно-профессиональных) условий обеспечивает реализацию технологии педагогического сопровождения. Организационно-педагогические условия включают: профессиональную подготовленность преподавателя к разработке проекта с обучающимися; со-

трудничество с «потребителями» социального проекта – учреждения и организации социальной сферы; участие в конкурсах социально направленных проектов.

Ориентация на демонстрацию наблюдаемых признаков владения проектными компетенциями через интерактивные формы и методы; их активное использование в образовательном процессе и подготовка соответствующих методических материалов составляют группу методических педагогических условий.

Мотивационно-профессиональные педагогические условия создаются и соблюдаются при установлении причинно-следственных связей между готовностью обучающихся к овладению искомыми компетенциями и требуемым для современной социальной практики соответствующим кадровым резервом; при формировании представления преподавателя и обучающегося об участии каждого в совместной деятельности в процессе

создания проекта.

Таким образом, стремясь «внедрить новые технологии обучения с целью формирования необходимых для инновационной деятельности навыков» [4], осуществ-

ляем педагогическое сопровождение обучающегося при его подготовке к реализации социально-проектных компетенций.

Библиографический список

1. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э., Мосолова Л.М., Носкова Т.Н. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: научно-методические материалы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
2. Котькова Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: автореф. дисс.... доктора пед. наук. Тула, 2011. 42 с.
3. Мартынова Е.В. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. Орел, 2015.
4. Стратегия инновационного развития РФ до 2020 года. [Электронный ресурс]. – URL: <http://economy.gov.ru> (дата обращения: 01.03.2019).

References

1. Glubokova E.N., Kondrakova I.E., Mosolova L.M., Noskova T.N. Humanitarian technologies in higher professional education: scientific and methodological materials. - SPb.: Publishing House of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, 2008.
2. Kot'kova G.E. Theory and technology of pedagogical support of personal development of the student in the socio-cultural space of the village: author. Diss. ... Dr. ped. Sciences / G.E. Kot'kova. Tula, 2011. 42 p.
3. Martynova E.V. Pedagogical conditions for the preparation of future bachelors of the social sphere for the implementation of social-project competencies: author. diss. on the competition uch. Art. Cand.ped. sciences. Oryol State University named after I.S. Turgenev. Orel, 2015.
4. Strategy of innovative development of the Russian Federation until 2020.

УДК 316.422

UDC 316.422

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социального управления и конфликтологии Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: annamm@inbox.ru

АНИКЕЕВА О.А.

кандидат исторических наук, доцент, ученый секретарь учебно-методического объединения высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки (ФУМО ВО по УГСН), доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»

E-mail: olga-double@mail.ru

ВОЛЖИНА О.Б.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ГАУ «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы» (ГАУ ИДПО ДТСЗН)

E-mail: oxanavolzchina@gmail.com

MITYAEVA A.M.

Doctor of pedagogical Sciences, dative of professor managing department of social management of Orel State University

E-mail: annamm@inbox.ru

ANIKEEVA O.A.

Ph.D., associate professor, academic secretary of the teaching and methodical association of higher education in an integrated group of specialties and areas of training (FUMO VO on UGSN), associate professor of social work, "Russian State Social University"

E-mail: olga-double@mail.ru

VOLZHINA O. B.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy GAU "Institute of Additional Professional Education for Social Workers"

E-mail: oxanavolzchina@gmail.com

ОБРАЗОВАНИЕ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ: НОВЫЕ ЦЕЛИ, ФУНКЦИИ, ФОРМЫ

EDUCATION OF THE SENIOR GENERATION: NEW OBJECTIVES, FUNCTIONS, FORMS

Изменения в понимании старости и старения, возрастных границ старости, а также новое социальное наполнение жизни пожилых людей, ставит вопрос об образовательных услугах для пожилых. Для организации практической деятельности по образованию пожилых следует изучить новые социальные функции образовательной деятельности, ее цели и задачи, условия реализации. Образовательная деятельность, адресованная пожилым, повышает уровень их социальной безопасности, адаптированности в окружающей среде, их конкурентоспособность на рынке труда, в конечном итоге качество их жизни. Вместе с тем, запросы работодателей и самих пожилых людей пока изучены явно недостаточно. В статье предпринята попытка анализа нового социального статуса различных групп пожилых людей в современном мире, их потребности в образовательных услугах, степень осознания пожилыми людьми возможностей образования влиять на качество их жизни, основные формы и методы образовательной деятельности для пожилых людей.

Ключевые слова: пожилые люди, старость, образовательная деятельность, непрерывное образование, просветительская деятельность, конкурентоспособность пожилых на рынке труда, социальная безопасность пожилых, социальная адаптация пожилых.

Changes in the understanding of old age and aging, age limits of old age, as well as new social content of the life of the elderly, raises the question of educational services for the elderly. For the organization of practical activities for the education of the elderly, it is necessary to study new social functions of educational activities, its goals and objectives, and conditions for implementation. Educational activities addressed to the elderly, increase their social security, adaptability in the environment, their competitiveness in the labor market, and ultimately their quality of life. At the same time, the requests of employers and the elderly themselves are not yet fully understood. The article attempts to analyze the new social status of various groups of older people in the modern world, their needs for educational services, the degree of awareness by older people of educational opportunities to influence their quality of life, the main forms and methods of educational activities for older people.

Keywords: the elderly, old age, educational activities, continuous education, educational activities, the competitiveness of the elderly in the labor market, social safety of the elderly, social adaptation of the elderly.

Начало XXI столетия отмечено новым образом старости. Это связано с новыми возрастными границами (начало старения во всех странах сдвигается к более поздним границам), новым содержанием старости

(активность жизнедеятельности на гораздо более высоком уровне), новым социальным статусом пожилых (новые социальные функции, связанные с продолжением профессиональной, общественной деятельности,

деятельности досуговой, а также изменение в семейном статусе).

Результатом становятся новые требования и запросы к образованию пожилых людей. Оно дает старшему поколению возможность продолжения профессиональной деятельности и самореализации, расширения кругозора и познавательных возможностей, активного досуга, здорового образа жизни, возможности грамотно поддерживать свое здоровье, а также возможности активного участия в общественной жизни. Кроме того, расширение образования пожилых людей позволит им выстраивать отношения с детьми и внуками, что является условием укрепления семейных межпоколенных связей. Таким образом, образовательные услуги для пожилых людей и расширение их спектра становится важнейшим условием повышения качества их жизни.

Проблемы пожилых людей привлекают большое внимание в современной литературе. Изучению субкультур пожилых людей и моделей их активности посвящают труды А. Роуз, проблемы эйджизма изучали Р. Батлер, Ж. Мандель, Л. Фоейер. Но вместе с тем авторы разрабатывают концепции счастливой старости (А. Боулинг, М. Кохли) [13; 14], и в контексте этой концепции – вопросы непрерывного образования для пожилых (Дж. Хорриган) [15].

В современной российской науке проблематика представлена очень широко. Реальности и тренды перемен в контексте концепции активного долголетия исследуют О.А. Аникеева [1]. Экономическая активность в пожилом возрасте как прикладная проблема изучается в работах М. Колосницыной и М. Герасименко [5]; работы О. Синявской, А. Ермолиной, Е. Любушиной посвящены занятости после выхода на пенсию; сравнительный анализ компетентности российских пожилых и их зарубежных ровесников провели О.А. Подольский, Д.С. Попов., Е.Д. Рылько [10]. Проблемы инфантилизации пожилых исследовала А. Микляева [7].

В целом изучение проблем развития образования для пожилых показывает, что требуется выявление новых социальных функций пожилых людей в современном обществе и роли образования в их осуществлении, анализ запросов самой этой социально-возрастной группы, выявление новых целей и задач такого образования, форм и образовательных технологий, которые могут быть наиболее эффективны в образовании пожилых.

В проведении исследования использованы такие источники как международные и российские официальные документы, статистические и демографические данные, материалы исследований других авторов, а также материалы авторского исследования, посвященного выявлению влияния образовательной деятельности пожилых граждан на качество их жизни, уровень благосостояния и степень вовлеченности их в профессиональную деятельность и общественную активность (пилотажное исследование, проведенное в 2018 г. на материалах Московского региона).

Исследование, проведенное в данной статье носит аналитический характер. Цель исследования: на осно-

ве анализа имеющихся данных и материалов выявить новые социальные функции пожилых людей в современном мире, которые обуславливают потребность в образовательных услугах, степень осознания пожилыми людьми возможностей образования влиять на качество их жизни, основные формы и методы образовательной деятельности для пожилых людей. Данные направления исследований изучены недостаточно, что сказывается на преобладании проективных подходов в разработке программ социальной помощи гражданами старшего поколения. Такие подходы ставят благие цели, но не дают перспективы и способов их решения.

Определяя новые цели и задачи образования для пожилых, его условия и формы, необходимо провести анализ возможностей и потребностей самих лиц старшего поколения. Попытки принимать решения на государственном уровне, не принимая во внимание разницу в их возможностях и интересах, разрабатывать программы действий, основанные на унифицированных подходах, очевидно обречены на неудачу. Примером может послужить «Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» [11], где поставлены замечательные социально значимые цели, однако отсутствуют реальные механизмы и пути достижения поставленных целей.

Типология групп пожилых может быть проведена по различным критериям. В данном случае критерием будет потребность в образовательных услугах. В соответствии с этим критерием можно выделить две подгруппы: работающие пожилые и те граждане, которые перестали работать после выхода на пенсию [1, с. 67]. Разделение несколько условное, т.к. малообеспеченные граждане после выхода на пенсию нередко продолжают работать без оформления официальных документов (трудовой книжки или договора гражданско-правового характера). Это позволяет им получать индексированную пенсию и теневою (как правило, очень небольшую) зарплату одновременно.

Образовательные потребности каждой из групп сильно отличаются. Как показывают исследования, в последние годы происходит интенсивный рост численности работающих пожилых: с 14,9% в 2001 г. (самый низкий уровень за последние 20 лет) до 30% в 2009 г. и до 36,9% в 2015 г. [5, с. 52; 7]. Но уже к 2017 г. отмечено существенное снижение официального уровня занятости до 22,9% [9], а на 1 января 2018 г. – 21,1% (по данным Министерства труда и социальной защиты РФ) [3], что по оценкам экспертов означает лишь увеличение доли теневого занятия среди малообеспеченных пенсионеров и малооплачиваемых работников.

Образовательные потребности этой группы минимальны, либо совсем отсутствуют. Прежде всего, это касается потребностей в образовании для продолжения профессиональной деятельности. Однако и в этой группе присутствует заинтересованность в образовательных услугах, связанных с медицинскими проблемами (информация о новинках фармацевтики, новых технологиях и способах лечения, а также профилактики наиболее

распространенных заболеваний). Экспертные опросы медиков показывают также, что довольно высокую востребованность показывают такие темы просветительской работы, адресованная пожилым гражданам самого разного возраста и социального статуса, которые посвящены оздоровлению питания, образа жизни, грамотного лечения хронических заболеваний и профилактики наиболее опасных заболеваний современности (сахарного диабета, раковых заболеваний, деменции и болезни Альцгеймера и др.). Уровень запросов пожилых на проведение таких занятий еще предстоит оценить, а также выявить формы, методы и способы организации таких занятий. Это могут быть очные и заочные занятия, дистанционные, но наиболее предпочтительными являются серии телепередач на ведущих телеканалах страны. Телевидение, как показывают опросы, для людей старшего поколения и по сей день является наибольшим и важнейшим источником достоверной информации.

Следует отметить и такую особенность формирования безопасной среды для жизни пенсионеров: лица с низким уровнем образования и низкими образовательными потребностями гораздо чаще становятся объектами различных видов насилия. По данным Всемирной организации здравоохранения 26,6% пожилых во всем мире (более, чем каждый четвертый) подвергается различным видам насилия, ежегодно только в ЕС погибает около 3000 человек, причем 9 из 10 летальных исходов происходят в странах с низким и средним уровнем дохода [4]. Разумеется, здесь причинно-следственные связи сильно переплетены, но повышение образовательного уровня – один из путей снижения уровня насилия по отношению к пожилым.

Гораздо более отчетливо выражены образовательные потребности пожилых людей, продолжающих свою профессиональную деятельность на должностях, требующих высшего и среднего профессионального образования. По данным Росстата, это 26% работающих пенсионеров (специалисты, выполняющие руководящие функции, имеющие высший уровень квалификации. По современному законодательству (в соответствии с решением о повышении пенсионного возраста в современной России) к этой группе нужно отнести и граждан предпенсионного возраста, который ограничивается 5 годами до наступления пенсионного возраста по предшествующему законодательству, т.е. 50 годами для женщин и 55 годами для мужчин. Практический опыт показывает, что проблемы с занятостью и трудоустройством наблюдаются у работников даже с высоким уровнем образования уже с 45 лет. Все это делает необходимой работу по организации образования, повышения квалификации или переквалификации для лиц старшего поколения.

Пока нет достаточно обоснованных данных об объеме общественного запроса на профессиональное образование, дополнительную профессиональную подготовку и переподготовку в этой социальной группе. Предстоит выяснить и объем рынка труда, и запросы работодателей, и возможности самих пожилых людей,

заинтересованных в продолжении профессиональной деятельности. В настоящее время сделаны первые шаги в выявлении причин занятости населения после наступления пенсионного возраста [9; 10], а также в выявлении медицинских аспектов ограничений здоровья при продолжении профессиональной деятельности [6].

В проведенном авторами исследовании выявлено, что каждый третий профессионал получал свои знания о работе с компьютером (ПК) и компьютерными технологиями от своих родственников (33%), 23% – от сослуживцев, 15% «просвещались» с помощью друзей. В общей сложности 71% – более 2/3 респондентов получили непрофессиональную помощь, что несомненно ограничивает возможности таких работников. Не удивительно, что запрос на повышение своих профессиональных компетенций у этих граждан был поставлен на первое место. На втором месте оказались компетенции, связанные с общеэкономическими проблемами, на третьем месте – овладение компьютерными технологиями на профессиональном уровне.

О повышенном запросе на образование для пожилых людей свидетельствуют практически все исследователи. Различия есть в формах и методах проведения этой работы, в приоритетах, что само по себе говорит о необходимости проведения дальнейших исследований. Но, пожалуй, самая большая сложность – организационная: как организовать стабильную и качественную учебу работающих людей, возможно ли обучение без отрыва от производства, кто и как может оплатить такое образование, какова роль государства, региональных органов власти, работодателей и самих граждан, получающих такое образование, какова роль системы высшего и среднего профессионального образования, как должна быть устроена система дополнительного профессионального образования – перечень не изученных пока вопросов очень велик. В настоящее время система дополнительного профессионального образования приобретает новое функциональное значение в контексте концепции непрерывного образования (Life Long Learning), и именно по этой причине нуждается в серьезном реформировании [2]. Специалисты отмечают, что в нашей стране вовлеченность работников старшего поколения в образовательный процесс крайне низка. По сравнению с опытом США, где в образовательном процессе участвуют 63% опрошенных работающих пенсионеров [15], наши показатели совершенно неудовлетворительны (не более 23%, если оценивать реальную, а не формальную образовательную деятельность).

И надо отметить, что совсем мало изучены возможности и запросы такой социально-возрастной группы населения как неработающие пенсионеры. Пожалуй, в этом направлении можно отметить два существенных препятствия. Первое: сами пожилые не всегда осознают значимость образовательных услуг для изменения уровня своей безопасности, социальной защищенности и адаптированности в окружающем мире, а также влияния на уровень их благополучия. Второе – непродуманное государственное вмешательство, которое

нередко носит принудительный характер и реализуется административными методами. Нередко государственные программы рассчитаны на маловероятные источники финансирования (либо на региональный бюджет без указания источника финансов, либо на самих обучающихся...).

Осознание (или не-осознание) собственной заинтересованности наиболее ярко можно проиллюстрировать на примере здоровья самих пожилых граждан. Медики бьют тревогу по поводу роста хронических неинфекционных заболеваний (ХНИЗ): ожирение (38,8% обследованных мужчин, 40,4% у женщин), сердечно-сосудистые заболевания (у 78,8% мужчин и 70,8% женщин), заболевания желудочно-кишечного тракта – 32% мужчин и 39,6% женщин [1, с.70]. При этом все заболевания имеют социальную компоненту, т.е. при организации правильного режима питания, здорового образа жизни при проведении определенных профилактических мероприятий их можно существенно сократить или значительно снизить остроту проявлений. Аналогичные данные касаются и таких ментальных заболеваний как деменция, болезни Альцгеймера и Паркинсона, когда превентивные меры, в том числе основанные на просветительской работе, способны сократить их проявление и частоту.

Есть большой спрос на овладение компьютерными технологиями и приемами, прежде всего, в быту и в социальной адаптации, возможность проведения различных оплат через сайты государственных услуг (коммунальные платежи, заказ справок и документов, получение информации и т.п.). В этом направлении есть определенные успехи – государственная поддержка цифровизации социальной среды, несомненно, стимулирует развитие сети университетов старшего возраста («Серебряных университетов»), предоставления образовательных услуг в центрах социального обслуживания или в образовательных учреждениях (СПО, вузах или даже общеобразовательных школах). Технологии работы этих учреждений и организаций самые разнообразные [12].

Особое направление образовательных услуг может быть связано с общеразвивающими знаниями. Это повышение познавательного интереса и сохранение психологического комфорта, знания в области культуры, искусства или истории, других наук, нереализованные интересы в сфере хобби, в том числе, связанные с туризмом и т.п.

Это очень большое поле образовательной деятельности, которое имеет все возможности выполнять весьма значимые социальные функции: повышение уровня безопасности пожилых граждан, оздоровление образа жизни, повышение уровня социальной адаптированности пожилых людей в окружающем мире.

Наконец, надо отметить и такую важную функцию образовательной деятельности, адресованной пожилым гражданам как профилактика инфантилизации пожи-

лых. Это особая и чрезвычайно значимая в социальном плане деятельность. Ее роль важна и для самих пожилых людей, и для их окружения. Перестать воспринимать пожилого человека как беспомощное существо, впавшее с возрастом в детство, и самим пожилым воспринимать себя именно в таком контексте – важнейшая функция образовательной деятельности для пожилых людей [7]. Такая деятельность должна быть системной (иметь достаточно широкий охват разных сфер жизнедеятельности пожилого человека) и систематичной, т.е. постоянной.

Таким образом, проведенный анализ материалов и документов показывает, что в современном обществе меняется наполнение содержания жизнедеятельности старшего поколения. Меняются социальные функции: пожилые все чаще продолжают работать, растет роль «позитивной занятости» – желание и способность профессионально трудиться, причем до возраста в 67-70 лет, хотя и негативная занятость (вынужденная из-за низкой пенсии и малообеспеченности семьи) продолжает оставаться высокой.

Изменения происходят в семейном статусе пожилых людей: увеличение продолжительности жизни многим пожилым дает возможность более разнообразного и активного досуга, чем это было ранее. Молодые семьи все чаще прибегают к профессиональным педагогам и воспитателям, а не к помощи родителей в воспитании детей. Процесс неоднозначный, часто отмечающий разрыв поколений. Но и этот разрыв может быть если не преодолен, то сокращен с помощью образования и саморазвития пожилых людей.

Наконец, гораздо более активной становится общественная роль пожилых людей и их общественная деятельность, что также требует развития различных форм образования.

Вместе с тем, опыт исследования показывает, что запрос общества, а более конкретно – работодателей на образовательные услуги пожилым гражданам совершенно не выявлен. Слабо изучены запросы самих пожилых, необходимые им для успешной профессиональной деятельности.

Осознание необходимости образования постепенно проявляется у пожилых, причем в самых широких сферах деятельности, в том числе, связанных с цифровизацией среды. Однако такая работа ведется крайне бессистемно, различными не связанными друг с другом субъектами, зависит от государственного заказа, который, в свою очередь, носит характер случайный и фрагментарный. По этой причине целостно оценить влияние образовательной деятельности на благополучие и социальную безопасность пожилых граждан, на уровень их адаптированности к новым условиям социальной среды представляется довольно сложной задачей. Все эти обстоятельства еще требуют большой исследовательской работы.

Библиографический список

1. Аникеева О.А. Старость и активное долголетие в современной России: реальности и тренды перемен. // Отечественный журнал социальной работы, 2018. № 4 (75), С. 60-73.
2. Аникеева О.А., Сизикова В.В. Life Long Learning in Social education //Contemporary Problems of Social Work. Academic Journal Vol. 3. No.3 (11) 2017. P. 33-41.
3. Доклад о результатах комплексного мониторинга социально-экономического положения пожилых людей за 2017 год. Официальный сайт Министерства труда и социальной защиты РФ. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/1294>.
4. Европейский доклад по предупреждению жестокого обращения с пожилыми людьми. Всемирная организация здравоохранения, 2011 г.
5. Колосницына М., Герасименко М. Экономическая активность в пожилом возрасте и политика государства // Вопросы государственного и муниципального управления. 2014. № 4. С. 47-68.
6. Медицинские и социальные аспекты сохранения трудоспособности по данным российского популяционного исследования. Материалы по конференции «Активный возраст: старшее поколение на рынке труда в Германии и России», 22.01.2018. URL: https://isp.hse.ru/international_conference2. (Дата обращения 16 ноября 2018 г.)
7. Микляева А. Инфантилизация пожилых людей в повседневном взаимодействии: к постановке проблемы //Журнал исследований социальной политики. 2018. Том 16. № 1. С. 109-124.
8. Митяева А.М., Егорычев А.М., Фомина С.Н., Митяева Е.В. Современные подходы к функционированию и развитию отечественного образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4 (77). С. 272-279.
9. Синявская О., Ермолина А., Любушина Е. Занятость после выхода на пенсию в России: роль пенсий – активное долголетие или вынужденная необходимость? // Материалы XVIII Апрельской международной научной конференции НИУ ВШЭ 2017 г. (Электронный ресурс) URL: <https://iq.hse.ru/news/204917251.html> (Дата обращения 26.05.2019).
10. Подольский О.А., Попов Д.С., Рылко Е.Д. Насколько компетентны сегодня взрослые россияне результаты программы международной оценки компетенций взрослых (PIAAC) в Российской Федерации. М.: НИУВШЭ, 2015. 79 с.
11. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2016 г. № 164-р
12. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Учебник. Изд. 4-е испр. и доп. / Отв. Ред. П.Д. Павленок. М.: ИНФРА-М, 2009.
13. Bowling A. Aspirations for Older Age in the 21st Century: What is Successful Aging? //International Journal of Aging and Human Development. 2007. № 64. Pp. 263–297.
14. Kohli M. Generational changes and generational equity // The Cambridge handbook of age and ageing / ed. by M. L. Johnson. Cambridge: Cambridge University press, 2005. P. 518—526.
15. Horrigan J.B. Lifelong Learning and Technology // Pew Research Center Internet & Technology. – March 22, 2016. URL: <https://www.pewinternet.org/2016/03/22/lifelong-learning-and-technology>. (Дата обращения 07.06.2019)

References

1. Anikeeva O. A. old Age and active longevity in modern Russia: realities and trends of changes. // Russian journal of social work, 2018. № 4 (75), P. 60-73.
2. Anikeeva O. A., Sizikova V. V. Life Long Learning in Social education //Contemporary Problems of Social Work. Academic Journal Vol. 3. No. 2.3 (11) 2017. P. 33-41.
3. Report on the results of comprehensive monitoring of the socio-economic situation of older persons for 2017. Official website of the Ministry of labour and social protection. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/1294>.
4. European report on the prevention of abuse of older persons. World health organization, 2011
5. Kolosnitsyna M., Gerasimenko M. Economic activity in old age and government policy // Problems of state and municipal management. 2014. № 4. Pp. 47-68.
6. Medical and social aspects of preservation of working capacity according to the Russian population study. Materials on the conference "Active age: the older generation in the labor market in Germany and Russia", 22.01.2018. URL: https://isp.hse.ru/international_conference2 ahhh! (Accessed 16 November 2018))
7. Miklyaeva A. Infantilization of elderly people in everyday interaction: to the formulation of the problem //Journal of social policy studies. 2018. Volume 16. № 1. Pp. 109-124.
8. Mitiaeva A. M. Egorychev, A. M., Fomin S. N., Mitiaeva E. V. Modern approaches to the functioning and development of Russian education // scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences. 2017. № 4 (77). Pp. 272-279.
9. Sinyavsky A., Ermolina A., Lyubushin E. Employment after retirement in Russia: the role of pensions – active ageing or forced necessity? // A proceedings of XVIII April international academic conference of HSE 2017 (Electronic resource) URL: <https://iq.hse.ru/news/204917251.html> (accessed 26.05.2019).
10. Podil's'kiy O. A., Popov D. S., Rylko, E. D. How competent adults today Russians are the results of the programme for the international assessment of adult competencies (PIAAC) in the Russian Federation. М.: NIOUSHA, 2015. 79 p.
11. Strategy of actions in the interests of senior citizens in the Russian Federation until 2025. Approved by the order of the Government of the Russian Federation of February 5, 2016 № 164 p
12. Technologies of social work in various spheres of life: Textbook. Ed. 4th ISPR. and EXT. / Resp. Red. P. D. Pavlenok. М.: INFRA-M, 2009.
13. Bowling A. Aspirations for Old Age in the 21st Century: What is Successful Aging? //International Journal of Aging and Human Development. 2007. No. 64. P. 263-297.
14. Kohli M. Generational changes and generational equity // The Cambridge handbook of age and ageing / ed. by M. L. Johnson. Cambridge: Cambridge University press, 2005. P. 518-526.
15. Horrigan J. B. Lifelong Learning and Technology // Pew Research Center Internet & Technology. – March 22, 2016. URL: <https://www.pewinternet.org/2016/03/22/lifelong-learning-and-technology>. (Accessed 07.06.2019)

УДК 378

UDC 378

ОБЪЕДКОВА С.И.

старший преподаватель, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева

E-mail: lunina59@list.ru

ТЯПКИНА А.П.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

СИЛАЕВА Ж.Г.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина

E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

OBEDKOVA S.I.

Senior lecturer, Department of botany, physiology and biochemistry of plants, Orel State University

E-mail: lunina59@list.ru

TYAPKINA A.P.

Candidate of Biology, associate professor, Department of zoology, Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НА ПРИМЕРЕ «ОРЛОВСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕЖА»

THE USE OF ACTIVE FORMS OF TEACHING BIOLOGY IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION, FOR EXAMPLE «OREL MUSIC COLLEGE»

В статье рассматриваются некоторые аспекты реализации компетентностного подхода по биологии в системе среднего профессионального образования. Для формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся, в образовательном процессе по биологии предусмотрено использование различных активных форм проведения занятий. Среди них широкое применение нашли кейс – технологии, эссе и экскурсии. Показано, что применение таких форм в образовательном процессе по биологии содействует формированию у обучающихся познавательных способностей, активизируют их мотивацию, развивает мышление и восприятие.

Ключевые слова: биология, активные формы обучения, компетентностный подход, среднее профессиональное образование.

The article discusses some aspects of the implementation of the competence approach in biology in the system of secondary vocational education. For the formation of general and professional competencies of students, the use of various active forms of conducting classes is provided for in the educational process in biology. Among them are widely used case – technology, essays and excursions. It is shown that the use of such forms in the educational process in biology contributes to the development of thinking, perception in students, increases motivation, activates cognitive interest.

Keywords: biology, active forms of education, competence-based approach, secondary vocational education.

Согласно проекту Министерства образования и науки отечественное среднее профессиональное образование (СПО) должно перейти на новый уровень уже к 2020 году. В системе среднего профессионального образования естественнонаучное образование, в частности биологическое, являясь независимым элементом, призвано формировать у обучающихся представление о неразрывной связи природы и человека, рассматривать природу как целостную систему, как можно более наглядно показать роль естественных наук в развитии цивилизации, формировании основ современной естественнонаучной картины мира. В настоящее время важнейшей задачей биологического образования являются развитие приобретенных знаний в области биологии, интегрирование способностей, ориентированных

на производительность. Обучение должно быть реинвестировано не только в контексты образовательного учреждения (то есть из одной ситуации в другую или из одного дисциплинарного контекста в другой), но и в контексты вне образовательного учреждения.

В связи с переходом на новые государственные стандарты в процессе обучения преподавателям необходимо реализовывать компетентностный подход. Обучающемуся необходимо осознать полезность ресурсов, которые он развивает в отношении проблем, с которыми он сталкивается в повседневной жизни. Компетентностный подход позволяет увязать развитие личностных ресурсов с теми значимыми ситуациями, которые требуют таких ресурсов.

Компетентность – это система концептуальных и

процедурных частей знаний, организованных в операционные схемы, которые помогают идентифицировать проблемную задачу и ее решение посредством эффективного действия в рамках набора ситуаций. Компетентность включает в себя необходимые знания и возможности, необходимые для данного решения. Поскольку компетентность можно оценить через результативность, то компетентность является завершающим этапом цикла, периодом и определяет среднесрочные и долгосрочные перспективы развития обучающегося.

Имеющийся опыт подготовки студентов Орловского музыкального колледжа показывает, что дисциплина «Естествознание» нацелена, прежде всего, на формирование общей культуры обучаемых, а также социализацию студента в рамках системы среднего профессионального образования.

Дисциплина «Естествознание» представляет интегрированный курс, объединяющий предметы: физику, химию, биологию.

Согласно стандарту [1,2], обучающийся должен обладать общекультурными компетенциями:

ОК 10. Использовать умения и знания учебных дисциплин федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования в профессиональной деятельности;

профессиональными компетенциями:

ПК 1.6. Применять базовые знания по физиологии, гигиене певческого голоса для решения музыкально-исполнительских задач.

В результате изучения дисциплины обучающийся должен:

знать:

- основные науки о природе, их общность и отличия;
- естественнонаучный метод познания и его составляющие, единство законов природы во Вселенной;
- взаимосвязь между научными открытиями и развитием техники и технологий;
- вклад великих ученых в формирование современной естественнонаучной картины мира.

уметь:

- ориентироваться в современных научных понятиях и информации естественнонаучного содержания;
- работать с естественнонаучной информацией: владеть методами поиска, выделять смысловую основу и оценивать достоверность информации;
- использовать естественнонаучные знания в повседневной жизни для обеспечения безопасности жизнедеятельности, охраны здоровья, окружающей среды, энергосбережения.

владеть:

- владеть понятийным аппаратом естественных наук, позволяющим познать мир, участвовать в дискуссиях по естественно-научным вопросам;
- основными методами наблюдения за биологическими объектами.

Для изучения дисциплины «Естествознание» на I курсе (I-II семестр) установлено:

объем аудиторной нагрузки студента – 72 часа (из них биология – 40 часов);

самостоятельная работа – 36 часов (из них биология – 20 часов);

максимальная учебная нагрузка студента – 108 часов.

Центральное место в курсе «Естествознание» занимает раздел «Биология». Он предусматривает два блока: *современное естествознание о живой природе* (теории возникновения жизни на Земле; клеточная теория строения организмов; размножение живых организмов; индивидуальное развитие организмов; основы генетики; эволюционные учения; эволюция человека; биосфера – глобальная экосистема) и *экологические проблемы и их решения* (загрязнение окружающей среды и его последствия; современные проблемы охраны природы и рациональное природопользование; сохранение видового разнообразия).

В целях реализации компетентностного подхода, для формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся, в образовательном процессе по биологии предусмотрено использование различных активных форм проведения занятий. Среди них нами широко используются кейс – технологии.

Как известно, кейс-технология ориентирована на создание проблемных заданий, которые нацелены на практическую ситуацию. На проблемный познавательный вопрос нет однозначного ответа. Решение предполагает вариативность ответов, которые соперничают по степени истинности. Примеры таких заданий приведены ниже.

Многие упражнения йогов связаны со статическими нагрузками, а современный спорт – в основном с динамическими.

Задания:

В чем эффективность статических упражнений, а в чем суть динамических? Дайте объяснение, почему статические упражнения находят ограниченное применение в современном спорте? Каким группам людей рекомендуются динамические упражнения / статические упражнения?

В 1953 г. на берегу морского залива, в одном из промышленных поселков, «где располагался химический завод, люди начали болеть. Симптомы: у больных нарушалась координация движений, они теряли слух, зрение, рассудок. Врачи поставили диагноз: отравление ртутью. Но содержание ртути в морской воде было ничтожным.

Задания:

Назовите причины этого происшествия? Дайте определение пищевой цепи, назовите основные их типы. Какая пищевая цепь включает в себя большее число звеньев: водная или наземная? Каким образом происходит круговорот веществ в экосистеме, какие типы организмов играют основную роль в его поддержании?» [1].

Опыт показывает, что применение кейс-технологии в учебном процессе дает возможность развить у обучающихся самостоятельность мышления, умение слушать, а

в дальнейшем учитывать альтернативную точку зрения и обоснованно озвучивать собственную. Через кейсы обучающиеся имеют возможность, как продемонстрировать, так и улучшить свои оценочные, аналитические навыки, а также научиться работать в команде и находить рациональные решения существующих проблем.

Кроме того, среди многообразия активных методов, в обучении биологии мы широко используем написание эссе. Эссе имеет своей целью написание сочинения небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные отношение или соображение по конкретному вопросу и не претендующее на абсолютную правильность суждений. Студенты музыкального колледжа с удовольствием принимают участие в работах такого формата и успешно их выполняют. Тематика эссе приведена ниже.

1. Человек в биосфере.
2. Глобальные экологические проблемы и человек.
3. Биология и музыка.
4. Область применения биологических знаний.
5. Биология в моей жизни.
6. Здоровый образ жизни и биология.

Эссе формирует в первую очередь коммуникативные навыки, навыки критического чтения и академического письма.

Безусловно, одной из распространенных активных форм обучения в биологии остается экскурсия.

Главная цель экскурсий заключается в том, чтобы систематизировать представления о биологических процессах в целом, показать, что отдельные живые организмы в природе находятся в глубокой взаимосвязи, образуя единую систему; научить видеть и анализировать жизнь природы. Биологические экскурсии являются благоприятной базой для воспитания экологической культуры у обучающихся, развивают эстетическое восприятие окружающей действительности, формируют материалистское мировоззрение, дают представление о целостности мира, взаимосвязях в разных природных комплексах.

Проводимые нами экскурсии не предполагают долгих выездных маршрутов, а проводятся в историко-культурных парках и скверах г. Орла («Дворянское Гнездо», «Литературный квартал», «Городской Парк культуры и отдыха», «Сквер Ермолова»). Тематика экскурсий может быть различной: сезонные явления в жизни растений и животных, экология города, природа и городская среда и т.д.

Таким образом, наряду с традиционными методами обучения биологии, активные формы обучения способны оптимизировать совместную деятельность преподавателя и учащегося, сформировать базу знаний, умений и навыков, позволяющих успешно реализоваться выпускникам в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Моргачева Н.В. Использование кейс-технологии в практике профессионально-естественнонаучного обучения // Успехи современной науки и образования. 2016, №7, Том 1. С. 185 – 187.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 53.02.02 Музыкальное искусство эстрады (по видам) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1379).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности по специальности 53.02.03. Инструментальное исполнительство (по видам инструментов) (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2017 №1390).

References

1. Morgacheva N. V. The use of case-technology in the practice of professional science education // Successes of modern science and education. 2016, №7, Volume 1. P. 185 - 187.
2. Federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 53.02.02 Musical art of variety (by types) (app. order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of October 27, 2014 № 1379).
3. Federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 53.02.03. Instrumental performance (by types of instruments) (app. By order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 27.10.2017 No. 1390).

УДК 373.5, 37.031:51

UDC 373.5, 37.031:51

ПАВЛОВА Т.А.

кандидат технических наук, доцент кафедры «Информационные технологии и математика», Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина

E-mail: pavlova-tatyana@mail.ru

УВАРОВА М.Н.

кандидат экономических наук, доцент кафедры «Информационные технологии и математика», Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина

E-mail:

PAVLOVA T.A.

Candidate of technical Sciences, docent of the Department "Information technology and mathematics", the Orel state agrarian University named after N.V. Parahina

E-mail: pavlova-tatyana@mail.ru

UVAROVA M.N.

Candidate of economic Sciences, docent of the Department "Information technology and mathematics", the Orel state agrarian University named after N. V. Parahina

E-mail:

ПОДГОТОВКА К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ В МАЛЫХ ГРУППАХ

PREPARATION FOR THE MATH EXAM IN SMALL GROUPS

В результате исследования выявлены основные проблемы при подготовке к единому государственному экзамену по математике, проведен анализ методики и ее результатов при подготовке к экзамену в мини группах.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, репетитор, мини-группа, анализ результатов экзамена.

The study identified the main problems in preparing for the unified state exam in mathematics, the analysis of the methodology and its results in preparation for the exam in mini groups.

Keywords: unified state exam, tutor, mini-group, analysis of exam results.

Единый государственный экзамен представляет собой форму объективной оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, с использованием заданий стандартизированной формы (контрольных измерительных материалов), выполнение которых позволяет установить уровень освоения ими федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования [1].

Подготовка к единому государственному экзамену по математике одна из проблем не только учеников старших классов, но и их родителей. Вопросов возникает много. Например, как подготовиться к экзамену? С чего начать? Что лучше подготовительные курсы или личный репетитор? И так далее и тому подобное. Вопросов огромное количество. Однако, все проблемы решаемы. Начнем с того, как правильно учить математику [2].

Во-первых, заниматься нужно систематично и регулярно по заранее составленному плану или личному расписанию. Начните с написания для себя тайм-менеджера, в котором выпишите все не понятные для вас темы. Подобное расписание поможет планомерно и методично двигаться к цели.

Во-вторых, необходимо освоить специфический математический язык. Совсем не обязательно дословно знать определения тех или иных терминов, достаточно понять, с чем имеешь дело и своими слова уметь рас-

сказать об этом.

В-третьих, «набивайте руку» в решении практических задач. Разберите решенные в учебнике задания. Закройте книгу и попытайтесь воспроизвести решение. Если получилось, пробуйте решить самостоятельно похожий пример. Если нет, еще и еще раз вникайте в решение. Только не бросайте дело на полпути. Бездействие вам не помощник. Не опускайте руки. Если вы сдадитесь, лучше не станете.

В-четвертых, обязательно сравнивайте полученный ответ с тем, что дан в учебнике. Если он совпадает, переходите к решению следующей задачи. Если нет, решайте все сначала. Причем, не всегда удастся найти ошибку в уже написанном решении. Обычно она всплывает, когда решение идет с «чистого листа».

В-пятых, не экономьте место на листе, особенно, если имеете дело с задачей по геометрии. Рисунок должен быть достаточно крупным и четким, иначе не сможете разглядеть необходимые для решения элементы.

В-шестых, обратитесь к интернету. В настоящее время существуют обучающие сайты, как учителей (например, <http://alexlarin.net/eg16.html>), так и образовательные сайты (<http://www.fipi.ru/>). В них можно найти открытые банки заданий, демоверсии, спецификации, кодификаторы, а также попробовать решить онлайн тесты.

Итак, предположим, что изучая математику самостоятельно, вы честно выполнили все выше изложен-

ное, а результат не тот, что ожидался вначале. Здесь есть два выхода: либо поступить на подготовительные курсы (они есть при любом высшем учебном заведении, да, и в школе), либо обратиться за помощью к репетитору.

В первом случае поможет любая информация о существующих курсах. Поспрашивайте знакомых или посмотрите отзывы в интернете. Но здесь есть одно «но». Обычно на курсах в группах обучаются порядка 15-ти человек. Преподаватель, работающий на этих занятиях, не всегда может уделить одинаковое количество внимания всем ученикам. И дело здесь не в любимчиках или нежелании самого учителя. Его вниманием обязательно завладеют настойчивые ученики, а те, кто сидит тихонечко на последней парте, и стесняются обратиться с вопросом так и останутся не у дел [5, 6].

Существует еще один вариант выхода из сложившейся ситуации, который можно назвать комбинированным. Это курсы подготовки к ЕГЭ и ОГЭ в малой группе. Обычно занятия ведут репетиторы с большим стажем, а в группе обучаются не более 6 человек. В данном случае успех к отличной подготовке к экзаменам гарантируется лучшими репетиторами и экспертами. Организаторы таких курсов заинтересованы именно в результате, который показывают ученики на экзамене. Последнее служит реальной рекламой и помогает обойти конкурентов.

На курсах подготовки в малой группе для получения максимального результата используют авторские программы.

Следует отметить доброжелательную атмосферу, в которой не только приятно получать знания, но и школьник может найти единомышленников.

Пробное тестирование проходит на первом занятии. Репетитор сразу проверяет его и подробно разбирает с учеником. Такие пробные мини-экзамены пишут один раз в месяц. Поскольку на экзамене время ограничено, школьника нужно научить правильно оформлять ответы и ориентироваться по времени. [3,4,6]

Регулярный контроль выполнения домашних заданий на курсах в мини-группах, проведение систематического контроля знаний по каждой теме, постоянная тренировка правильности оформления ответов, а также контроль за временем исключает потерю заветных баллов. Школьник попадает в окружение, в котором быть образованным и умным – это престижно! Атмосфера успеха помогает достигать самых амбициозных целей в жизни.

Групповые занятия имеют ряд преимуществ перед остальными формами. Нельзя отрицать: курсы — это не только знания, но и общение:

- знакомство со сверстниками, появляются новые контакты, а может быть и друзья;
- дружеская атмосфера и взаимопонимание способствуют лучшему усвоению материала;
- никому не захочется быть слабее других – отсюда дополнительная мотивация.

Успешная сдача экзаменов складывается из многих факторов. На курсах подготовки в мини-группах

заключается трёхсторонний договор: исполнитель (образовательный центр); заказчик (родители ученика); потребитель (ученик). Предложим вашему вниманию следующую схему (рис.1):

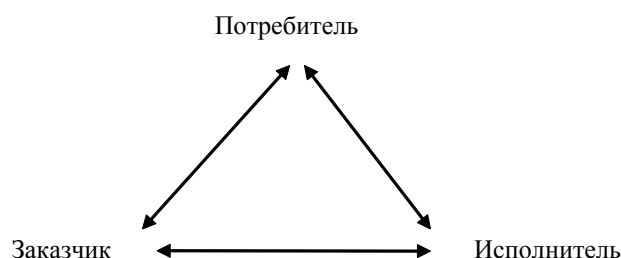


Рис.1. Взаимосвязь между участниками учебного процесса.

Обязанности заказчика:

- мотивировать или поддержать ребенка при подготовке к сдаче экзаменов;
- поиск репетитора или курсов по подготовке к ЕГЭ;

финансирование (инвестирование).

Обязанности исполнителя:

- организовать учебный процесс, обеспечив его современными, актуальными и результативными методиками;
- создать благоприятную атмосферу для получения знаний.

Обязанности потребителя:

- посещение занятий;
- выполнение домашних заданий, что включает самостоятельный поиск решений;
- стремиться получить максимально возможное количество баллов на экзамене.

Важно отметить также психологическую подготовку ученика к написанию экзаменов. Страх перед ЕГЭ может быть настолько велик, что школьник мечтает «хотя бы перейти порог».

Напомним, что формулой успеха в любой сфере является:

Мечта=Цель + Действия.

Первоначально, конечно, рекомендуется разобраться с мечтой. Как правило после непродолжительного разговора выясняется, что она есть: поступить в ВУЗ. Целью в данном случае будут количество проходных в данный ВУЗ баллов. Их можно посмотреть на сайте университета. Действия – это самое сложное. Здесь все понимают, что придётся усиленно работать длительное время. Хотелось бы обратить внимание, на очень распространенную ошибку – ученик набирает руку только на задачах, которые позволят набрать заветное количество баллов. Необходимо разъяснить, что надо решать на пять баллов больше (как минимум), с учетом возможных ошибок.

Не секрет, что в школе уменьшилось количество часов на некоторые темы. Так, например, темы «Теория вероятностей», «Производная и ее приложения», «Первообразная» мало изучены. На геометрию отведены всего два урока. А это темы из первой части ЕГЭ!

Задачи с параметрами вызывают наибольшее затруднение. Надо ли говорить, что из того скудного количества информации, полученного на уроке, остаточных знаний и уверенного владения материалом, ничего не остается?

Решение проблемы – мастер-классы и интенсивы. Интенсивные курсы подготовки для тех, кто умеет готовиться самостоятельно, и кому необходимо систематизировать накопленные знания. По конкретной теме ведется четырех часовое занятие с краткими пояснениями и максимальной активностью участников. На некоторых курсах отводятся несколько дней на один интенсив. Интенсивы позволяют не только систематизировать знания, но и в режиме ограниченного времени рассмотреть виды задач по данной теме. Это может быть тема «Задачи первой части +13», «Алгебра на ЕГЭ 13+15», «Экономическая задача 17», «Геометрия на ЕГЭ 14+16», «Задачи с параметрами». Большинство участников отмечают, что такие занятия помогли им заполнить «пробелы», наверстать упущенное и обрести уверенность в решении задач по теме.

Сравним результаты учеников двух уровней. Назовем их условно: уровень 1 и уровень 2. Уровень 2 соответствует ученику с достаточно большим объемом знаний по математике, уровень 1 – ученик, знания кото-

рого можно оценить, как удовлетворительные.

На диаграмме (рисунок 2 и 3) представлены проценты выполнения домашнего задания и контрольных работ. По горизонтали указаны номера занятий. Анализируя диаграмму видим, в начале процент выполнения домашних заданий достаточно высок. Это объясняется тем, что первые занятия посвящены первой части. При этом школьник имеет доступ к справочной литературе и интернету, а также не ограничен во времени решения. Таким образом, выполнение домашней работы дает положительный для ученика результат только в случае самостоятельного решения, а не списывания из интернета. Принцип «лишь бы было» здесь играет отрицательную роль.

Процент выполненных контрольных заданий в аудитории несколько ниже. Контрольные работы направлены прежде всего на получение правильного ответа в максимально короткий срок. Так, например, на задачу первой части в среднем отводится две минуты. Конечная цель таких контрольных на первых занятиях, правильно решить все 12 задач первой части за 40 минут. Акцент на задачах первой части не случаен, за нее можно получить 12 первичных баллов, что соответствует 62 баллам.

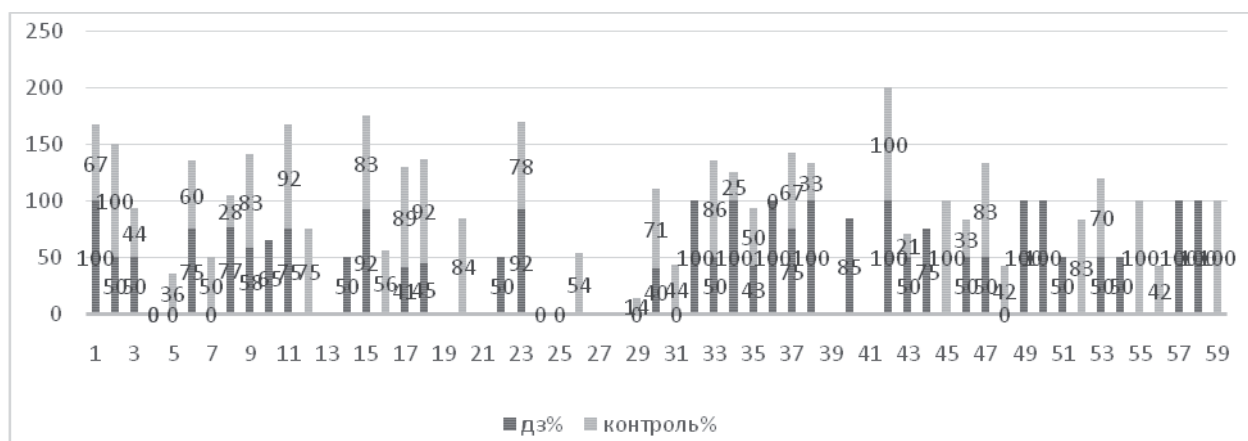


Рис.2. Проценты выполнения домашних заданий и контроля уровень 1.

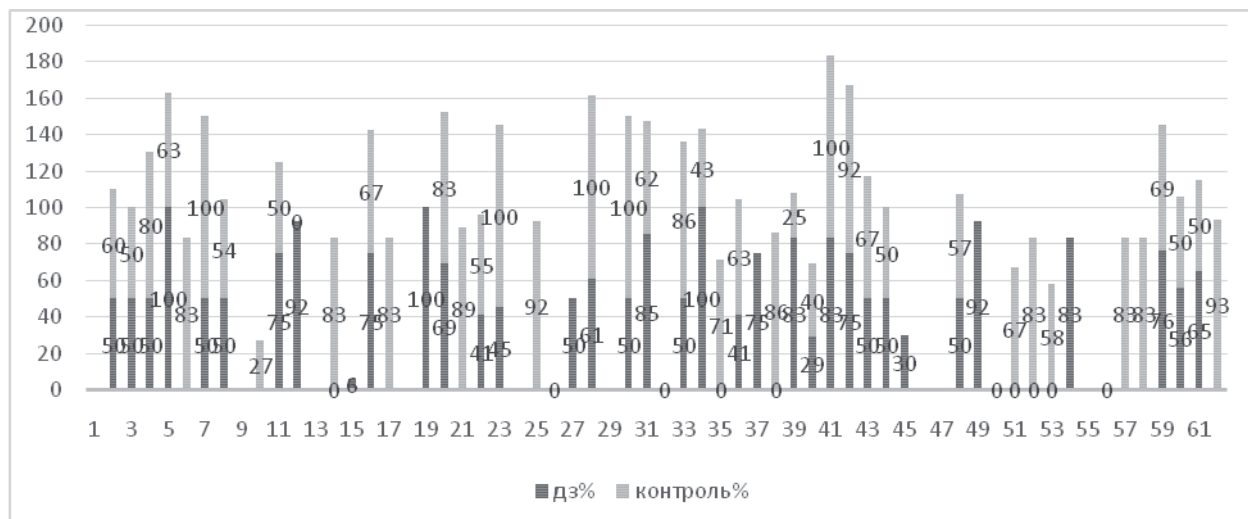


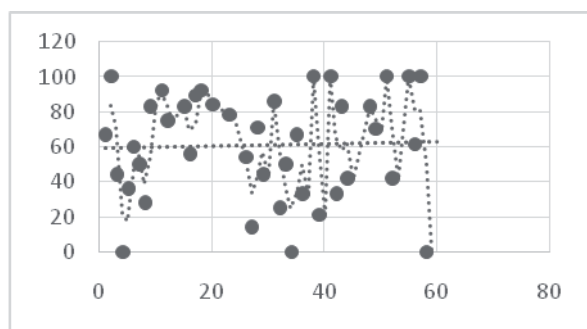
Рис. 3. Проценты выполнения домашних заданий и контроля уровень 2.

На седьмом занятии можно включить в разбор простейшие элементы задач из второй части. Хорошую практику показывает разбор элементарной экономической задачи. [5] Ученик, вникнув в решение, которое ранее не видел и не планировал решать, воодушевляется своим успехом. На этом этапе приходит понимание, что не надо бояться задач второй части.

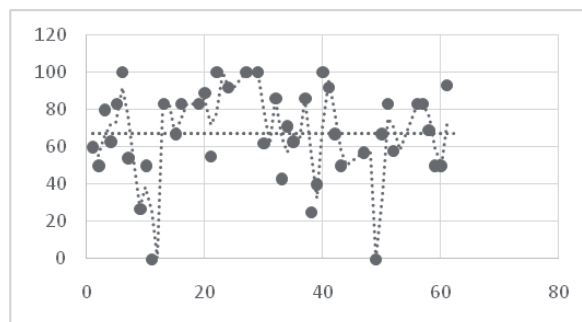
Примерно с 11-го занятия процент правильно выполненных на контроле задач постепенно начинает расти. У обучающегося поднимается уровень самооценки и осознания того, что не все так страшно.

Спустя 4 месяца таких занятий, когда результат по первой части достаточно стабилен, можно начинать более подробный разбор задач второй части.

Рисунок 4 демонстрирует процент правильно выполненных задач на контроле и линия тренда. Следует обратить внимание на то, что линия тренда находится на уровне, полученных в результате баллов (таблица 1).



А) Уровень 1



Б) Уровень 2

Рис. 4. Процент правильно выполненных заданий на контрольной работе и линия тренда.

Итак, подготовка к единому государственному экзамену требует от ученика, его родителей и преподавателя полной отдачи и является процессом активного взаимодействия всех лиц. [7] Подготовка к экзамену должна начинаться как можно раньше. Подготовка ориентирована на повторение, систематизацию, закрепление знаний и обретение уверенности в решении задач. От родителей потребуется поддержка, создание ими условий необходимых для учёбы, а также мотивация ребенка, которая уменьшается с приближением дня экзамена. От преподавателя ждут профессионализма, чуткости и индивидуального подхода к ученику. Во многом процесс подготовки и результаты экзамена зависят от самого ученика.

Таблица 1.

Связь показателей при выполнении домашних и контрольных работ с результатом ЕГЭ.

Уровень	Средний процент правильно решенных домашних задач	Средний процент правильно решенных задач на контрольной	Результат ЕГЭ
1	57,86	61,44	62 баллов
2	49,7	67,4	82 балла

Библиографический список

1. [http://www.consultant.ru/law/ref/ju_dict/word/edinyj_gosudarstvennyj_ekzamen_\(egje\)/](http://www.consultant.ru/law/ref/ju_dict/word/edinyj_gosudarstvennyj_ekzamen_(egje)/)
2. Павлова Т.А. Предварительная подготовка к Единому государственному экзамену и результат. / Т.А. Павлова, М.Н. Уварова.// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4(73). С. 316-321.
3. Уварова М.Н. Интернет-экзамен: методическое пособие для подготовки к интернет-экзамену /М.Н. Уварова, Т.А.Павлова. Орел: Изд-во «Картуш», 2010. 163 с.
4. Петрушина Н.Н. Использование интернет-тестирования как формы контроля качества подготовки студентов. /Н.Н. Петрушина, М.Н. Уварова. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 7-2. С. 153-155.
5. Павлова Т.А. Модель как средство решения экономических задач. / Т.А. Павлова, М.Н. Уварова, // В сборнике: Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защита окружающей среды и здоровья человека (Настоящее и будущее подготовки учащихся и студентов университетов в области естественных наук). Материалы IV Международной очной научно-практической конференции. 2016. С. 283-284
6. Уварова М.Н. Интернет тестирование в образовании /М.Н. Уварова, Т.А. Павлова. RussianAgriculturalScienceReview. 2015. Т. 6. № 6-3. С. 337-342.
7. Уварова М.Н. Актуальные проблемы развития и качества образования на современном этапе. / М. Н. Уварова. Т. А. Павлова.// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4(77) С. 341-344.

References

1. [http://www.consultant.ru/law/ref/ju_dict/word/edinyj_gosudarstvennyj_ekzamen_\(egje\)/](http://www.consultant.ru/law/ref/ju_dict/word/edinyj_gosudarstvennyj_ekzamen_(egje)/)
2. Pavlova T. A. Preliminary preparation for the Unified state exam and the result. / T. A. Pavlova, M. N. Uvarova.// Scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences. 2016. № 4 (73). P. 316-321.
3. Uvarova M.N. Internet exam: a Handbook for preparing for the online exam / Mn. Uvarova, T. A. Pavlova. Orel: publishing House "Kartush", 2010. 163 p.
4. Petrushina N.N. The use of Internet testing as a form of quality control of students ' training. /N. N. Petrushina, M. N. Uvarov. Actual problems of Humanities and natural Sciences. 2009. No. 7-2. P.153-155.

5. *Pavlova T.A.* Model as a means of solving economic problems. / T. A. Pavlova, M. N. Uvarova, // in the collection: Actual problems of natural science education, environmental protection and human health (Present and future training of students and University students in the field of natural Sciences). Proceedings of the IV international scientific-practical conference. 2016. P. 283-284

6. *Uvarova M.N.* Internet testing in education /M. N. Uvarova, T. A. Pavlova. Russian Agricultural Science Review. 2015. Vol.6. No. 6-3. Pp. 337-342.

7. *Uvarova M.N.* Actual problems of development and quality of education at the present stage. / M. N. Uvarova. T. A. Pavlova.// Scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences. 2017. № 4 (77) Pp. 341-344.

УДК 811.111(075.8)

UDC 811.111(075.8)

ПОПОВА И.Ю.

старший преподаватель, кафедра иностранных языков
в сфере профессиональной коммуникации, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: irenepopova2014@yandex.ru

POPOVA I.Y.

Senior teacher of the Department Foreign languages in the
sphere of professional communication, Orel State University
E-mail: irenepopova2014@yandex.ru

СОЗДАНИЕ УЧЕБНИКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

CREATION OF THE TEXTBOOK OF NEW GENERATION FOR NON LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF THE PARADIGM SHIFT OF HIGHER EDUCATION

В статье рассматривается вопрос о создании учебника по иностранному языку для неязыковых вузов для бакалавров 1-2 курсов. Акцентируется внимание на целях его создания. Также автор статьи делится своим опытом создания учебника по английскому языку для студентов-нелингвистов.

Ключевые слова: учебник, параметры оценки учебника. коммуникативное обучение, компетенции, бакалавр, направления подготовки.

The article deals with the creation of the foreign language textbook for the non language higher education institutions for bachelors of the 1-2 years. The attention is focused on the aims to be prevailed in the textbook. Also the author is sharing the experience of the creation English language textbook for the non-linguistic students.

Keywords: textbook, textbook assessment parameters. communicative training, competences, bachelor, directions of training.

В связи с переходом российского высшего образования на двухуровневую систему и с изменением парадигмы образования с когнитивной на личностно-ориентированную новая модель учебного процесса подготовки бакалавров подразумевает серьезное обновление учебно-методического комплекса, основным из которых является учебник. По-прежнему остается актуальным вопрос о создании единого учебника нового поколения для бакалавров неязыковых специальностей как на федеральном и региональном уровнях, так и в рамках отдельных учебных заведений.

Этот вопросы исследовали такие лингвисты как И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов другие.

Напомним основные требования, которые выдвигает И.Л. Бим к современным учебникам иностранного языка

- соответствие госстандарту, отражающему современный уровень требований к владению иностранным языком и культурой;
- учет адресата – возрастных и психокогнитивных особенностей обучающихся (в данном случае студентов-нелингвистов);
- реализация современных целей обучения – овладение обучающимися общением на межкультурном уровне во всех его функциях (познавательной/информационной, регулятивной, ценностно-ориентационной/эмоционально-оценочной, конвенциональной/этикетной) [1, с. 13-17].

В настоящее время в связи с изменением парадигмы образования с когнитивной на личностно ориентированную в рамках компетентного подхода необходимы некоторые корректировки требований к учебнику иностранного языка как основному элементу учебно-методического комплекса для студентов неязыковых направлений подготовки [2].

При работе над учебником иностранного языка для студентов-нелингвистов авторы обычно учитывают, для каких целей он создается. В зависимости от этого содержание может быть ориентировано либо на базовый либо на специальный курс изучаемого языка. Некоторые авторы придерживаются мнения, что в неязыковом вузе необходимо обучать иностранному языку для специальных целей, что естественно не лишено здравого смысла. Причем для каждого направления подготовки должен быть собственный язык профессионального общения. И.П. Павлова считает, что «конкретизация целей обучения в каждом типе вуза достигается с помощью анализа результатов опроса/анкетирования специалистов (выпускников вуза), имеющих богатый опыт профессиональной деятельности, в процессе которой они пользуются иностранным языком как средством общения и познания. Эти результаты помогают выявить пробелы в подготовке выпускников вуза и определить содержание обучения иностранному языку, а именно: сферы, ситуации, темы, речевые навыки и умения, языковой материал, подлежащий усвоению. На

первом плане должна быть сфера профессионального общения и познания и вытекающие из нее темы и ситуации» [4, с. 46].

Другие авторы имеют совершенно противоположную точку зрения и считают, что нецелесообразно изучать иностранный язык для специальных целей на 1-2 курсах бакалавриата, когда обучающиеся либо еще не приступили к изучению специальных дисциплин на родном языке либо только недавно начали осваивать курс вводный курс для своего направления подготовки. Такое изучение не способствует повышению мотивации обучения языку, а лишь переполняет занятия дополнительной информацией. Вслед за Е.С. Давиденко придерживаемся мнения, что на 1-2 курсе обучения в неязыковом вузе следует начинать с иностранного языка для общих целей. «На начальном этапе обучения в неязыковом вузе можно только интегрировать элементы иностранного языка для специальных целей (знакомство с основами аннотирования и реферирования профессионально ориентированного научного текста, подготовка доклада с презентацией на научно-практическую конференцию, участие в ролевых и деловых играх, моделирующих ситуации профессионального общения и т.д.) в базовый курс иностранного языка [2].

В связи с вышеизложенным хотелось бы поделиться опытом создания учебника по иностранному языку (английскому) для бакалавров 1-2 курсов неязыковых направлений подготовки очной и очно-заочной форм обучения, изучающих дисциплину «Иностранный язык».

Цель учебника – способствовать формированию и развитию коммуникативной, лексической, и грамматической компетенций обучающихся, владеющих английским языком на базовом уровне. Формирование данных видов компетенций происходит в едином контексте изучаемой темы.

Отметим, что данный учебник является актуальным из-за недостаточного количества учебно-методической литературы по дисциплине «Иностранный язык (английский)» и отсутствия единого учебного пособия. В связи с этим, авторы предприняли попытку систематизировать учебный материал в полном соответствии с содержанием рабочих программ данной дисциплины.

Обращаясь к содержанию учебника отметим, что он состоит из 16 тематических разделов, каждый из которых содержит предтекстовые, текстовые и после-текстовые упражнения, в которые включены лексические единицы текста(ов) по изучаемой теме. Следует частично согласиться с мнением О.В. Нефедова, что учебники по иностранным языкам часто повторяют школьную программу, что подтверждается тематикой учебных текстов как, например: About Myself, My Family, My University, Great Britain, the USA и другие [3, с. 54-57].

Тем не менее при создании данного учебника авторы строго следовали содержанию рабочей программы дисциплины Иностранный язык, в которой указаны данные темы, а также руководствовались собственным

опытом работы со студентами неязыковых специальностей. В связи с этим был сделан вывод, что уровень языковой компетенции обучающихся после окончания средней школы в основном недостаточен для изучения слишком сложных тем. При этом авторы значительно расширили содержание данных тем школьной программы, дополнив их коммуникативными упражнениями, ссылками на аудирование аутентичных текстов, заданиями для проектной деятельности, а также грамматическими упражнениями, позволяющими систематизировать конкретный материал и освоить основные грамматические конструкции изучаемого раздела.

Приведем некоторые примеры коммуникативных упражнений и заданий для проектной деятельности из данного учебника

Раздел 6. Higher Education in the English-Speaking Countries.

1. Use the Internet to search for information about the possibilities of studying in Great Britain. Take into consideration the following aspects: place, university, tuition fee, scholarship, duration of the course, accommodation. Give a five -minute talk to your group.

2. Discuss in the groups the differences and similarities in the educational systems of Russia and Great Britain.

3. Role-play the following situations:

a). You are interested in studying at one of the universities in the USA. Find the necessary information about the courses offered on the web-site <https://www.studyusa.com/>. Exchange opinions with your partner.

b). You are a member of the Russian students' delegation visiting the Massachusetts Institute of Technology in the USA. Ask for information about the Institute's courses, degrees, tuition fee and functioning.

4. Find on the Internet information about the prestigious universities mentioned in the text The System of Higher Education in the USA. Give a five-minute presentation for your group using tips given in the Appendix I.

5. Find on the Internet information about the system of higher education in other English Speaking Countries. Make a short presentation for your group using tips given in the Appendix I.

6. Make the project. Compare the US system of higher education to that one in Great Britain and Russia

Мы согласны с мнением Е.С. Давиденко, что «подобные задания способствуют развитию критического мышления, побуждают к выражению собственного мнения, провоцируют столкновение мнений, проведение дискуссий, стимулируют субъектную позицию студента в учении, нацеливают на самостоятельный поиск дополнительной информации (в том числе и с помощью ресурсов Интернета) [2].

При работе над рукописью авторы также включили темы, которые не рассматривались при изучении английского языка в средней школе (например, Engineering, Outstanding People in the Engineering, Globalization: Advantages and Disadvantages, International Organizations, International Scientific Projects и другие). По всем темам разделов предлагаются задания и допол-

нительные тексты для обучающихся с высоким уровнем языковой компетенции.

После изучения двух-трех разделов предлагаются грамматические тесты для контроля пройденного материала. Также в данной работе содержится грамматический справочник, что является логичным решением для реализации попытки авторов создать единый учебник в рамках изучаемой дисциплины.

При работе над рукописью были учтены некоторые параметры оценки учебника иностранного языка, выделенных М.В. Якушевым, например

- предусматривание оптимальных условий для самостоятельной работы;
- ситуативный контекст упражнений, рациональное сочетание языковой и коммуникативной практики;
- использование разнообразных видов аутентичных текстов;
- использование разнообразного иллюстративного материала, способствующего повышению мотивации обучаемых [6, с. 16-23].

Тематическая направленность всех разделов

учебника, содержащих материал различной степени сложности, позволяет преподавателю проводить его систематизацию в соответствии с уровнем сформированности базовых компетенций обучающихся, составить общий методический план и наметить индивидуальные образовательные траектории студентов.

Использование проблемных и творческих заданий предопределяет не механическое запоминание информации, а ее творческое восприятие, что способствует повышению мотивации студентов в процессе изучения и практического использования иностранного языка.

Представленные в данной статье требования и условия создания учебника иностранного языка для неязыковых вузов не являются полными и исчерпывающими. Предстоит еще долгая и серьезная работа в этом направлении. Однако можно сделать вывод о перспективности дальнейшей разработки требований к учебнику по иностранному языку для студентов неязыковых направлений подготовки в связи с изменением парадигмы высшего образования с когнитивной на личностно ориентированную.

Библиографический список

1. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. // Иностр. языки в школе. 1999. № 6. С. 13-17.
2. Давиденко Е.С. Создание современного учебника иностранного языка для неязыкового вуза в контексте личностно ориентированной образовательной парадигмы // VI международная научно-практическая интернет-конференция «Гуманитарное образование в экономическом вузе», 2017. Электронный ресурс URL: <http://www.rea.ru/ru/conference/eheu/Pages/conference-papers.aspx> (дата обращения 10.02.2019)
3. Нефёдов О.В. Сочетание традиций и инноваций при создании учебника по иностранному языку для студентов-нелингвистов // Успехи современной науки. 2016. №7. Том 1. С.54-57
4. Павлова И.П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 12 (618). С.43-60. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyuchebnik-inostrannogo-yazyka-dlya-neyazykovogo-vuzaproblemy-i-perspektivy> (дата обращения: 27.07.2017)
5. Рыбина И.Р. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся на уроке: Дис. ... канд. пед. наук. Орёл, 2011 199 с. Библиогр.: с. 164-177
6. Якушев, М.В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2000. № 1. С. 16-23.

References

1. Bim I.L. About the problem of estimation of the modern textbook on the foreign language. //Foreign languages at school. 1999. No. 6. Pp. 13-17.
2. Davidenko E.S. Creation of the modern textbook of a foreign language for non language higher education institution in the context of personally focused educational paradigm//the VI international scientific and practical Internet conference “Arts Education in Economic Higher Education Institution”, 2017. Electronic URL resource: <http://www.rea.ru/ru/conference/eheu/Pages/conference-papers.aspx> (date of the address 10.02.2019)
3. Nefyodov O.V. The combination of traditions and innovations during creation of the textbook on a foreign language for non linguistic students //Achievements of modern science. 2016. No. 7. Part 1. Pp. 54-57
4. Pavlova I.P. The modern textbook of a foreign language for non language higher education institution: problems and prospects// Bulletin of the Moscow state linguistic university. 2011. No. 12 (618). Page 43-60. [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyuchebnik-inostrannogo-yazyka-dlya-neyazykovogo-vuzaproblemy-i-perspektivy> (date of the address: 27.07.2017)
5. Rybina I.R. The pedagogical conditions of the formation of healthkeeping competence of students at the lesson: Diss. ... of cand. of ped. sciences. Orel, 2011 199 p. Bibliogr.: Pp. 164-177.
6. Yakushev M.V. Scientific-based criteria of the analysis and assessment of the textbook for the foreign language [Text]//Foreign languages at school. 2000. No. 1. Pp. 16-23.

УДК 378

UDC 378

ПУЗИНА Т.И.

доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tipuzina@gmail.com

МАКЕЕВА И.Ю.

кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: makeevainna@inbox.ru

PUZINA T.I.

Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of Department of Botany, Plant Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University
E-mail: tipuzina@gmail.com

MAKEEVA I.YU.

Candidate of Biology, Docent of the Department Plant Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University
E-mail: makeevainna@inbox.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ-БИОЛОГОВ (ПРОФИЛЬ БИОФИЗИКА)

SOME ASPECTS OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES OF MASTERS-BIOLOGISTS (PROFILE OF BIOPHYSICS)

Рассматривается организация научно-исследовательской работы у магистрантов-биофизиков по направлению подготовки 06.04.01 Биология. Приводится спектр направлений научно-исследовательской работы магистров, способствующих выполнению выпускной квалификационной работы: освоение методик работы с современными приборами; освоение новейших биофизических методов исследований; сбор и обработка научной информации; участие в работе ежемесячного научного семинара по современным достижениям биологических наук; проведение встреч с ведущими учёными региона и страны по тематике профиля; участие в научных мероприятиях в качестве слушателей и докладчиков; экскурсии в профильные лаборатории институтов РАН. Предлагается тематика исследований в рамках выполнения ВКР.

Ключевые слова: магистр биологии, научно-исследовательская работа, биофизика.

We consider the organization of research work for undergraduate biophysicists in the direction of preparation 06.04.01 Biology. A range of research directions of masters is given, contributing to the implementation of final qualifying work: mastering the techniques of working with modern devices; mastering the latest biophysical research methods; collection and processing of scientific information; participation in the monthly scientific seminar on modern advances in biological sciences; holding meetings with leading scientists of the region and the country on the subject of the profile; participation in scientific events as listeners and speakers; excursions to specialized laboratories of institutes of the Russian Academy of Sciences. Proposed research topics in the implementation of the final qualifying work.

Keywords: Master of Biology, research work, biophysics.

Научно-исследовательская работа является одним из видов профессиональной деятельности магистрантов-биологов. Она включает не только проведение исследований в рамках выполнения ВКР, но и исследование живой природы и её закономерностей для использования полученных знаний, умений и навыков в области будущей профессиональной деятельности [1].

В условиях информационного общества возникает необходимость в подготовке специалистов, обладающих высоким уровнем исследовательских компетенций, специалистов способных успешно решать творческие задачи: от постановки проблемы, выбора средств и методов её решения, до внедрения и представления полученных результатов.

Для успешной реализации поставленных задач необходимы интеллектуальные ресурсы, выработанные научными школами в ВУЗе. Без этого невозможно решать вопросы развития теории и практики современной биологии. Научные исследования магистрантов профиля Биофизика проводятся в рамках научной шко-

лы «Механизмы регуляции роста и развития растений». Научный потенциал данной школы представлен специалистами в области мембранологии, фотобиологии, фолдинга белка, фитогормонологии, редокс-метаболизма, нанотехнологии, квантовой физики, термодинамики и др.

Немаловажное значение в научных исследованиях экспериментального характера имеет знание приборов и вычислительной техники. В рамках учебной практики по получению первичных профессиональных умений и навыков магистранты-биофизики осваивают принципы работы приборов лаборатории «Механизмы регуляции роста и развития растений» в области спектрофотометрии, колориметрии, хроматографии, микроскопии, газометрии, гравиметрии, а также флуориметрии в лаборатории «Медицинская фотоника» и кондуктометрии, лазерометрии лаборатории прикладной и теоретической физики. В рамках производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности магистранты осваивают не только методику работы с приборами, но и исполь-

зуют их в своих экспериментальных исследованиях, причём как в указанных лабораториях Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, так и в лабораториях ВНИИ СПК и Федерального научного центра зернобобовых и крупяных культур.

Результаты исследований во многом зависят от используемых методов. Именно освоение современных методов магистрантами-биофизиками даёт возможность получить достоверные данные. Для этого необходимы не только высокоточные приборы, но и анализ имеющихся методик проведения биофизических исследований. Этому способствует не только изучение литературы, но и консультации с научным руководителем, а также имеющиеся химреактивы и расходные материалы. В зависимости от темы выпускной квалификационной работы некоторые методики осваиваются на базе лабораторий ВНИИ СПК и ФНЦ ЗБК.

Сбор и обработка научной информации в научно-исследовательском кластере подготовки магистрантов-биофизиков необходимы для оперативного получения новых сведений о состоянии исследований по теме ВКР. Для этого предлагается изучение не только научных периодических изданий – журналов, бюллетеней, но и монографий, сборников научных трудов, диссертаций, а также проведение научного семинара на тему «Современные достижения биологической науки» по материалам конференций разного ранга, памятных чтений и др., где рассматриваются последние теоретические и практические достижения в области биофизики. Например: «Преобразование солнечной энергии в первичном акте разделения зарядов в реакционных центрах фотосинтеза», «Принципы организации и регуляции первичных процессов фотосинтеза», «Механизмы формирования и физиологическая роль полярности в растениях», «Транспорт воды в растении и его эндогенная регуляция», «Ионный гомеостаз и солеустойчивость растений». Наряду с этим, на научном семинаре магистранты докладывают результаты своих экспериментальных данных, которые широко обсуждаются, высказываются пожелания в дальнейшей работе.

Одним из аспектов организации исследовательской деятельности магистрантов являются встречи, проходящие в виде круглых столов, лекций, консультаций с ведущими учёными региона и страны. Так, в 2018 году был приглашен Е.Н. Музафаров, д.б.н., профессор, заведующий кафедрой биологии Тульского государственного университета с лекцией на тему «Исследование мембранотропного и антиоксидантного действия флавоноидов и их комплексов с ионами трёхвалентного железа», А.В. Амелин, д.с.-х.н., профессор, руководитель ЦКП «Генетические ресурсы растений и их исследование» Орловского го-

сударственного аграрного университета. Общение с учеными расширяет научный кругозор магистрантов.

Практика показала, что участие магистрантов-биофизиков в научных мероприятиях в качестве слушателей или докладчиков помогает им адаптироваться в научной среде, повышает интерес к исследовательской работе. В этом плане особую значимость имеет посещение ежегодных Тимирязевских и Чайлахяновских чтений в ИФРе им. К.А.Тимирязева РАН. Во время этих чтений магистранты посещают лаборатории, соответствующие их профилю: лаборатория мембран растительных клеток; управляемого фотобиосинтеза; функциональной геномики; транспорта ионов; магнито-биологии растений; сигнальных систем контроля онтогенеза; дыхания растений и механизмов его регуляции.

Кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений предлагает биофизикам следующие направления исследований в рамках выпускных квалификационных работ:

- исследование механизма трансмембранного потока воды через аквапорины растительных клеток;
- изучение фотофизических показателей световых реакций фотосинтеза в условиях деструкции тубулинового цитоскелета;
- исследование функционального состояния хлоропластов;
- использование ПЦР-анализа для диагностики физиологического состояния растений;
- исследование активности антиоксидантной системы в зависимости от действия биотических и абиотических стрессоров;

Уникальность образовательной программы Биофизика в рамках направления подготовки 06.04.01 Биология состоит:

- во-первых, в том, что она не имеет аналогов на рынке образовательных услуг нашего региона (Орловской, Брянской, Тульской и Курской областях);
- во-вторых, в том, что она способствует развитию отечественной научной школы, ведущей научно-исследовательские работы в области биофизики, а именно, нанобиологии, фотобиологии, физики белковых и мембранных структур;
- в-третьих, в подготовке высококвалифицированных магистров, способных решать актуальные задачи, стоящие перед регионом, в области биотехнологии, медицины, агрономии.

Можно заключить, что предлагаемый научно-исследовательский кластер способствует получению новых знаний, развитию творческого потенциала и опыта профессиональной деятельности у магистрантов-биофизиков.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 06.04.01 Биология (уровень магистратуры). 2015. URL: http://base.garant.ru/71216422/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000.

References

1. Federal state educational standard of higher education in the field of preparation 06.04.01 Biology (master's level). 2015. URL: http://base.garant.ru/71216422/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000.

УДК 372.8

UDC 372.8

СЕРГЕЕВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО,
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

АНДРЕЕВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО,
E-mail: andreeva3062@mail.ru

SERGEeva N.I.

Candidate of pedagogical, associate professor, FSO Academy
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

ANDREEVA L.A.

Candidate of pedagogical, associate professor, FSO Academy
E-mail: andreeva3062@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

APPLICATION OF THE CONTEXTUAL DRAMATIZATION METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL SPEECH

В статье рассматриваются возможности метода контекстуальной театрализации при обучении иноязычной профессиональной речи. Этот метод объединяет коммуникативный, компетентностный, контекстуальный и другие методы обучения и методы, основанные на применении информационных и коммуникационных технологий. Контекстом в данных ситуациях выступает среда профессионального иноязычного общения.

***Ключевые слова:** метод контекстуальной театрализации, обучение иноязычной профессиональной речи, информационные и коммуникационные технологии, среда профессионального иноязычного общения.*

The article discusses the resource of the contextual dramatizing method in teaching foreign professional speaking. This method combines communicative, competence, contextual and other teaching methods as well as methods based on the application of information and communication technologies. The context in these situations is the environment of professional foreign communication.

***Keywords:** contextual dramatizing method, teaching foreign professional speech, information and communication technologies, environment of professional foreign communication.*

Современное общество проходит этап модернизации самых разных сфер деятельности, среди которых и военное языковое образование. «Иностранный язык» – интегративная дисциплина, которая применяет всю палитру педагогических методов, реализующих компетентностный и коммуникативный подходы.

В вузе должны не просто приобретаться необходимые предметные навыки профессиональной коммуникации, но также и умения применять компетенции в служебной деятельности. В этой сфере особые требования практического владения профессиональной иноязычной речью и ее использования в своей служебной деятельности предъявляются к обучающимся по специальностям, связанным с обеспечением государственной безопасности. Основная цель лингвистического образования данной категории обучающихся – это развитие коммуникативных способностей и личностных качеств, важных для профессионального иноязычного общения. Согласно новым ФГОС на современном этапе развития системы высшего образования требуется внедрение инновационных технологий, направленных на усовершенствование практической языковой деятельности, упрочение мотивированности обучающихся.

Основная цель коммуникативного подхода – это развитие коммуникативной компетенции. Причем в обучении устной речи необходимо сосредотачивать свое

внимание не только на правильном употреблении языковых структур. Крайне важно также правильно организовывать взаимодействие обучающихся при общении, формулировать общую для коммуникантов цель, учить их высказывать свои мысли по-разному.

В современной практике обучения иноязычной речи большое внимание уделяется развитию социокультурной компетенции. Именно её наличие свидетельствует о толерантном отношении к культуре стран изучаемого языка, знании особенностей иноязычного поведения, традиций. При разыгрывании ситуаций профессионального общения осуществляется пополнение запаса знаний в области лингвострановедения и страноведения, формируется навык использования вербальных и невербальных средств, соответствующих речевой ситуации.

Магистральным направлением процесса развития навыков устной речи считается сегодня использование современных эффективных образовательных и информационных технологий. Значительные возможности предоставляет метод контекстуальной театрализации на иностранном языке с использованием видеороликов, предлагающих типовые ситуации иноязычного профессионального общения, которые разрабатываются самими обучающимися, выступающими в роли будущих сотрудников служб безопасности или иностранцев. В данном случае метод контекстуальной театрализации

объединяет коммуникативный, компетентностный, интерактивный, контекстуальный, социокультурный методы обучения и методы, основанные на применении информационных и коммуникационных технологий. Контекстом в данных ситуациях выступает среда профессионального иноязычного общения, имеющая место (для обучающихся заочной формы обучения) или возможная в предстоящей служебной деятельности (для обучающихся очной формы обучения). Такие видеоролики размещаются на сервере вуза в электронном учебно-методическом комплексе (ЭУМК) и активно используются в очном и заочном (дистанционном) обучении.

Значимость театрализации и ее огромные педагогические и методические возможности потенциал в развитии основополагающих компетенций при обучении устной речи на иностранном языке подчеркивались в работах Е.А. Антипиной, Т.Н. Дороновой, А.В. Запорожец. Уместно, правда, сказать, что эта проблематика затрагивала в основном среднюю школу. Внедрение контекстуальной театрализации в процесс обучения иностранному языку в вузе направлено на формирование опыта профессионального общения на иностранном языке, умений и навыков использования его в реально создающихся коммуникативных ситуациях; стимулирование речевой активности при проработке и разыгрывании сцен профессионального общения.

Театрализация, наряду с другими методами обучения, строится на ряде принципов. Знание принципов (активности и интерактивности; взаимодействия в коллективе; доступности и посильности; максимальной интеграции и координации при овладении всеми видами речевой деятельности; аудио- и видео-наглядности; прочности усвоения учебного материала) и опора на них при постановке ситуаций профессионального общения во многом способствуют успешному усвоению новой лексики, грамматических структур, развитию навыков их употребления. Но главной задачей при этом становится не столько усвоение лексического и грамматического материала, сколько успешно исполненная роль в театрализованной профессиональной ситуации. Вместе с тем, контекстуальная театрализация – это эффективный метод активизации познавательной деятельности обучающихся, реализации их творческого потенциала. Она вызывает мыслительную и эмоциональную реакции обучающегося на учебную ситуацию посредством разыгрывания общебытовых и профессиональных сцен. Данный метод также способствует многообразию видов познавательной деятельности, смена которых обеспечивает снижение психологической напряженности обучающихся на занятиях. Кроме того существенно снижаются барьеры в устной речи посредством показа видеороликов, обеспечивается погружение в языковую среду, происходит освоение большого количества учебного материала в отведенное время. При этом рекомендуется, чтобы контроль носил лишь сопутствующий характер.

Присоединяясь к мнению З.А. Темботовой, пере-

числим преимущества педагогического и психологического характера, свойственные методу театрализации:

- существенно сглаживаются внутренние и внешние речевые барьеры и барьеры самовыражения;
- на основе использования видеороликов обеспечивается погружение в языковую среду, освоение большого объема дидактического материала происходит за более короткое время;
- обучающиеся осваивают значительный по объему лексический материал, который способствует задействию и активизации всего многоаспектного комплекса вербально-коммуникативной сферы речевой деятельности обучающихся;
- растет положительная мотивация к овладению иностранным языком;
- сбор и подготовка материала для создания видеороликов и их постановка, а также последующая видеосъемка воспитывают ответственность и организованность обучающихся [2].

При сборе и подготовке материала для профессиональных ситуаций и самой их постановке следует учитывать некоторые методические рекомендации, разработанные З.А. Темботовой и дополненные нами:

- снятие трудностей при отработке изучаемого лексического материала (реплик, высказываний, диалогов, монологов и полилогов), исполняемого обучающимися в профессиональной ситуации;
- многократное повторение изученного лексического материала;
- фонетическая отработка под контролем преподавателя и заучивание обучающимися наизусть текста каждой роли;
- постановка каждой профессиональной ситуации (диалога, монолога, полилога) под контролем преподавателя до самой постановки и видеосъемки;
- анализ этической стороны высказываний;
- владение преподавателем основных правил театральной постановки и правильного распределения ролей в профессиональной ситуации, которое является залогом её успешности;
- разработка специального блока заданий и упражнений, который обеспечит знание фраз и тем самым достижение учебной цели;
- анализ хода подготовки к постановке профессиональной ситуации.

Для того чтобы обеспечить прочность усвоения лексического материала в процессе подготовки и постановки театрализованной профессиональной ситуации необходимо:

- на этапе введения лексики работать не с отдельными лексическими единицами, а с их группами, которые связаны тематически, семантически и фонетически;
- формировать мотивацию для освоения лексических единиц данной группы;
- интерпретировать и семантизировать лексику на основе блока упражнений, а не ее простого заучивания;
- включать новые лексические единицы в систему, которая уже существует во всем многообразии отноше-

ний между известными обучающимся словами и их тематическими группами;

- при введении лексических единиц осуществлять согласование с освоением грамматических явлений, которые обеспечивают его введение в устную речевую деятельность;

- учитывать значение данной инсценировки для профессиональной коммуникации и реальную сложность для обучающихся материала, подлежащего запоминанию [2].

Использование метода контекстуальной театрализации вносит значительный вклад в формирование и развитие творческого потенциала обучающихся, а также формирует опыт творческой речевой деятельности. Базовый постулат творчества гласит, что его ценность и значение заключается не столько в результате, сколько в самом процессе. В деятельности по формированию способности гибко реагировать на изменение в ходе развития речевой ситуации у обучающихся происходит развитие творческого воображения, реализуемое ими в театрализованной профессиональной ситуации. Важно при этом, что обучающиеся, которые играют определенную роль в профессиональной театрализованной ситуации, перевоплощаются в определенное лицо, участвующее в процессе профессиональной коммуникации. Наряду с погружением в определенные моменты, которые могут иметь место в служебной деятельности, происходит речевое раскрепощение. И даже если обучающиеся допускают некоторые ошибки в речи, они не теряются, а объясняют это тем, что данные ошибки допущены их персонажами.

Контекстуальная театрализация также в значительной мере способствует преодолению пассивности обучающихся, испытывающих трудности при изучении языка. В ходе сбора материала, подготовки, постановки и видеосъемки театрализованных ситуаций эти обучающиеся, попадаящие в атмосферу профессионального общения, стремятся также в силу своих возможностей участвовать в общем деле, что задействует языковой актив, который получен ими в процессе учебной деятельности и мотивирует их совершенствовать свой потенциал.

Метод контекстуальной театрализации применяется как на учебных занятиях, так и во внеаудиторной работе. Он основан на разработке, видеосъемке с участием самих обучающихся и применении на занятиях по иностранному языку специально подготовленных диалогов, и полилогов, характерных для типовых ситуаций профессионального иноязычного общения, на разработке индивидуальных образовательных траекторий обучающихся для последовательной подготовки их к практической профессиональной речи. Видеоролики, разрабатываются на языковом материале 1-4 годов обучения с учетом знания профессиональных ситуаций слушателями заочного (дистанционного) обучения, которые обладают опытом практической деятельности. Помощь и контроль преподавателя носят дифференцированный и индивидуализированный характер.

Обучение навыкам устной речи осуществляется с применением элементов тьюторского сопровождения.

Контекстуальная театрализация ситуаций профессионального общения происходит в три этапа. Самым сложным и длительным этапом является подготовительный этап, в процессе которого происходит сбор материала для данных ситуаций и их подготовка для видеосъемки. Под руководством преподавателя обучающиеся (в основном заочного обучения) составляют на русском языке фразы, необходимые для профессионального общения, которые затем объединяются в тематические группы (модули), например, модули: «На контрольно-пропускном пункте», «Проверка документов», «На дороге», «Проверка транспортных средств» и т.д. Далее сами обучающиеся на основе своих профессиональных знаний составляют на русском языке речевые ситуации, которые могут иметь место при выполнении ими служебных обязанностей. После этого организуются творческие группы, состоящие из преподавателей и обучающихся с повышенным уровнем языковой компетенции для перевода данных ситуаций на английский язык. Преподаватель при этом осуществляет общее руководство работой в группе, следит за правильностью перевода, стилевым оформлением текстов.

Затем начинается работа по постановке ситуаций профессионального общения и подготовке их к видеосъемке. Осуществляется кропотливая работа по снятию трудностей в области фонетики и грамматики, овладению необходимым лексическим составом и фразовыми единицами, используемыми в ситуациях. Причем в ходе применения метода контекстуальной театрализации удается сделать обучение профессиональной устной речи в вузе положительно мотивированным, эмоциональным и соответствующим требованиям современного учебного процесса. Такой познавательный процесс имеет характер обучающей, развивающей, культурной, творческой и интерактивной деятельности и обеспечивает определенную степень социализации обучающихся.

Метод контекстуальной театрализации активизирует формирование и развитие всех видов речевой деятельности, а также вносит значительный вклад в формирование мыслительных операций, ассоциативного мышления, свойств памяти, навыков общения в коллективе, инициативности обучающегося. В данном процессе особое значение имеет характер и свойства личности самого преподавателя и методика организации образовательного процесса.

Вторым этапом является основной, включающий в себя представление данных профессиональных ситуаций коллегам по группе и их видеосъемку. Видеосъемка может быть осуществлена как профессиональным оператором, так и силами самих обучающихся. В дальнейшем банк видеороликов накапливается, пополняется новыми ситуациями, из которых могут быть отобраны лучшие. Видеоролики размещаются в ЭУМК на платформе Moodle и на сервере учебного заведения, куда имеют доступ обучающиеся очного и заочного обучения, а также действующие сотрудники для совершен-

ствования иноязычной подготовки.

Особое значение имеет заключительный этап, который включает в себя оценку работы самими обучающимися, а также подведение преподавателем итогов завершённой работы

Общие результаты применения метода выражаются в росте уровня успеваемости по дисциплине у всех категорий обучающихся на основе формирования поло-

жительной мотивации, умений, навыков и опыта общения в коллективе, творческой инициативы, гибкости при реагировании на различные моменты, возникающие при свободном общении, формировании умений и навыков, а также личностных качеств, которые необходимы для будущего профессионального иноязычного общения, преодолении психологических барьеров, возникающих при иноязычном общении, и т. д.

Библиографический список

1. Красножонова Е.С. Теория и практика обучения иностранным языкам и культурам в контексте реалий Болонского процесса / Сборник статей по материалам Международного научно-методического симпозиума. Пятигорск: ПГЛУ. 2011. С. 128.
2. Темботова З. А. Принципы построения театральной технологии обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2017. №7. С. 487–491. // Интернет URL <https://moluch.ru/archive/141/39839/>

References

1. Krasnozhonova E.S. Theory and practice of teaching foreign languages and cultures in the context of the realities of the Bologna process / Collection of articles on the materials of the International Scientific and Methodological Symposium. – Pyatigorsk: PSLU. 2011. Pp. 128.
 2. Tembotova Z. A. Principles of theatrical technology of teaching a foreign language // Young Scholar. 2017. №7. Pp. 487–491. – / Access mode: <URL <https://moluch.ru/archive/141/39839/>>.
-

УДК 378

UDC 378

СУГАНОВА М.И.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра маркетинга, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: m-suganova@mail.ru

ХМЫЗОВА Н.Г.

Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: trinity_57@mail.ru

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»

E-mail: m-suganova@mail.ru

SUGANOVA M. I.

Candidate of economic Sciences, the department of marketing, Orel State University

E-mail: m-suganova@mail.ru

KHMYZOVA N. G.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of vocational training and business, Orel State University

E-mail: trinity_57@mail.ru

PRAVDYUK V. N.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of educational systems development, OOO BOU DPO "Institute of education development"

E-mail: m-suganova@mail.ru

КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

COMPLEX OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION SCIENTIFIC AND ECONOMIC CULTURE OF FUTURE BACHELORS

В статье рассматривается значение педагогических условий, при которых совершенствуется учебно-воспитательный процесс будущего бакалавра профессионального обучения; они представляют комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих условий: общепедагогических, социально-педагогических и инновационных.

Ключевые слова: бакалавр профессионального обучения, педагогические условия, научно-экономической культура.

The article deals with the importance of pedagogical conditions under which the educational process of the future bachelor of vocational training is improved; they represent a complex of interrelated and complementary conditions: General pedagogical, socio-pedagogical and innovative.

Keywords: bachelor of professional training, pedagogical conditions, scientific and economic culture.

Роли и значению педагогических условий в образовательном процессе посвящено не мало работ. Тем не менее, проблема выявления конкретных педагогических условий, направленных на подготовку и формирование компетенций у обучающихся в вузе, остается открытой. Обычно, исследователи обращаются к этому вопросу, в случае разработки той или иной модели подготовки бакалавров, магистров, специалистов и в других научно-обоснованных ситуациях [1, 2, 3, 4].

Педагогические условия, нами рассматриваются, как условия, при которых совершенствуется учебно-воспитательный процесс будущего бакалавра профессионального обучения. Для этого необходимо выявить комплекс педагогических условий, которые взаимосвязаны между собой и дополняли друг друга; которые можно было бы расширять, дополнять, корректировать. По своей сути они должны быть доступными в образовательном процессе и иметь динамичный характер. Иными словами -отвечать динамичности той модели, по которой формируется научно-экономической культу-

ра бакалавра профессионального обучения.

Педагогические условия в теоретической модели формирования научно-экономической культуры у будущего бакалавра профессионального обучения являются ключевыми компонентами. Во-первых, они обуславливают возможность выполнения намеченных целей и задач – в целом и реализацию содержания, форм и методов – в частности; во-вторых, они представляют собой комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих условий: общепедагогических, социально-педагогических и инновационных.

Общие педагогические условия, направлены на повышения уровня воспитания будущих педагогов в процессе обучения, на основе взаимосвязи аудиторной учебной работы и внеаудиторной: на педагогической практике техникуме, при выполнении научной и творческой работы. В целом, формируется рефлексия будущего педагога, преподавателя экономических дисциплин; формируется у студентов общее представление о воспитательной работе в профессиональном

учреждении; так же развивается креативное и научно-творческое мышление.

К этим условиям относим:

- ориентацию студентов на приоритеты педагогической работы в учреждениях СПО;
- влияние преподавателей университета и техникума (в ходе педагогической практики) на активность студентов в самостоятельной деятельности;
- разработка и внедрение в образовательный процесс вуза инновационных средств, методов и содержания, рекомендованных в теоретической модели формирования научно-экономической культуры бакалавров;
- вовлечение в воспитательный процесс, путем приобщения студентов к профессионально-педагогической деятельности: развитие научных исследований в области профессионального образования; проведение маркетинговых исследований; участие в решении социальных вопросов, обучающихся в учреждениях СПО.

Социально-педагогические:

- адаптация знаний по экономическим дисциплинам в практической жизненной ситуации (разработка творческих проектов, выполнение мониторинга, по проблеме научного исследования, участие в совместных проектах с образовательными учреждениями и работодателями);
- обобщение содержания обучения, при котором формируется профессиональная конкурентная способность в новых социально-экономических условиях среды;
- привлечение работодателей к формированию профессионального мастерства и трудоустройства выпускников.

Инновационные условия ВУЗА:

- обеспечение научной деятельности будущего педагога в среде вуза (материально-техническое обеспечение, научные лаборатории, компьютерные классы, электронные библиотеки, педагогическое сотрудничество);
- выявление специфики инновационных учреждений СПО и университета; их влияние на активность обучающихся (современные методы и технологии обучения: дистанционное обучение, обучение в режиме OnLine, участие в различных программах по стандартам Veb-kvest, WorldSkills, применение кластерного, виртуального обучения, использование бизнес – симулятора и тому подобное;
- обновление содержательного и технологического компонентов модели подготовки будущих специалистов (инновационные формы и методы аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся);
- внедрение различных образовательных и контролирующих программ, расширение возможностей компьютерных, информационных, интерактивных технологий и их взаимосвязь с педагогическими технологиями.

Комплекс, выше перечисленных педагогических условий, всецело влияет на формирование научно-экономической культуры у обучающихся будущих в ходе прохождения ими педагогической или преддипломной практики в техникуме. Именно здесь они ре-

шают воспитательные, образовательные, развивающие задачи, которые стимулируют педагогическое, творческое и научное саморазвитие бакалавров: провести педагогический эксперимент, мониторинг, поучаствовать в научно-педагогическом наблюдении за работой обучающихся, приобщиться к методике преподавания, приобрести практический опыт, овладеть новыми технологиями, выполнить задание по выпускной квалификационной работе и много другое.

Научному развитию студентов в ходе практики в техникуме во многом способствует тесное учебно-воспитательное сотрудничество с преподавателями и мастерами производственного обучения учебных учреждений города Орла или Орловской области.

По факту, представленных отчетов по педагогической практике и выпускным квалификационным работам студентов по направлению подготовки: профессиональное обучение (экономика и управление), можно констатировать, что в них представлена научная информация, касающаяся развития инновационных технологий в образовании. Так за последние три года студенты активно принимают участие в разработке творческих проектов с элементами коучинга, бизнес-проектирования, бизнес-симулирования, технологии блокчейн.

Все это, на наш взгляд, повышает эффективность формирования профессиональных компетенции в проектной и научной деятельности, развивает научный, творческий, организаторский, управленческий потенциал будущих бакалавров профессионального обучения.

Традиционно, научная работа, выполняемая студентами, сосредоточена на следующем:

- разработка учебно-методического комплекса;
- составление индивидуальных заданий, тестов, электронных презентаций;
- проведение наблюдений за самостоятельной деятельностью обучающихся;
- разработка мероприятий: конкурса, олимпиады, различных проектов.

С целью повышения качества научной деятельности студентов выделены некоторые направления самостоятельной работы:

- поисково-познавательное – расширяет и углубляет кругозор и знания; формирует научный и экономический интерес по различным проблемам производства;
- профессиональное – развивает целостную рефлексию;
- экономическое – формирует уверенность и быструю адаптацию в условиях социальной и экономической среды, путем освоения профессиональных основ менеджмента и маркетинга; повышает конкурентную способность;
- социальное расширяет кругозор и общение в окружающей среде, круг общения с работодателями; профессиональную ориентацию;
- технологическое – формирует когнитивное мышление; позволяет сделать самооценку своей пригодности в среде экономических технологий в профессии.

Данные направления, носят концептуальный характер и не противоречат компетентностному подходу в обучении экономики будущих педагогов.

Отмечаем, что, выдвинутые педагогических условия теоретической модели формирования научно-экономической культуры у будущего бакалавра-позволяют им развиваться по данным направлениями, в целях конкретизации научного исследования. Студенты, сосредоточенные в том или ином направлении своего исследования, могут свободно ориентироваться в большом потоке информации, хранить его и пользоваться им, а накопленный опыт использовать для продолжения обучения в магистратуре и далее в аспирантуре.

Кроме того, педагогическое сотрудничество преподавателя и студентов в научной и творческой работе помогает будущему бакалавру овладеть:

- современными методами поиска научно-экономической информации;
- правилами написания и оформления теоретического, методического, практического материала и его экономического обоснования в выпускной квалификационной работе;
- методикой педагогического эксперимента;
- навыками разработки творческих проектов в области экономики;
- методами математической обработки статистических данных;
- высоким уровнем социальной активности и мно-

гое другое.

Следовательно, педагогическое сотрудничество оказывает существенное влияние на научное развитие студентов, повышает уровень сформированности личности бакалавра, как начинающего исследователя.

Качество педагогического сотрудничества можно определить по ряду показателей:

- своевременно использование в учебном процессе результатов научных исследований отечественных и зарубежных ученых в области экономических знаний и способы внедрения их в практическую деятельность;
- участие научного руководителя в оказании консультативной и методической помощи, в проведении контроля по выполнению исследовательской работы будущих бакалавров по экономическим аспектам, подтверждающие научные результаты;
- внедрение инновационных технологий в формировании научно-экономических знаний, на пример: бизнес симуляторы, внешняя и внутренняя экспертиза, проектный коучинг и другие;
- пример научного руководителя и других преподавателей, как ученых, развивает у студентов положительные качества: дисциплинированность, ответственность, целеустремленность, усидчивость и другое;
- внедрение в учебный процесс бакалавров комплекса педагогических условий для успешного восприятия студентами цели научного исследования и решения поставленных задач.

Библиографический список

1. 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.
2. Гаврилова И.С., Правдюк В.Н., Дерепаско С.В. Педагогические условия и инновационные подходы в подготовке педагогов профессионального обучения. / И.С. Гаврилова // «Известия Тульского государственного университета» научные периодические издания журнала «Известия ТулГУ. Гуманитарные науки» Выпуск 4, часть 2, 2014. С.51-58.
3. Правдюк В.Н., Дерепаско С.В., Ковешникова Е.Н. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 3. С. 88-93.
4. Суганова М.И., Волобуева А.А. Педагогические условия подготовки бакалавров и магистров для профессиональных учебных учреждений /Суганова М.И., Волобуева А.А. // СБ. материалов Международной научной конференции и студенческой олимпиады /Путь в науку. Профессиональное образование и бизнес: траектория развития / Под ред. К.э.н. Е.П. Лиденфа. Орел: 2017. 291 с.

References

1. Gavrilova I.S., Pravdyuk V.N. Pedagogical conditions for increasing competence through block-modular training of future teachers. / I.S. Gavrilova, V. N. Pravdyuk // «news of Tula state University» scientific periodicals of the journal « news of TULSU. Pedagogy», issue 1, 2014. Pp. 13-17.
2. Gavrilova I.S., Pravdyuk V.N., Derepasco S.V. Pedagogical conditions and innovative approaches in the training of teachers of vocational training. / I. S. Gavrilova / / «news of Tula state University» scientific periodicals of the journal « news of Tulgu. Humanities « Issue 4, part 2, 2014. Pp. 51-58.
3. Pravdyuk V.N., Derepasco S.V., Kovesnikova E.N. Pedagogical conditions of formation professional competence of future bachelors of vocational training Izvestiya of the Tula state University. Pedagogy. 2016. No. 3. Pp. 88-93.
4. Suganova M.I., Volobueva A.A. Pedagogical conditions of preparation of bachelors and masters to professional educational institutions / Suganova M. I., Volobueva, A. A. // proc. materials of the International scientific conference and student competition /the Path to science. Vocational education and business: the trajectory of development / Under the editorship of C. E. S. E. P. Licinfo. : 2017. 291 p.

УДК 331.105.44:378

UDC 331.105.44:378

ТАМБОВСКИЙ О.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра маркетинга и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Profkomogu@mail.ru

TAMBOVSKY O.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Marketing and Entrepreneurship, Orel State University
E-mail: Profkomogu@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РАБОТНИКОВ
ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА.
РОЛЬ ПРОФСОЮЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF IMPROVING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF EMPLOYEES AT THE OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV.
THE ROLE OF THE TRADE UNION ORGANIZATION**

В статье описаны примеры организационных условий повышения профессионального развития работников высшего образования. Роль в этой работе общественных объединений, в частности профсоюзов. Особенности деятельности первичной профсоюзной организации преподавателей и сотрудников ОГУ им. И.С. Тургенева.

Ключевые слова: общественное объединение, профсоюзная организация, профессиональный рост, профессиональное образование, образовательная организация.

The article describes examples of organizational conditions for improving the professional development of higher education workers, the role of public associations in this work, in particular trade unions. It highlights peculiarities of the activities of the primary trade union organization of teachers and employees at Orel State University named after I.S. Turgenev.

Keywords: public association, trade union organization, professional growth, professional education, educational organization.

Главная роль профсоюзной организации Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева – участие в создании благоприятных условий в университете, как для профессионального роста сотрудников, так и для улучшения социальной жизни коллектива.

Согласно Статьи 30 “Конституции Российской Федерации” (принятой всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ):

«1. Каждый имеет право на объединение, включая право создавать профессиональные союзы для защиты своих интересов. Свобода деятельности общественных объединений гарантируется.

2. Никто не может быть принужден к вступлению в какое-либо объединение или пребыванию в нем» [2].

Первичная профсоюзная организация преподавателей и сотрудников Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева создана и функционирует согласно Устава Профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации, утвержденного I Съездом Профсоюза 27 сентября 1990 года, измененного и дополненного II Съездом Профсоюза 4 апреля 1995 года, III Съездом Профсоюза 5 апреля 2000 года, V Съездом Профсоюза 5 апреля

2005 года, VI Съездом Профсоюза 31 марта 2010 года.

«Профессиональный союз работников народного образования и науки Российской Федерации – общероссийская, добровольная, общественная, самоуправляемая, некоммерческая организация, объединяющая членов Профсоюза – работников, связанных общими профессиональными, социальными и трудовыми интересами по роду их деятельности в образовательных учреждениях различных типов и видов, органах управления в сфере образования, организациях, предприятиях и учреждениях образования и науки любых организационно-правовых форм собственности, и обучающихся в образовательных учреждениях профессионального образования.

3. Профсоюз осуществляет свою деятельность на территории Российской Федерации» [1].

В 2018 году деятельность первичной профсоюзной организации преподавателей и сотрудников Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева была направлена на:

- социально-экономическую защиту прав и профессиональных интересов преподавателей и сотрудников Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева;
- совершенствование социального партнёрства профсоюзной организации и администрации

университета;

- реализацию комплекса мер по мотивации профсоюзного членства и укреплению первичной профсоюзной организации преподавателей и сотрудников Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева;

- широкое информирование актива, членов Профсоюза о деятельности выборных профсоюзных органов, создание новых форм информационной деятельности;

- совершенствование активности профсоюзной организации университета, председателей профбюро, членов профсоюза через проведение общеуниверситетских мероприятий, конкурсов, акций.

- обеспечение организованного проведения в профсоюзной организации коллективно-договорной и отчетно-выборной кампаний;

- принятие активного участия в праздновании 100-летия Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева;

- проведение в честь 100-летия профсоюзов Орловской области информационной работы в коллективе университета об истории профсоюзного движения в Орловской области, деятельности профсоюзных организаций на современном этапе;

- осуществление комплекса мер по реализации в профсоюзной организации Пилотного проекта по введению единого электронного профсоюзного билета и учета членов Профсоюза, автоматизированного сбора статистических данных;

- повышение эффективности работы профсоюзной организации по осуществлению общественного контроля за соблюдением трудового законодательства РФ в университете;

- работу по охране труда, защите прав членов Профсоюза на здоровые и безопасные условия труда, сохранению жизни, здоровья работников;

- продолжение реализации комплекса мер по организационному и финансовому укреплению профсоюзной организации в соответствии с постановлением Центрального Совета Общероссийского Профсоюза образования №3-3 от 15.12.2016 года «Об организационно-финансовом укреплении Профсоюза, его межрегиональных, региональных, местных и первичных профсоюзных организаций».

В 2018 году проведено 16 заседаний профкома и президиума, на которых были рассмотрены наиболее актуальные вопросы: колдоговорная кампания, отчеты и выборы, жилищная проблема, чествование ветеранов, организация отдыха, оказание материальной помощи, охрана труда в университете, положения об эффективном контракте, оказание медицинских услуг, а также многие другие насущные проблемы.

«Основным документом в области защиты прав и интересов преподавателей и сотрудников ОГУ имени И.С. Тургенева является Коллективный договор на 2016-2019 годы между ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева» и работ-

никами университета.

Коллективный договор представляет собой правовой акт, регулирующий социально-трудовые отношения в университете и заключаемый работниками и работодателем в лице их представителей, он принимается в соответствии с законодательством Российской Федерации, Трудовым кодексом РФ, Региональным отраслевым соглашением, другими нормативными правовыми актами, а также Уставом Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева, Уставом профсоюза работников народного образования и науки РФ» [3].

В мае 2019 году на конференции трудового коллектива планируется принятие и утверждение дополнений к действующему Коллективному договору.

Профсоюз и вопросы оплаты труда.

В 2018 г. сделан шаг в направлении совершенствования оплаты труда – внесены изменения в положение «Об оплате труда». Профсоюз ОГУ имени И.С. Тургенева отстаивает интересы каждой категории работающих. Проблемы остаются по зарплате сотрудников, не связанных с образовательным процессом (обслуживающий персонал), а также лаборантов, методистов и, особенно диспетчеров факультетов при большой нагрузке. Мы работаем в этом направлении и на уровне администрации вуза, и на региональном уровне. С января 2019 года планируется повышение заработной платы этих категорий работников.

Весь ППС с 1 января 2017 года перешел на систему эффективного контракта, показатели которого дали возможность увеличить заработную плату в среднем на 30%. Переход на эффективный контракт управленческого персонала планируется с 01.02.2019 г.

В 2018 г. сотрудники университета, кроме профессорско-преподавательского состава получили премию в конце года.

Все компенсационные надбавки выплачиваются в полном объеме.

Одним из направлений работы профсоюзной организации являются социальные гарантии, льготы, социальная сфера в целом, как создание комфортной социально-трудовой атмосферы в университете.

Администрация университета согласует с профсоюзной организацией приказы об увольнении сотрудников, изменения штатного расписания, оптимизации структуры университета, регламентации рабочего времени и времени отдыха.

Председатель профкома является членом комиссии по оказанию социальной поддержки профессорско-преподавательскому составу и сотрудникам университета, что, несомненно, важно для разных категорий работников.

Важным аспектом является оказание материальной помощи и премирование сотрудников.

Материальную помощь и премию за активную профсоюзную работу спортивные достижения, к юбилейным датам за 2018 г. получили 692 члена профсоюза, которые осуществляются из профсоюзных взносов.

На материальную помощь приходится 29 % всех

профсоюзных взносов, но мы считаем это насущной необходимостью и удовлетворяем все заявления.

Новое направление работы – частичная компенсация за обучение в магистратуре и аспирантуре, при защите кандидатских и докторских диссертаций.

Важным моментом в работе Профсоюза является поздравление юбиляров, как элемент социальной гармонии в коллективе.

В 2018 году по представлениям председателей профбюро на заседаниях профкома в торжественной обстановке были награждены Почетными грамотами профсоюзной организации преподавателей и сотрудников Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева 109 членов профсоюза, Почетными грамотами Орловской областной организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ 19 членов профсоюза, Почетными грамотами Федерации профсоюзов Орловской области 3 члена профсоюза, Почетными грамотами Центрального совета Профсоюза работников народного образования и науки РФ 2 члена профсоюза. Это дает возможность сохранять единство коллектива, объединять его вокруг профсоюзной организации, налаживать и развивать связи с различными возрастными категориями преподавателей и сотрудников.

Профсоюзная организация совместно с администрацией университета проводит мероприятия по поддержке семей профессорско-преподавательского состава и сотрудников, что, несомненно, *повышает имидж профсоюзной организации*.

Новогодние подарки детям. Ежегодно выделяются средства на Новогодние подарки детям сотрудников и преподавателей. В 2018 г. получили подарки 1040 детей.

Наборы первоклассника. Совместно с областным комитетом Профсоюза работников народного образования и науки организуется адресная помощь родителям, дети которых идут в первый класс – вручается набор первоклассника со всеми необходимыми для школы принадлежностями. В 2018 г. получили школьные наборы 68 первоклассников. 28 августа 2018г. профсоюзным комитетом в городском центре культуры было организовано праздничное мероприятие «Королевство невиданных наук» для будущих первоклассников.

Детские утренники. В 2019 году Новогодние представления в Заводском доме творчества посетили 92 ребенка, в кукольном театре – 310 детей, во Дворце пионеров и школьников имени Ю.А. Гагарина – 130 детей со сладкими подарками.

Организованы группы для занятий лечебной физкультурой (около 25 человек), пилатесом (6 человек).

Посещение бассейна «Олимпийский» 1 раз в неделю бесплатно (около 250 человек)

Использование территории и инфраструктуры базы отдыха для проведения массовых мероприятий факультетов, институтов и структурных подразделений.

Прогрулочный и пляжный отдых на территории «Зеленого берега» для сотрудников и членов их семей бесплатно.

Организуется детский оздоровительный отдых детей. Ежегодно дети от 6 до 16 лет включительно могут получить путевки в детские оздоровительные лагеря Орловской области. В 2018 г. получил путевки 40 детей.

Важным аспектом работы в социальной сфере является использование мощностей студенческой поликлиники университета для оздоровления преподавателей и сотрудников. Студенческая поликлиника является многопрофильным лечебно-профилактическим структурным подразделением университета, действующим на основании лицензии на медицинскую деятельность, бессрочно.

Безвозмездно для работников университета проводятся медицинские осмотры в случаях, предусмотренных законодательством по спискам и в сроки на основании приказа ректора университета. В 2018 году 1542 сотрудника прошли медосмотр.

Работникам университета, оказываются платные медицинские услуги с 50 % скидкой от цен, установленных прейскурантом (цены за услуги ниже, чем в других медучреждениях города). Профсоюзная организация выдает курсовки в студенческую поликлинику для членов профсоюза с дополнительной оплатой 50% от частичной стоимости установленных университетом медицинских услуг. В 2018 г. получили медицинские услуги 12 сотрудников.

В 2018 году для нуждающихся в оздоровлении в санаториях, профилакториях или изъявившим желание провести летний семейный отдых в домах отдыха, гостевых домах на побережьях Черного и Азовского морей совместно с областным комитетом Профсоюза разработано положение о частичной компенсации стоимости оздоровительных и санаторно-курортных путевок членам Профсоюза.

Еще одно направление работы профсоюза – культурно-массовые мероприятия.

Большое внимание уделяется проведению культурно-массовых мероприятий. Совместно с Департаментом социальной политики и Центром культуры и эстетического образования были организованы:

Тематические вечера для сотрудников: День защитника Отечества, Международный женский день, Новый год и другие праздники по инициативе сотрудников;

Праздничные мероприятия для ветеранов: праздники, посвященные Дню защитника Отечества «Этих дней не смолкнет слава»; Дню Победы «Поклонимся великим тем годам»; Международному женскому дню «Мы славим женщин»; Дню учителя, Дню пожилого человека;

Проведение театральных спектаклей для сотрудников театральной молодежной студией театра сатиры (режиссер Олег Михайлович Галкин) и постановок театра «Ювента», под руководством Смоголь Н.Н.;

Приобретение билетов на спектакли в театры города: Орловский государственный театр для детей и молодежи «Свободное пространство», Орловский государственный академический театр имени И.С.Тургенева, Орловский муниципальный драматиче-

ский театр «Русский стиль», молодежную студию театра Сатиры ОГУ имени И.С. Тургенева;

Распространение приглашений-флаеров для посещения концертов со скидками;

Организация поездок по историческим местам, по святым местам, природным заповедникам;

По инициативе структурных подразделений ОГУ имени И.С. Тургенева кафедр, факультетов, институтов организуются, частично за счет профсоюза, экскурсионные поездки в Спасское-Лутовиново, Ясную поляну, Орловское полесье, Оптину пустынь, различные музеи;

Проведение фестиваля художественного творчества «Университетская весна». Победители и призеры конкурса, члены профсоюза, были награждены бесплатной поездкой в республику Беларусь;

Приглашение сотрудников университета на занятия в коллективах художественного творчества, Центра культуры и эстетического образования, театральную студию народного театра сатиры.

Следующее направление – спортивно-массовые мероприятия.

Были проведены спортивно-массовые мероприятия:

- фестиваль зимней рыбалки «Клевая лунка»

- культурно-спортивное мероприятие «Встречаем Масленицу!»

- культурно-спортивного мероприятия «ОГУ – территория здоровья»

- фестиваль летней рыбалки «Чем больше посижу – тем больше наловлю»

Занятия профессорско-преподавательского состава и сотрудников в спортивных секциях по футболу, волейболу, баскетболу, бадминтону, пилатесу, фитнесу и др.

Проводятся в рамках студенческой спартакиады соревнования между профессорско-преподавательским составом, сотрудниками и студентами.

Профсоюзная организация оказывает посильную помощь командам преподавателей и сотрудников в приобретении спортивного инвентаря и спортивной формы

(спортивная форма команде преподавателей по волейболу, сетки для футбольных ворот для базы «Зеленый берег», спортивный инвентарь для занятий пилатесом).

Еще одно направление работы – участие в конкурсах, проводимых ЦС профсоюза, Советом Федерации профсоюза и Обкома Профсоюза работников образования и науки РФ.

В 2018 г. профсоюзная организация награждена Дипломом 1 степени Орловской областной организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ за большую работу, проведенную в Год профсоюзного PR-движения по развитию современных форм информационного взаимодействия, широкую пропаганду своей уставной деятельности, создание положительного имиджа первичной, областной организаций Профсоюза и 1 место в областном конкурсе на лучшую Интернет-страницу «Голос Профсоюза».

Профсоюзная организация преподавателей и сотрудников ОГУ награждена Дипломом Общероссийского Профсоюза образования за участие в конкурсе «Лица Профсоюза».

В 2018 г. профсоюзная организация вышла в финал конкурса «Траектория успеха», и заняла 5 место среди 33 участников конкурса.

В заключении, хотелось бы отметить, что профсоюз старается работать активно, берет во внимание пожелания всех преподавателей и сотрудников, старается найти новые формы работы и полифункционально ответить на вопрос «А что мне дает профсоюз?».

Перед профсоюзной организацией встают новые задачи, они довольно сложные и многофункциональные. Это связано с экономическими и демографическими процессами в обществе, и реформированием системы высшего образования. Но совместными усилиями членов профсоюза будут найдены пути их решения, апробированы новые формы работы, которые, в конечном итоге, должны способствовать росту и укреплению авторитета профсоюзной организации.

Библиографический список

1. Устав Профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации, утвержденный I Съездом Профсоюза 27 сентября 1990 года, измененный и дополненный II Съездом Профсоюза 4 апреля 1995 года, III Съездом Профсоюза 5 апреля 2000 года, V Съездом Профсоюза 5 апреля 2005 года, VI Съездом Профсоюза 31 марта 2010 года.
2. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ).
3. Открытый (публичный) Отчет (доклад) о работе профсоюзного комитета первичной профсоюзной организации преподавателей и сотрудников Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева за 2016 год // http://oreluniver.ru/public/file/social/prof_org/profkom/news/otchet_2016.pdf

References

1. The Charter of the Trade Union of Public Education and Science of the Russian Federation, approved by the I Congress of the Trade Union on September 27, 1990, amended and supplemented by the II Congress of the Trade Union on April 4, 1995, the III Congress of the Trade Union on April 5, 2000, and the 5th Congress of Trade Union on April 5, 2005, VI Trade Union Congress March 31, 2010.
2. "The Constitution of the Russian Federation" (adopted by popular vote on 12/12/1993) (with amendments introduced by the Laws of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation of 12/30/2008 N 6-FCL, of 12/30/2008 N 7-FCL, of 02.02.2014 N 2-FCL, dated July 21, 2014 N 11-FCL).
3. Open (public) Report on the work of the trade union committee of the primary trade union organization of teachers and employees of Orel State University named after I. Turgenev for 2016 // http://oreluniver.ru/public/file/social/prof_org/profkom/news/otchet_2016.pdf

УДК 374.7(430+470)

UDC 374.7(430+470)

ТИХАЕВА В.В.

кандидат педагогических наук, доцент. кафедра
«Иностранные языки», Волгоградский Государственный
Технический Университет
E-mail: tilsitka@yandex.ru

ИОНКИНА Е.Ю.

кандидат филологических наук, доцент. кафедра
«Иностранные языки», Волгоградский Государственный
Технический Университет
E-mail: katya_dzhandalie@mail.ru

ТИХАЕВА V.V.

Candidate of Pedagogy, associate professor, Department
“Foreign Languages”, Volgograd State Technical University
E-mail: tilsitka@yandex.ru

IONKINA E.YU.

Candidate of Philology, associate professor, Department
“Foreign Languages”, Volgograd State Technical University
E-mail: katya_dzhandalie@mail.ru

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ И ГЕРМАНИИ

E-LEARNING IMPLEMENTATION IN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND GERMANY

Данная статья рассматривает проблемы, связанные с внедрением и функционированием электронного обучения в университетах России и Германии. Статья рассматривает существующие сходства и различия в процессе внедрения электронного обучения в обеих странах. Высказываются предположения о перспективах дальнейшего развития электронного обучения.

Ключевые слова: развитие электронного обучения, внедрение информационных технологий, сочетание традиционных и современных методов обучения, переквалификация, модернизация.

The article considers the problems connected with the implementation and functioning of e-learning in the universities of Russia and Germany. The article examines the existing similarities and differences in the implementation of e-learning in both countries. Some predictions have been made about the prospects of the e-learning further development.

Key words: e-learning development, implementation of IT technologies, combination of traditional and modern teaching methods, re-qualification, upgrading.

Introduction

The term «e-learning» is becoming more and more popular all over the world for the last years and draws attention of not only teachers but also people who are ready to take part in educational process but for some reasons are not able to attend lessons. Implementation of IT technologies in every day life of people and respectively, in all types of educational institution is actively spreading. Nowadays “e-learning” should be considered as a combination of educational technologies based on hi-tech achievements and teaching methodologies. The majority of Russian scientists consider the instruments of e-learning as specific organizing and methodological elements of pedagogical process implemented due to hi-tech but not a new technological cover of traditional learning process [1, 6, 8].

1. Literature review

The scientific publications analysis devoted to the problems of the e-learning development let us conclude the following things: in spite of the fact that the various aspects of the e-learning formation and development in Russia and Germany have been described in the works of the Russian scientists (Vulfson B.L., Zmeev S.I., Mitina A.M., Toropov D.A. and others) and the German researchers (Arnold, R., Faulstich, P., Zeuner, Ch., Knoll, J., Nuißl, E., Pehl,

K., Schrader, J., Siebert, H., Tietgens, H. Kleimann, B., Schmid, U., Garrison, D. R. and others) it has been revealed the absence of a comparative research of the e-learning development process in two countries mentioned above. The purpose of this paper is also to make more profound the understanding and importance of this teaching method and get acquainted with the existing state of the things in this field on the example of Russian and German universities and its developmental perspectives.

2. Materials and methods

The research methodology is based on general scientific methods of analysis and synthesis, comparison, generalization and systematization, which allowed to determine the degree of scientific development of the problem, to identify the extent of e-learning development in Russia and Germany, to formulate justifications and conclusions of the study. Historical and historical-pedagogical methods are required to clarify the difference in the development of e-learning education in Russia and Germany, determine the factors, which influence on its development, to consider the problem in dynamics, to identify the quality status of e-learning development.

The study materials were library collections; legislative and regulatory legal acts of the Ministry of education of

the Russian Federation and Germany; regulations, training programs, records of educational institutions; the works of scientists, teachers (V. I. Andreev, V. V. Verbitskij, S. G. Vershlovskij, N. E. Vorobjev, Z. A. Mal'kova, A. N. Dzhurinskij and others); scientific and methodological sources and scientific works (textbooks, manuals, articles) dedicated to the issues of electronic education in our country (G.A Krasnova., A. Nukhuly, V.A. Tesslenko, G.V. Mozhaeva, A.N. Pupkov, N.F. Telesheva, etc.).

3. Research results

E-learning situation in Russia

In the course of the research it was found that in the scientific community they first started talking about "e-learning" in the mid-nineties of the twentieth century. However, proponents of e-learning still have to overcome the skepticism of conservative learners. Despite this, in recent years e-learning is very quickly integrated into the Russian educational system. It is well known that due to the vast territory of Russia in many remote regions, the only opportunity to get a full education is the use of Internet technologies, namely, e-learning. It should be taken into account that "the main priority requirements in education are accessibility, quality and efficiency" [2, p. 257]. The priority task in the sphere of Russian education is to guarantee the availability of quality educational services. This largely determines the position of educational services in the market [3, 4, 5]. As for the effectiveness of e-learning in higher educational institutions, it will become clear when students are offered a combination of full-time or distance learning combined with e-learning. This is stated both in the "Standard provision on educational institutions of higher professional education of the Russian Federation" on the use of distance learning technologies and in the "Law on higher and vocational education".

It becomes obvious that the future prospects of e-learning in Russia are closely linked with the assessment of requirements, which, in turn, must be met by universities that practice e-learning. As a result, the public can change their attitudes towards e-learning and begin to trust it. Thus, the majority of participants in the market of educational services, such as "traditional" universities, students themselves, education authorities and especially employers will be able to overcome the negative attitude to e-learning.

In our opinion, the attitude of the majority of employers as a consumer of educational services largely determines the degree of effectiveness of e-learning implementation, as well as its successful and full integration into the Russian education system. Currently, a solid foundation can be created for mutually beneficial relations between educational institutions and employers in the field of e-learning, provided that employers are sensitive not only to the level of competence of graduates, but also to the need for continuous qualification improvement of their personnel. The rapid pace and intensity of training through e-learning technologies will definitely become key points in development of human resources in a competitive environment for employers. Taking into account the mutual responsibility of both sides,

such cooperation will be a fundamental beginning for the establishment of a mechanism to ensure the high quality of education by using e-learning.

The need to protect the legitimate interests of participants in the market of educational services and public interests, both in Russia and around the world, involves familiarization with the public assessment of the quality of education provided by educational institutions. To properly assess the quality of education through e-learning technologies and the integrity of the educational organization that uses e-learning in the educational process, it is necessary to create objective and clear principles of state accreditation.

It is fair to say that the use and implementation of e-learning in Russia is not as intense as in Germany. The main barriers in this situation are technical and psychological factors. It is also worth noting that "low awareness of potential students hinders the development of such a market of educational services [10, p. 357]. However, at present a great breakthrough is happening in Russia connected with the increase of interest in e-learning. The growth of e-learning expansion is estimated about 30-70 % a year according to different sources. As for the academic sector, its development is slower (30% per year) [11]. In educational institutions where the priority is given to full-time study the prevalence of conservative views about education interferes with the e-learning growth. In accordance with the data of RPCIT (Regional public centre of information technologies) nowadays the possibility to get education by e-learning is provided by about 40 % of all higher educational institutions. By 2010-2012 the increasing growth rate (to 50 %) was planned due to new educational systems (first of all transition to two-level education system, development of educational programs in Russia in cooperation with foreign higher institutions).

According to Rosstat of Russia, in general, the number of educational institutions that use electronic educational programs to provide the educational process for basic education is constantly growing and in 2015 reached 78.2% of the total number of educational institutions. However, if we take into account the share of Russian universities that use e-learning at present, it will be insignificant. To the greatest extent these universities are the most advanced educational institutions in our country which receive additional state funding in the context of national projects. The essential problem remains the use of such training tools in the training of new teaching staff [3].

According to some Russian scientists, the implementation and development of e-learning can be an impetus for the further development of our country despite the fact that Russia in terms of the use of e-learning is still lagging behind in comparison with economically advanced countries. One of the most difficult obstacles to the introduction of e-learning in our country is its vast territory. It becomes the reason of ineffective activity of branches of many higher educational institutions. In this regard, the best solution may be the widespread use of e-learning programs. Taking into account the fact that the number of Internet users and the number of electronic devices per person is

constantly increasing regardless of age, the implementation of e-learning at all stages of education seems to us quite right.

Nowadays the leading Russian higher institutions and large learning centers (MESI, Academy «IT», SDBO, REDCENTER etc.) offer more and more courses on different subjects. The adaptation process of materials of foreign e-learning programs is actively being done. Russian e-learning courses are being developed and improved. But the main factor preventing the rate of growth of e-learning market is still the lack of good multimedia courses developed specially for Russian learners. Serious obstacles for remote districts are poorly developed infrastructure and cultural barriers [11].

In general, the use of e-learning in Russian universities will contribute to a significant expansion of the range of different opportunities for obtaining not only high-quality higher education, but also to the access to lifelong learning. It will also allow universities to compete in the global market of educational services in the field of higher education. Active implementation of e-learning will also allow Russian universities to be more effective to use the resources of specialists of enterprises, to involve practitioners, which will increase the variety of educational courses. E-learning provides an opportunity to train people with disabilities, as well as to improve the skills and retraining of workers on the job.

E-learning situation in Germany

In the case of Germany, the introduction of e-learning by state institutions to improve the skills of their staff or even to retrain them if there is such a necessity is becoming increasingly widespread. These measures are carried out to combat the growing unemployment [7, 9]. It should be noted that for the full implementation of these programs it is necessary not only to have the Internet in remote regions and personal computers at home, but also to possess the computer competence. We cannot deny the fact that such programs are still ineffective in Russia, because our country is inferior to European countries in this regard. In Germany people invest in their education and mainly it concerns e-learning. First of all it concerns a group of young people at the age from 18 till 30. Generally the demand for learning programs via the Internet is constantly growing especially for those which prepare for state exams. It has become obvious that the interest to e-learning education which ends in getting a specialist diploma is increasing more and more [12, 16].

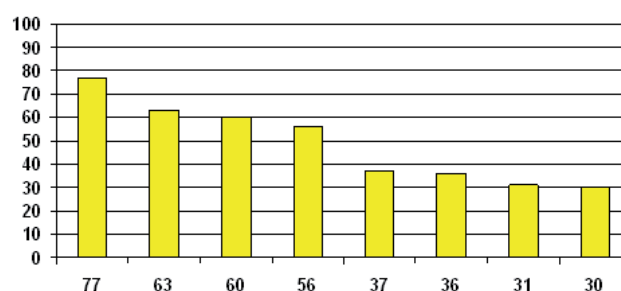
The analysis of the German studies showed that more than 80% of German students are studying in more than 40 educational institutions, which, in turn, are the members of the "German Association of distance learning schools" ("Deutscher Fernschulverband DFV" was founded in 1969 in Hamburg). In 1977 the "Public administration distance learning" ("Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht") was founded whose aim is monitoring the distance learning system in Germany [15]. This institution operates within the framework of the law on distance education, which defines

both the rights of students and the obligations of educational institutions specializing in e-learning. Moreover, various measures have been taken to prevent violations of rights and obligations between students and educational institutions. One of these measures involves familiarizing students with the content of the course before starting training. Thus, students can determine the compliance of the declared curriculum and didactic materials to their requirements.

In modern Germany the development and use of e-learning forms are financed by special programs of the Bund and Bundesländer which concentrate on creating high quality specialized multimedia contents of such programs and on organizing structures supporting an educational process. One of the main reasons which gave the start to the development of learning by multimedia means was the hope to get a chance to reduce personnel, construction and other resources by transferring learning process into the Internet. In the last years it has become obvious that didactically qualitative and technically reliable implementation of e-learning by all means demands extra resources. It's necessary to build technical infrastructures, develop didactic scripts, equip educational institutions with multimedia devices, get competence in this area, draw learners' attention to this kind of education by supporting it and stimulate to take part in it.

Two German scientists B. Kleimann and U. Schmid in their work consider E-Readiness of German higher education institutions. They have made some research concerning the question why German universities try to implement and use this method of teaching. The diagram 1 shows the proportion (in percentage) of strategic aims of e-learning implementation in higher schools of Germany [14]. The biggest efforts (77%) are made in order to increase students' satisfaction by means of better services in educational sphere. 63% refers to the ambition to improve universities' reputation using modern technologies. The third place is taken by the aim to increase students' success via better quality of teaching. 56% concerns the desire to attract new learners by offering modern approaches to learning. 37% refers to the striving to reduce difficulties in learning. 36% of all strategic aims are turned to elimination of barriers in moving to the 2-level system of HE. 31% helps enroll learners into further training by on-line offers. The last place (30%) is taken by the aim to use courses/contents of other e-learning providers (diag. 1).

Diagram 1. Strategic aims of e-learning implementation in German universities



According to the German scientists such as R. Arnold, P. Faulstich, Ch. Zeuner, J. Knoll, E. Nuissl and others, E-learning is considered in Germany as: 1) A wide variety of IT based support for teaching and learning; 2) Use of more complex scenarios (e.g. learning management systems (LMS) for learning; 3) All types of activities for teaching and training by the use of electronic media; 4) A form of distance education based on e-learning and face-to-face on-campus situation [13].

As for the forms of e-learning products so they are blended learning, distance learning, web-based learning management systems and computer-based training. The content of e-learning programs in Germany is a complementary content of traditional learning programs and is used in order to enhance teaching. Concerning orientation of e-learning products to the local or international markets in Germany the researches indicate an orientation to mostly the German market and to a limited extent German speaking countries.

It is also worth mentioning that lot of professional special programs for e-learning have already been developed and being developed now what makes the process of e-learning implementation much easier. Moreover, many enterprises create good conditions to make their staff qualification higher (in-service training). The elderly have possibilities to take part in different kinds of e-learning programs. Such projects are held not only in state-financed but also in private organizations providing e-learning.

International projects

Participation in international projects for creating specialized e-programs is one of the greatest possibilities for experience exchange how to implement e-learning and improve the system of education. TEMPUS TASIS FLERTUV has become such a project and has been lasting for three years. Teachers from three countries – England, Germany and Russia – have participated in it. Their aim was to create a few CDs in English and one in German for senior students of different specialties in technical universities of the Volga region. The participants of the project from Russia were the Saratov State Technical University, the Samara State Technical University and the Volgograd State Technical University. Each of the universities had been working at their own CDs. The team of German teachers from all the universities was working together.

The theme of the CD is “machine building” which includes also such topics as design and functioning of cars and mobile phones. 71 students learning German from the Volgograd State Technical University took part in the piloting of the modules. The participants of the piloting were the people at the age of 20 till 25. More than the half (45) wrote that they needed a foreign language for their education, future career (23) and communication (18). 44 students believe that with partial use of computer programs they will learn quicker and better. The students’ recommendation for improvement of the CD was a request to add more listening exercises, video and Internet links. The students asked

if new CDs on other themes of current concern would be created. They were interested in politics, economics, globalization, ecology and energy resources. The majority of the students asked to let them know when the CD would be finally ready. They volunteered to continue working at their language and mastering it with help of computer and particularly with help of the CD. Unfortunately the number of students knowing German is much less than those people who know English. First of all it’s connected with growing popularity of English. But it’s worth mentioning that there are more and more people who want to know German as a second foreign language. The students promised to advise their friends to use the disc for more productive learning of a foreign language.

We came to the conclusion that Russian students are becoming more active users not only of computers and the Internet but also of e-programs which give them a chance to learn something new and interesting. In our situation it is a foreign language.

Conclusions

The Internet, electronic mail and web-sites are rapidly becoming core components of the instructional experience of students. The availability of these resources across the various sectors of education is increasing. Taking into account the fact that Russia has begun to implement e-learning just recently in comparison with Germany we can say that cooperation of Germany and Russia in developing new e-learning programs for specific aims with the support of TEMPUS-project has contributed to further and successful implementation of e-learning in Russia. The exchange of experience made during the project lets us hope that with time more people of different age will take interest in e-learning education.

Following the example of German enterprises Russian employers will be able to increase their staff qualification in-service training with special e-learning programs. Due to gradual spreading of the Internet throughout Russia especially in remote districts of the country more people will have a chance to get IT-competence. We hope that the Russian government and the administration of higher education institutions will give more attention to providing different possibilities of getting higher education not only by traditional forms of teaching but also by modern ones such as e-learning.

To sum it up, it has become extremely obvious that higher educational institutions in Russia and Germany can not ignore the huge potential of e-learning anymore. Electronic portable devices and the Internet have become essential elements by getting higher education. The efficiency of these technologies largely depends on the need to develop appropriate e-learning strategies which could facilitate the process of teaching and learning. Furthermore, as access to these advanced technologies continues to rise constantly, competition between higher education institutions in the use of e-learning capacity is expected to depend all in all on the quality of education.

Библиографический список

1. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999. 204 с.
2. Зубова И.И., Кулакова Е.В. Влияние информационных технологий на формирование высококвалифицированных специалистов // Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (79), 2018. С. 257-261.
3. Краснова Г.А., Нухулы А., Тесленко В.А. Электронное образование в мире и России: состояние, тенденции и перспективы // Вестник РУДН. Серия: информатизация образования. 2017. № 3. С. 371-377.
4. Можеева Г.В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития // Гуманитарная информатика. 2013. № 7. С. 126-138.
5. Пупков А.Н., Телешева Н.Ф. Российское образование в цифровую эпоху: состояние и перспективы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 3. С. 116-119.
6. Соловов А.В. Электронное обучение - новая технология или парадигма? // Высшее образование в России. 2006, № 11. С. 104-112.
7. Тихаева В.В. Состояние и перспективы развития дополнительного образования взрослых в современной Германии / В.В. Тихаева // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогика. 2012. № 4 (119) – С. 191 – 194.
8. Тихаева В.В. Становление и развитие системы дополнительного образования взрослых в Германии. 2016. 255 с. Диссер. 13.00.01: URL:http://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya_3.pdf
9. Торопов Д.А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2005. 311 с.
10. Шумилин В.П., Шумилина Н.Г. Использование Интернет-технологий в образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. №1 (82). 2019. С. 355-357.
11. Интернет в России 2014: Состояние, тенденции и перспективы развития. Москва. <http://www.unkniga.ru/images/docs/2015/doklad-internetv-rossii-2014.pdf>
12. Garrison, D. R. E-Learning in the 21st Century. 2016 Verlag: Routledge; Auflage: 3 New edition. 220 Seiten.
13. Gyambrak M. K. E-Learning Technologies and Its Application in Higher Education: A Descriptive Comparison of Germany, United Kingdom and United States. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7358/1/Gyambrak_Martin_K.pdf
14. Kleimann, B. & Schmid, U. 2003 E-Readiness der deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Umfrage zum Stand von IT-Management und E-Learning, in: Reinhard Keil (Hrsg.): eUniversity – Update Bologna, Münster/ New York / München/ Berlin, S. 73- 96.
15. Siebert, H. Lernen und Bildung Erwachsener. Bertelsmann, 2011. – 200 S.
16. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, 2014. – S. 80.

References

1. Vulfson B.L. Education development strategy in the West around the turn of XXI century. Moscow, URAO, 1999, 204 p. (In Russian).
2. Zubova I.I., Kulakova E.V. Influence of information technologies on the formation of highly qualified specialists // Scientific notes of Orel State University. №2 (79). 2018. Pp. 257-261.
3. Krasnova G.A., Nukhuly A., Tessenko V.A. Electronic education in the world and in Russia: state, tendencies and perspectives // RUDN Journal. Series: informatization in education. 2017. № 3. Pp. 371-377.
4. Mozhaeva G.V. Electronic teaching in higher institution: contemporary development tendencies // Humanitarian informatics. 2013. № 7. Pp. 126-138.
5. Pupkov A.N., Telesheva N.F. Russian education in the digital age: state and perspectives // International journal of applied and fundamental research. 2014. № 3. Pp. 116-119.
6. Solovov A. V. E-learning – a new technology or a paradigm? // Higher education in Russia. 2006. № 11. pp. 104-112 (In Russian).
7. Tikhayeva V.V. Status and development perspectives of the adult education system in modern Germany // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. Series Pedagogy. 2012. № 4 (119). pp. 191–194. (In Russian).
8. Tikhayeva V.V. Formation and development of the system of adult education in Germany. 2016, 255 p. Dissertation of Ph. D. in Pedagogy, 13.00.01: URL: http://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya_3.pdf (In Russian).
9. Toropov D.A. The quality assurance of professional education in Germany. Dissertation for Doctor of Pedagogy. Kazan. 2005. 311 p. (In Russian).
10. Shumilin V.P., Shumilina N.G. Use of Internet technologies in education // Scientific notes of Orel State University. №1 (82). 2019. Pp. 355-357.
11. The Internet in Russia 2014: Condition, tendencies and development's perspectives. – Moscow. <http://www.unkniga.ru/images/docs/2015/doklad-internetv-rossii-2014.pdf>
12. Garrison, D. R. E-Learning in the 21st Century. 2016 Verlag: Routledge; Auflage: 3 New edition. 220 P. (In English)
13. Gyambrak M. K. E-Learning Technologies and Its Application in Higher Education: A Descriptive Comparison of Germany, United Kingdom and United States. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7358/1/Gyambrak_Martin_K.pdf
14. Kleimann, B. & Schmid, U. 2003. E-Readiness der deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Umfrage zum Stand von IT-Management und E-Learning (E-readiness of German high schools. The enquiry results for IT-Management and E-Learning situation): Reinhard Keil (Hrsg.): eUniversity – Update Bologna, Münster/ New York / München/ Berlin, pp. 73- 96. (In German)
15. Siebert, H. Lernen und Bildung Erwachsener (Adult learning and education). Bertelsmann, 2011, 200 p. (In German)
16. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht (The attitude towards further education in Germany 2014. The results of Adult Education Survey – AES Tendencies report). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, 2014, 80 p. (In German)

УДК 378.016:796.2-057.874

UDC 378.016:796.2-057.874

ТУРЕВСКИЙ И.М.

доктор педагогических наук, профессор, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

E-mail: turima@gmail.com

БОРОДАЕНКО В.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, Тульский институт ВГУЮ (РПА Минюста России)

E-mail: borodaenko61@mail.ru

БЕГУН О.В.

кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (Филиал РИHX)

E-mail: ob.6810@gmail.com

ПАРФЕНОВ А.С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной физической культуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: parfenova2014@list.ru

TUREVSKIY I.M.

Doctor of pedagogical Sciences, professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

E-MAIL: TURIMA@GMAIL.COM

BORODAENKO V.N.

Ph.D. of pedagogical sciences, associate professor

E-mail: borodaenko61@mail.ru

BEGUN O.V.

Ph.D. of pedagogical sciences, associate professor

E-mail: ob.6810@gmail.com

PARFENOV A.S.

Candidate of pedagogical sciences, associate Professor of applied physical culture they Orel State University

E-mail: parfenova2014@list.ru

ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЕДИНОБОРСТВАМИ, В АСПЕКТЕ ДИНАМИКИ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

PECULIARITIES OF SPECIAL TRAINING OF STUDENTS OF LEGAL STATIONS OF UNIVERSITY, UNDERGROUNDED BY UNIFORMATIONS, IN THE ASPECT OF DYNAMICS OF PSYCHOMOTOR ABILITIES

В статье занятия физической культурой и спортом рассматриваются с позиций психомоторики учащейся молодежи. Моделью занятий спортом выбраны студенты юридического вуза, занимающиеся рукопашным боем в различных экзогенных условиях. Результаты выражены в показателях психомоторной подготовленности.

Ключевые слова: психомоторика, спорт, вероятностные и экстремальные условия, организм человека, адаптация, функциональное состояние.

In the article, physical culture and sports are considered from the point of view of the psychomotorics of young students. The model of sports is chosen bachelors of a law school, engaged in hand-to-hand fighting in various exogenous conditions. The results are expressed in terms of psychomotor preparedness.

Keywords: psychomotorics, sports, probabilistic and extreme conditions, the human body, adaptation, functional state.

Введение. Физическая культура – одна из сфер социальной деятельности, направленная на укрепление здоровья, развитие физических способностей человека и использование их в соответствии с потребностями общественной практики. Основные показатели состояния физической культуры в обществе: уровень здоровья и физического развития людей; степень использования физической культуры в сфере воспитания и образования, в производстве, быту, структуре свободного времени; характер системы физического воспитания, развитие массового спорта, высшие спортивные достижения и др. Физическая культура удовлетворяет социальные потребности в общении, игре, развлечении, в некоторых формах самовыражения личности через социально активную полезную деятельность [8].

В последнее время научно-техническая революция вызвала резкое увеличение деятельности человека в вероятностных и экстремальных условиях. Современные

требования быта, производства, спорта, армии убеждают нас в том, что человека необходимо готовить жизни в этих условиях. Для осуществления этой подготовки необходимы знания закономерностей приспособления человека к изменяющимся условиям. Эта проблема многогранна и может решаться различными науками: психологией, педагогикой, социологией, физиологией, физической культурой и др. [1].

Проблема адаптации организма человека к изменяющимся условиям, как показывает практика современной жизни в сложных социально-экономических условиях страны, не решена и активно разрабатывается особенно в психологии, спортивной деятельности, экстремальных профессиях, военном деле и др. [10].

В настоящее время накоплен определенный теоретический и экспериментальный материал, раскрывающий особенности влияния факторов вероятностного изменения среды на организм человека (П.К. Анохин,

1973; Н.А. Бернштейн, 1991; О.Г. Газенко, 1977; А.В. Родионов, 1971; Б.К. Каражанов, 1992, И.М. Туревский, 2012 и др.). Выявлено, что неопределенность вероятности наступления событий влияет на высшую нервную деятельность человека (Е.П. Ильин, 2003; Е.П. Кринчик, 1963; В.Д. Небылицын, 1966; Г. Селье, 1960 и др.).

Экстремальные и вероятностные условия в различных видах человеческой деятельности вызывает эмоционально-психическое напряжение и связанное с ней изменение динамики различных психофизиологических функций (Д.Ю. Архангельский, 1974; Ф.А. Горбов, 1971; Г.Н. Косицкий, 1977; П.В. Симонов, 1970). Вместе с тем эти исследования не исчерпывают всех проблем адаптации организма человека к экстремальным условиям.

Количество исследований по выявлению влияния факторов вероятностного изменения на психофизиологическую и моторную функции человека во время двигательной деятельности в условиях различного вида неопределенности незначительно, а подобных исследований изменения работы функций человека в онтогенезе еще меньше (Б.К. Каражанов, 1974, 1992; В.К. Бальсевич, 2000; Туревский И.М., 2012).

В то же время современная тенденция развития многих традиционных и новых видов спорта направлена на двигательную деятельность студента-спортсмена, проходящую в вероятностных, неожиданных и экстремальных условиях (все виды серфинга и скейтборда, пляжные спортивные игры, триатлон, бои без правил, различные восточные единоборства, парашютеризм и др. экстремальные виды спорта).

Таким образом, возникают противоречия между необходимостью формирования адаптивных возможностей учащейся молодежи для жизнедеятельности в вероятностных и экстремальных условиях и недостаточной как теоретической, так и методико-практической базы, обеспечивающей этот процесс.

Проблема исследования состоит в том, что следует определить, как в современных условиях жизни формировать у человека предпосылки к адаптации двигательной (и других видов) деятельности в вероятностных и экстремальных условиях. В первую очередь это относится к профессионально-прикладной физической подготовке студентов-бакалавров юридических специальностей.

Цель исследования – выявить и экспериментально доказать влияние занятий единоборствами в разных условиях на психомоторные способности студентов-бакалавров.

Гипотеза исследования заключалась в том, что реализация в практической деятельности психомоторных способностей студентов будет более эффективной, если:

- определены наиболее информативные признаки, характеризующие психомоторные способности студентов;
- изучена роль и взаимоотношения психических и двигательных качеств в структуре моторики студентов,

занимающихся борьбой самбо;

- сформированы базовые модели структуры психомоторных способностей студентов юридических специальностей различной подготовленности и разного возраста.

Задачи исследования:

- определить наиболее информативные признаки, характеризующие психомоторные способности студентов-бакалавров;
- изучить динамику психомоторных способностей бакалавров, занимающихся борьбой самбо в специально создаваемых условиях занятий;

Адаптация к двигательной деятельности имеет глубокие эволюционные корни, в ее механизмах следует усматривать генетические, врожденные задатки. В то же время, адаптация к спортивным нагрузкам сопровождается быстрым нарастанием функциональных резервов организма, поэтому сам учебно-тренировочный процесс следует рассматривать как одно из надежных средств раскрытия и повышения резервов адаптации растущего организма [11].

Методы исследования. В настоящее время интенсивно развивается теория адаптации к социальной деятельности и, в частности, к физической культуре и спорту. Спортивная деятельность осуществляется в таком режиме, когда функциональные системы работают на пределе, что создает необходимые условия для улучшения процесса адаптации организма к различным экстремальным ситуациям [2].

Основная трудность таких исследований – определение методики моделирования вероятностных и экстремальных условий, в которых развиваются психомоторные способности. Основные разновидности условий, в которых происходит психомоторная деятельность, легли в основу моделирования вероятностных и экстремальных ситуаций. При выборе тестов, адекватных поставленным задачам, учитывались не только степень их соответствия моделируемым условиям деятельности, но и сложность сенсорно-перцептивных и моторных (исполнительских) решений заданий. Были выделены три условных категории сложности: элементарные сенсорно-перцептивных и моторные действия; действия относительно сложные; действия повышенной сложности (экстремальные) [7].

Первую категорию сложности составляли непривычные движения – разновидности бега, прыжков, метаний, различного вида реакций, элементы из арсенала различных видов спортивных единоборств, в частности, борьбы самбо.

Вторая категория сложности включала тесты (упражнения), доступные для выполнения испытуемыми, но выполняемыми в неизвестных или вероятностных ситуациях – бег с различными препятствиями, прыжки из необычных исходных положений, выполнение различных элементов (приемов защиты и нападения по сигналу) борьбы в различных видах вероятностных ситуаций, сложных видах реакций и т. д.

Третья категория сложности формировалась из дви-

гательных заданий, требующих согласованных действий с манекеном (тренажером) или партнерами различной подготовленности и весовых категорий. Повышенная психомоторная сложность двигательных действий, которые сами по себе в обычных условиях не представляли особой трудности, обеспечивалась неожиданностью появления стимула (ответных действий), в связи с чем студенты вынуждены были выполнять действия без подготовки, экспромтом, т.е. в экстремальной ситуации.

Результаты исследований и их обсуждение. Исследования проводили на базе Тульской юридической академии (филиал РПА Минюста РФ). Пилотажным обследованием было охвачено 180 студентов-бакалавров разного возраста, систематически занимающихся самбо на академических занятиях по физической культуре.

В результате этой работы были выявлены уровни адаптации обследованного контингента к двигательной деятельности в вероятностных и экстремальных условиях.

После этого были сформированы две группы: контрольная (КГ), занимающаяся по вузовской программе, бакалавры экспериментальной (ЭГ) кроме программного материала выполняли определенный объем двигательной деятельности в неизвестных, неожиданных и экстремальных ситуациях. Эти действия формирова-

лись из арсенала различных видов борьбы (в основном самбо) и других видов спорта, общим «знаменателем» для них являлись условия, в которых двигательная деятельность выполнялась.

Характеристика тестовых заданий, выполняемых в различных условиях, представлена в таблице 1.

Анализируя социально-биологические основы формирования двигательных действий, нам представляется, что каждый значимый акт представляет собой решение определенной задачи действия. Организм в целом не просто реагирует на ситуацию, а сталкивается с ситуацией, динамически переменчивой, ставящей его перед необходимостью прогноза, часто вероятностного. В таблице показаны условия, в которых могут выполняться двигательные действия, и на этой основе определены методики измерения различных показателей и элементов борьбы самбо, используемые в учебно-тренировочном процессе со спортсменами.

Результаты исследования. Для выявления возрастных особенностей приспособительных реакций организма учащейся молодежи нам представляется целесообразным рассмотреть общую картину двигательной деятельности испытуемых разного возраста в вероятностных и экстремальных условиях. В обычных условиях в результативности двигательной деятель-

Таблица 1.

Характеристика тестовых заданий, выполняемых в различных условиях

Условия психомоторн. деятельности	№ теста	Двигательные действия	Ед. измерения	Наличие вероятности	Направление лучшего показателя
Непривычные	1	Простая реакция	м/сек		<
	2	Реакция на движущийся объект-1	м/сек		<
	3	Прыжковый тест	см		<
	4	Беговой тест	сек		<
	5	Броски манекена через спину с колен	сек		<
	6	Падение назад из приседа	сек		<
	7	Имитация «учи коми»	балл	альтернативная	>
Вероятностные	8	Реакция выбора-2	м/сек	полная	<
	9	Реакция на движущийся объект-2	м/сек	временная	<
	10	Падение назад из О.С.	сек	альтернативная	<
	11	Броски манекена назад из О.С.	сек	альтернативная	<
	12	Комплекс упражнений «ката»	балл	альтернативная	>
	13	Тренировочные схватки	балл	альтернативная	>
Экстремальные	14	Реакция выбора-2 со сбивающими воздействиями	м/сек	полная	<
	15	Комплекс упражнений «ката»	балл	полная	>
	16	Контрольные схватки	балл	полная	>

Примечание: < – лучше меньший показатель; > – лучше больший.

ности школьников разного возраста возрастные различия роли не играют. Наблюдается общая тенденция гетерохронного развития. Эти различия проявляются во время выполнения двигательного задания в различных условиях.

Как показали наши исследования, динамика адаптационных процессов во всех видах реакций в прогнозируемых условиях двигательной деятельности у детей и подростков протекает более равномерно, чем другие сложные двигательные действия. Как и во всех других случаях, уровень темпа адаптационных процессов к 16-летнему возрасту снижается. Об этом говорят уровни достоверности возрастных различий $p < 0,05 \div 0,01$.

При проведении констатирующего этапа эксперимента достоверных различий в параметрах психомоторики и выполнении специальных двигательных нормативов не выявлено. Время реакции РДО-1 в обеих группах находилось в пределах $45,7 \div 46,4$ мс ($p > 0,05$), РДО-2: $136,4 \div 140,2$ мс ($p > 0,05$), что соответствует возрастнo-половым нормам. Реакция выбора в вероятностных и экстремальных условиях у самбистов обеих групп существенно не отличалась ($p > 0,05$). Борцовские нормативы, такие как броски манекена, падение назад, учи-коми, комплекс упражнений ката, тренировочные и контрольные схватки не выявили достоверных отличий в связи с тем, что до проведения эксперимента программа обучения была одинаковой.

Традиционные виды борьбы характеризуются взаимным преодолением сопротивления соперника. Используемые в процессе поединков различные технико-тактические действия состоят из многочисленных приемов атакующего, защитного и контратакующего характера и способов подготовки к их выполнению. Успешная реализация этих действий предъявляет высокие требования к психическим и физическим возможностям спортсмена.

Схваткам в единоборствах свойственны нестандартные ациклические движения переменной интенсивности, что часто встречается в современном социуме. Многообразие приемов схватки, динамичность тактических ситуаций требуют в момент активного противодействия сопернику больших мышечных усилий, высокого силового развития всех групп мышц спортсмена.

Традиционные виды борьбы характеризуются взаимным преодолением сопротивления соперника. Используемые в процессе поединков различные технико-тактические действия состоят из многочисленных приемов атакующего, защитного и контратакующего характера и способов подготовки к их выполнению. Успешная реализация этих действий предъявляет высокие требования к психическим и физическим возможностям спортсмена.

Схваткам в единоборствах свойственны нестандартные ациклические движения переменной интенсивности. Многообразие приемов схватки, динамичность тактических ситуаций требуют в момент активного противодействия сопернику больших мышечных усилий, высокого силового развития всех групп мышц спор-

тсмена и большой силы воли.

Как было показано ранее, студенты КГ занимались по вузовской программе, бакалавры экспериментальной (ЭГ) кроме программного материала выполняли определенный объем двигательной деятельности в неизвестных, неожиданных и экстремальных ситуациях. В ЭГ студентов в процессе обучения кроме этого создавались вероятностные и экстремальные условия, что нашло отражение и в содержании программного материала. Также педагоги демонстрировали построение, анализ какого-либо типа деятельности и вовлекали учащихся в эту специфическую процедуру, обращая внимание на социальную специфику вида спорта.

Динамика изменений показателей психомоторики у студентов-бакалавров представлена в таблице 2.

После проведения эксперимента, проходившего в течение учебного года, достоверные различия между студентами опытных групп в непривычных условиях были выявлены только в прыжковом тесте ($p < 0,05$).

Внутри КГ наблюдалась тенденция к увеличению данного показателя на 4,0 см. ($p > 0,05$), в то время как у самбистов ЭГ он существенно улучшился ($p < 0,05$). Кроме этого, у борцов ЭГ произошли достоверные улучшения в беговом тесте ($p < 0,01$), бросках манекена ($p < 0,05$), падении назад ($p < 0,05$), выполнении учи-коми ($p < 0,05$). У борцов КГ улучшилось только время бросков манекена ($p < 0,05$) и учи-коми ($p < 0,01$).

Полученные результаты можно объяснить тем, что мы систематически внедряли в учебно-тренировочный процесс студентов ЭГ специальные двигательные задания, требующих развития психической и психомоторной сферы в неожиданных ситуациях.

При анализе результатов тестирования студентов ЭГ в вероятностных условиях значительные улучшения в сравниваемых группах произошли в показателях бегового ($p < 0,05$) теста и тренировочных схватках ($p < 0,01$). Внутри КГ (сравнение до и после эксперимента) у студентов достоверно улучшились результаты в комплексе ката и тренировочных схватках. У студентов ЭГ помимо этого достоверно улучшились параметры в прыжках на 4,3% ($p < 0,01$), бега – 19,9% ($p < 0,01$), падении назад ($p < 0,05$). Приведенные данные отражают содержание экспериментальной программы, цель которой состояла в постепенном повышении трудности выполнения технико-тактических навыков и умений студентов ЭГ в неизвестных, вероятностных и неожиданных условиях.

Выполнение заданий в неожиданных и экстремальных условиях показало, что студенты ЭГ были лучше своих сверстников из КГ во всех тестах, кроме реакции выбора. Внутри групповые сравнения показывают, что студенты ЭГ за время эксперимента улучшили свои показатели в прыжках ($p < 0,01$), беге ($p < 0,01$) ката ($p < 0,05$), контрольных схватках ($p < 0,05$). Студенты КГ достоверно повысили только оценку в прыжках ($p < 0,01$).

Подводя итоги работы, можно констатировать, что студенты ЭГ после годичного эксперимента показали результаты лучше своих сверстников из КГ в 7 тестах из 20. Сравнивая внутригрупповые изменения, можно

Таблица 2.

Динамика изменений показателей психомоторики у студентов-бакалавров после проведения эксперимента

Условия	№ пп	Двигательные действия	Группы		Достоверность различий меж групп.	внутри групп.	
			КГ	ЭГ		КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7	8
Непривычные	1.	Простая реакция	243,9±16,3	242,3±11,5	0,42	0,11	0,54
	2.	РДО-1	43,4±2,8	43,8±2,1	0,10	1,2	0,78
	3.	Прыжковый тест-1	18,8±1,3	16,1±0,9	2,04	2,0	2,29
	4.	Беговой тест-2	2,70±0,4	2,02±0,24	1,7	0,41	2,70
	5.	Броски манекена-1 из О.С.	10,0±0,4	9,7±0,33	1,6	2,12	2,31
	6.	Падение назад из приседа	6,4±0,07	6,2±0,07	0,92	1,28	2,45
	7.	Учи-коми	4,1±0,2	3,9±0,3	1,14	3,14	1,37
Вероятностные	8.	РВ-1	589,7±24,5	592,0±30,7	0,49	1,4	1,4
	9.	РДО-2	129,7±8,4	146,2±10,4	0,84	0,42	0,8
	10.	Прыжковый тест-2,3	20,8±0,9	17,2±0,8	0,7	1,56	3,13
	11.	Беговой тест-3	4,0±0,3	3,2±0,3	2,2	0,97	3,70
	12.	Броски манекена-2 из О.С.	10,1±0,4	10,0±0,2	0,09	0,18	2,94
	13.	Падение назад-2 из приседа	6,6±0,3	6,4±0,4	0,4	1,35	2,60
	14.	Комплекс ката-1	3,9±0,22	4,1±0,23	1,56	2,65	2,74
	15.	Тренировочные схватки	3,4±0,2	4,5±0,25	3,9	2,14	2,39
Экстремальные	16.	РВ-2	1342±14,9	1346±7,2	0,4	0,42	1,7
	17.	Прыжковый тест-4	28,0±0,3	26,5±0,4	3,0	3,78	3,24
	18.	Беговой тест-4	4,0±0,2	3,3±0,1	3,2	1,77	2,88
	19.	Комплекс ката-2	3,1±0,2	3,6±0,1	2,22	1,53	3,08
	20.	Контрольные схватки	3,8±0,1	4,3±0,2	2,29	1,18	2,04

Примечание: характеристика тестовых заданий см. табл. 1; достоверность $P < 0,05$ при $t = 2,02$; $P < 0,01$ при $t = 2,66$.

отметить, что на достоверном уровне у студентов КГ улучшились 5 показателей, тогда как у их сверстников из ЭГ – 14.

Таким образом, моделирование неожиданных, вероятностных и экстремальных ситуаций, возникающих при реализации технико-тактических действий в процессе обучения и условиях схваток и соревнований; личностно-ориентированный подход при спортивно-технической подготовке к результативной деятельности в непривычных условиях позволили существенно повысить эффективность учебно-тренировочного процесса и заметно улучшить показатели функционального состояния, технико-тактической и физической подготовки студентов. Это согласуется с ранее проведенными исследованиями по другим видам двигательной деятельности [9].

Заключение. Адаптация студентов-бакалавров к двигательной деятельности в вероятностных условиях вызывает напряжение различных функций организма. Обычные условия, в которых проходит двигательная деятельность, вызывают, в основном, физическое напряжение, вероятностные и экстремальные условия – дополнительно эмоционально-психическое.

Двигательная деятельность в вероятностных условиях сопровождается более интенсивными измене-

ниями физиологических функций по сравнению с идентичной (по объему и интенсивности) двигательной деятельностью, осуществляемой в обычных условиях. При двигательной деятельности в вероятностных и экстремальных условиях существенно увеличиваются показатели ЧСС и АД. Наличие неопределенности существенно изменяет характер двигательных реакций и целостных действий. В вероятностных условиях увеличивается латентное время реакции и уменьшается время выполнения действия. По мнению экспертов, движения выполняются более напряженно.

Результативность (успешность) решения относительно сложных двигательных заданий в экстремальных условиях с возрастом улучшаются. При этом выявлены определенные возрастные особенности в характере адаптации студентов. Возрастные различия особенно существенно наблюдаются в первой попытке выполнить двигательное задание в вероятностных условиях и в экстремальных ситуациях (четвертая попытка).

Специальная тренировка (занятия борьбой самбо) в изменяющихся условиях существенно повышают эффективность двигательной деятельности в вероятностных ситуациях. У студентов, занимающихся по экспериментальной программе, по сравнению со сверстниками двигательная деятельность в вероятностных

и экстремальных условиях в большей мере сказывается на интенсивности протекания физиологических процессов. У них существеннее сдвиги в ЧСС, частоте движений, в показателях АД.

Педагогические условия для эффективной деятельности студентов в вероятностных и экстремальных условиях заключались:

- в систематическом внедрении в процесс обучения специальных двигательных заданий, требующих развития психической и психомоторной сферы;
- в постепенном повышении трудности выполнения технико-тактических навыков и умений в неизвест-

ных, вероятностных и экстремальных условиях;

– в моделировании ситуаций, возникающих при реализации данных действий в процессе обучения и условиях схваток и соревнований.

Личностно-ориентированный подход при спортивно-технической подготовке способствовал результативной деятельности в экстремальных условиях и позволил существенно повысить эффективность учебно-тренировочного процесса, заметно улучшить показатели функционального состояния, технико-тактической и физической подготовки студентов.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.
2. Афанасьев В.В., Муравьев А.В., Осетров И.А. и др. Основы отбора, прогноза и контроля в спорте: Монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. 278 с.
3. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. М.: Теория и практика физической культуры, 2000. 276 с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
5. Дебердеев М.П. Методика тренировки юных дзюдоистов на основе моделирования двигательной деятельности в вероятностных условиях: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Таганрог, 2006 143 с. РГБ ОД, 61:06-13/1301
6. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
7. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. Дубна: Феникс+, 2002. 320 с.
8. Лубышева Л.И. Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа // Теория и практика физ. культуры. 1996. № 1. С. 2–4.
9. Туревский И.М. Психомоторная подготовленность человека: структура, онтогенез, практика. Монография. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2012 365 с.
10. Филиппович В.И., Туревский И.М. О принципах спортивной ориентации детей и подростков в связи с возрастной изменчивостью структуры двигательных способностей // Теория и практика физ. культуры. 1977. № 4. С. 39–44.
11. Fleishman E.A. The structure and measurement of physical fitness: Prentice-Hall Inc., Englewood cliffs, NJ. 1994. 136 p.

References

1. Antsyferova L.I. Personality in difficult life conditions: rethinking, conversion situations and psychological protection, Psychological journal. 1994. Vol. 15. № 1. Pp. 3-19.
2. Afanas'ev V.V., Murav'ev A.V., Osetrov I. A., etc. the Bases of selection, prediction, and control in sport: Monograph. Yaroslavl: publishing house YAGPU, 2008. 278 p.
3. Bal'sevich V.K. Oncoginecology person. M.: Theory and practice of physical culture, 2000. 276 p.
4. Vilyunas V. K. Psychological mechanisms of human motivation. Moscow: Moscow state University Publ., 1990. 288 p.
5. Deberdeev M. P. Method of training of young judoists on the basis of modeling of motor activity in probabilistic conditions : Dis. ... kand. PED.Sciences : 13.00.04 Taganrog, 2006 143 p. RGB OD, 61:06-13/1301
6. Ilyin E.P. Psychology of sport. SPb.: Peter, 2008. 352 p.
7. Ozerov V.P. Psychomotor abilities of man. Dubna: Phoenix+, 2002. 320 p.
8. Lubyшева L.I. Social and biological in human physical culture in the aspect of methodological analysis.Theory and practice of physical culture. 1996. № 1. Pp. 2-4.
9. Turevski I. M. Psychomotor readiness of the person: structure, ontogeny, and practice. Monograph. Tula: publishing house of TSPU them. L. N. Tolstoy, 2012 Pp. 365
10. Filippovich V. I., Turevsky I. M. on the principles of sports orientation of children and adolescents in connection with age variability of the structure of motor abilities // Theory and practice of physical culture. 1977. № 4. Pp. 39-44.
11. Fleishman E. A. The structure and measurement of physical fitness: Prentice-Hall Inc., Englewood cliffs, NJ. 1994. 136 p.

УДК 316.614.032:376.2/4

UDC 316.614.032:376.2/4

ТЮРИКОВА Г.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: juliaturikova@mail.ru

ТЮРИКОВА Ю.Б.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей экологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: juliaturikova@mail.ru

ГНЕЗДИЛОВА И.Ю.

ассистент, кафедра теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lady.gnezdilova@yandex.ru

TYURIKOVA G.N.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor
Department of Theory and History of Social Pedagogy and
Social Work, Orel State University

E-mail: juliaturikova@mail.ru

TYURIKOVA J. B.

Candidate of Biological Sciences, associate professor, Chair
of Geography, Ecology and General Biology, Orel State
University

E-mail: juliaturikova@mail.ru

GNEZDILOVA I. Y.

assistant Department of Theory and History of Social
Pedagogy and Social Work, Orel State University

E-mail: lady.gnezdilova@yandex.ru

РОЛЬ ИНКЛЮЗИИ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE ROLE OF INCLUSION AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE INTEGRATION IN THE SOCIETY OF CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES

В статье рассматриваются вопросы необходимости информирования общества о проблеме инвалидности, социальной реабилитации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья. А также важность инклюзивного образования как одного из компонентов интеграции в общество детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, реабилитация, интеграция, социум, социальные барьеры.

The article deals with the need to inform society about the problem of disability, social rehabilitation and integration into the society of children with disabilities. As well as the importance of inclusive education as a component of the integration of children with disabilities into the society.

Keywords: inclusion, inclusive education, rehabilitation, integration, society, social barriers.

В настоящее время у социально-педагогической реабилитации появляется новая социальная функция – обеспечение интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум.

На формирование личности с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) оказывает влияние не только их физический дефект, но и весь комплекс системы взаимоотношений в обществе, особенно по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В силу сложившегося стереотипного отношения таких людей воспринимают как «убогих, несчастных, с максимально ограниченными возможностями», что способствует недостаточному пониманию их потребностей со стороны общества и тяжело воспринимается самими людьми с ОВЗ [11].

На современном этапе смысл реабилитации ребенка с ОВЗ заключается в том, чтобы он как можно меньше выделялся в обществе, а общество было бы более толерантно к нему. Таким образом, возникают два вари-

анта развития ситуации. Первый: дети с ОВЗ остаются социальными инвалидами и государство берет полную опеку над ними, создавая специальные условия для их существования. Второй: государство начинает воспитывать в обществе толерантное отношение к таким детям, стремится интегрировать их в общество, тем самым помогая им самим «встать на ноги», обучаться и работать наравне с остальными [3].

Если взять за основу второй вариант, то можно прийти к выводу, о том, что интеграция, рассматриваемая в контексте реального вовлечения лиц с ОВЗ в общественную жизнь, в равной степени необходима всем членам общества. Инвалидность необходимо рассматривать как образ жизни, который интересен как лицам с ОВЗ, так и окружающим их людям (если рассматривать проблему в рамках социальной концепции) [10]. Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что для успешной интеграции детей с ОВЗ необходимо проводить двунаправленную социальную работу:

– интегрировать детей с ОВЗ в общество, проводя комплексную работу с ними;

– адаптировать социальное окружение лиц с ОВЗ, что поможет беспрепятственной интеграции ребенка с ОВЗ в общество.

Существенные факторы успешной инклюзии – это готовность общества понимать и разделять проблемы человека с ограниченными возможностями, а так же качество образования лиц с ОВЗ, стабильность материального обеспечения и социальной защиты данной категории, рациональные условия семейного воспитания [10].

В связи с тем, что в России сложилась достаточно негативная стигматизация лиц с ОВЗ, то ребенку сложнее интегрироваться в общество. Самым трудным для большинства лиц с ограниченными возможностями является не сам физический дефект, а недостаток понимания со стороны общества. Для того чтобы население приняло процесс интеграции, необходимо воспитать в новом поколении позитивное отношение к людям с ОВЗ. Должно появиться понимание того, что люди с ОВЗ не должны однонаправленно делать попытки войти в общество, это должен быть двунаправленный процесс [1, 8].

Семья является одним из главных субъектов социального окружения ребенка с ОВЗ, следовательно, необходимо проводить социальную работу с семьей для оказания комплексной помощи и поддержки. Это будет способствовать рациональному воспитанию ребенка, его позитивной стигматизации, что впоследствии приведет к его эффективной интеграции в общество.

Социальные отношения существенно влияют на развитие личности. Л.Выготский писал: «...из коллективного поведения, из сотрудничества ребенка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают и складываются высшие психические функции», «от исхода социальной компенсации, т.е. конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности» [2].

Можно классифицировать по разным основаниям, но наиболее значимыми, на наш взгляд, могут быть сверстники детей с ОВЗ и их родители.

Дети гораздо терпимее относятся к различиям, поэтому, чем раньше ребенок начнет взаимодействовать с ребенком с ОВЗ, тем проще ему будет общаться с ним в зрелом возрасте, так как психика и мышление ребенка более гибкие. Если ребенок в детстве имел опыт общения с ребенком с ОВЗ, то в дальнейшем он будет общаться с такими людьми как с равными, а не относиться к ним свысока и не выстраивать взаимоотношения на основании «милосердия». Такое общение поможет им быть более чувствительными к трудностям другого человека, научит быть более терпимым к менее успешному сверстнику, что, однако, не означает, что менее успешным будет обязательно ребенок с ОВЗ. Получается, что общаясь с ребенком ОВЗ, его сверстник становится более толерантным ко всем людям. Если же такого общения не происходит или же родители

навязывают свое стереотипное мышление относительно того, что ребенок с ОВЗ – неполноценный, то уже в школьном возрасте у детей появляется агрессия, направленная на таких сверстников, что негативно сказывается как на типично развивающихся детях, так и на тех, кто чем-либо отличается от них.

И.О. Пересада, раскрывая специфику взаимоотношений детей с ОВЗ со сверстниками, отмечает, что гендерный аспект оказывает немаловажное влияние на взаимоотношения обучающихся в классе. Так, например, мальчики оказываются более толерантными, в связи с тем, что у них развит инстинкт – защищать тех, кто слабее [7].

Взрослые люди, в частности родители здоровых детей, зачастую негативно относятся к детям с ОВЗ, поскольку руководствуются социальными ярлыками, например такими: дети с ОВЗ агрессивны и неуправляемы, это дети из неблагополучных семей, значит могут научить своих сверстников плохим вещам. Поэтому многие родители выступают против совместного обучения своих детей с детьми с ОВЗ. Однако эти утверждения некорректны, так как дети с ОВЗ рождаются не только в неблагополучных семьях. Таких стигм в обществе довольно много, они появляются в том числе из-за низкого уровня информированности родителей. В действительности же совместное обучение детей приносит только пользу и не наносит никакого вреда ребенку. Следовательно, изначально нужно настроить родителей на позитивное отношение к детям с ОВЗ.

Другой фактор, влияющий на интеграцию детей с ОВЗ – качество их образования и трудовой подготовки, в частности, адаптация выпускников специальных учебных заведений и послешкольная реабилитация. В современном обществе наблюдается осознание необходимости интегративного обучения по причине того, что после выхода из специальных образовательных учреждений дети с ОВЗ нуждаются в социальной, психологической и педагогической поддержке, чего не требуется при инклюзивном образовании [4, 5].

Также важным фактором является стабильная государственная гарантия материального обеспечения лиц с ОВЗ, их трудоустройства и социальной защиты. Вследствие того, что таким детям оказывается поддержка со стороны государства, у них может формироваться потребительское отношение к обществу, особенно в том случае, если опека государства чрезмерная. В результате такого отношения, дети с ОВЗ уверены, что всем им должны оказывать помощь, что усложняет процесс их интеграции. Выходом из такой ситуации может стать обеспечение условий для становления личности, а не их чрезмерная опека.

Социальные барьеры можно обнаружить повсеместно. Они зачастую не имеют внешнего выражения и непосредственной связи с материальными и финансовыми затратами. С ними можно встретиться в школе, в местном сообществе, в региональной и национальной социальной политике, в системе законодательства [3].

Можно выделить целый ряд проблем, с которыми

встречается образовательная организация, реализующая инклюзивный процесс, например:

- ограниченность нормативно-правового поля (отсутствует законодательное закрепление самой возможности обучения детей с ОВЗ по индивидуальным образовательным программам), а также обеспеченность его экономической основы;
- отсутствие механизма реализации специальных образовательных условий обучения детей с ОВЗ в учреждениях дошкольного, общего и профессионального образования;
- профессиональная и психологическая «неготовность» педагогов к работе с детьми с ОВЗ (явно недостаточное владение специальными методами, приемами, средствами обучения, недостаточный уровень академической подготовки, психологическая неготовность педагогов);
- наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов у педагогов [2].

Для того чтобы преодолеть эти барьеры самостоятельно, необходимо осознать, что недостаток материальных ресурсов не является основным барьером на пути развития образовательной инклюзии. Так как социальные барьеры исходят не только из внутренних установок лиц с ОВЗ, но и из их окружения, общество тоже необходимо подготавливать к работе с такими детьми. До тех пор, пока общество воспринимает детей с ОВЗ как неполноценных, ущербных, они будут негативно относиться к себе и к окружающему их миру. Для устранения таких барьеров, на наш взгляд, необходимо:

- изменить физическую среду школы, города/села, транспорта, сделав ее безбарьерной;
- увеличить финансирование для обеспечения специальной поддержки обучающихся с ОВЗ;
- постепенно и целенаправленно менять культуру, политику и практику работы с детьми с ОВЗ [5, 6].

«Барьеры инвалидности» так же являются деструктивными элементами социальной среды, которые ограничивают интеграционный потенциал и могут блокировать саму возможность интеграции. Вследствие наличия этих барьеров лица с ОВЗ не могут осуществлять типичное, нормативное существование. К таким барьерам можно отнести:

- изолированность лица с ОВЗ в связи с особенностями его здоровья;
- она может быть как физической, так и сенсорной, или связанной с интеллектуально-психологическими расстройствами, в связи с которыми индивид не может передвигаться или ориентироваться в пространстве;
- трудовую сегрегацию, т.е. полное или частичное отсутствие возможности для работы, связанной с дефектом индивида или с отсутствием мотивации у лица с ОВЗ [3].

Также стоит выделить внутренние установки и поведенческие стереотипы самих лиц с ОВЗ, из-за которых этого они бывают склонны к самоизоляции, иждивенчеству и т.д.

При внедрении инклюзивного образования нельзя

забывать и о таком социальном барьере, как «мода» на инклюзию, то есть в этом случае образование модифицируется только на организационном и административно-управленческом уровне, в результате чего наблюдается своеобразная имитация инклюзии, что может вызвать дискредитацию самой сути инклюзивного образования [11].

Несмотря на эти негативные черты инклюзивное образование можно изменить в лучшую сторону, например, создав безбарьерную среду, подготовив психологически родителей здоровых детей, проведя профессиональную подготовку педагогов, а также позитивно настроив сверстников.

В соответствии с Федеральным законом и Государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, разработана программа социокультурной реабилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, для получения ими качественного образования. Учреждения, реализующие эту программу, должны обеспечивать беспрепятственный доступ детей-инвалидов на базе создания в них универсальной безбарьерной среды.

В настоящее время наблюдается упразднение коррекционных школ, которые заменяются инклюзивным образованием. Но не всегда это может оказывать позитивное влияние как на детей с ОВЗ, так и на их сверстников. Следовательно, нельзя полностью отказываться от коррекционных школ и интегративного обучения. Наличие разнообразия в способах получения образования будет способствовать вариативности, а, следовательно, адекватности выбора образовательного маршрута для каждого индивидуума.

Объединение совместных усилий педагогов общей и коррекционной школ, может представлять наиболее эффективный способ удовлетворения потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Несомненно существует потребность в различных моделях сотрудничества и объединении усилий в работе педагогов. Богатый опыт учителей коррекционных школ в этом случае может служить источником методической помощи в интеграции и инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в образовании детей с ОВЗ в возможности и успехи этой работы.

С учетом вышесказанного нами была разработана программа интеграции в социум детей с ОВЗ.

Цель программы: создание условий для успешной интеграции лиц с ОВЗ в общество на основе информирования обучающихся и их родителей о проблеме инвалидности.

Миссия программы: интегрирование лиц с ОВЗ в общество.

Задачи:

- подготовить педагогический коллектив и администрацию школы к интегрированному образованию лиц с ОВЗ;
- информировать обучающихся об историческом

становлении теоретических подходов к пониманию инвалидности;

- сформировать позитивное отношение обучающихся к интеграции лиц с ОВЗ в общество;
- создать условия для интегрированного образования лиц с ОВЗ совместно с обучающимися сверстниками.

Ожидаемые результаты: повышение уровня информированности обучающихся о лицах с ОВЗ, постоянное взаимодействие сверстников с лицами с ОВЗ, способность обучающихся выстраивать дружеские и продуктивные отношения с лицами с ОВЗ, улучшение результатов образовательного процесса и психологической устойчивости обучающихся.

Целевая группа: обучающиеся и родители общеобразовательной и специализированной школ, учителя, социальные педагоги, психологи.

Предполагаемые мероприятия:

1. Курсы повышения квалификации учителей, на которых их подготовят к реализации интегрированного обучения, а также, помогут составить план информирования обучающихся о проблеме инвалидности (данные курсы необходимо проводить специалисту по социальной работе, психологу, педагогу коррекционной школы, социальному педагогу).

2. Классные часы или «пятиминутки» на различных уроках, в ходе которых обучающихся знакомят с проблемой инвалидности и одним из способов ее решения – интегрированном обучении. Данное мероприятие включает в себя следующие вопросы, с которыми необходимо познакомить обучающихся:

- Что такое стигма? Как она влияет на поведение человека?
- Как воспринимали лиц с ОВЗ в обществе в историческом контексте?
- Какие подходы к пониманию инвалидности есть в обществе?
- Что такое интеграция? Какую роль играет социальное окружение в жизни человека с ОВЗ?
- Значимые примеры лиц с ОВЗ, которые добились уважения в обществе?
- Практические примеры выстраивания отноше-

ний с людьми с ОВЗ.

(например, с помощью фокус групп, драматерапии и так далее).

3. Проведение совместных мероприятий в общеобразовательной и специализированной школах (общие праздники, соревнования, творческие уроки, совместные выезды на природу и так далее).

На наш взгляд, предлагаемая программа создает условия для возможной интеграции детей с ОВЗ в общество, на благоприятной основе взаимодействия, а также сможет способствовать изменению институтов, что повлечет за собой обеспечение равенства между всеми членами общества.

Внедрение программы «Информирование о проблеме инвалидности» в школах, на наш взгляд, может помочь в подготовке растущего поколения к интеграции лиц с ОВЗ в общество, т.к. их позитивный настрой на общение будет подкреплён теоретическими знаниями и практическим опытом. В будущем такое поколение не будет избегать взаимодействия с лицами с ОВЗ и сможет помочь им интегрироваться в общество безболезненно. Также подрастающее поколение будет подготовлено к тому, что у них тоже может родиться ребенок с ОВЗ, но они будут знать, как вырастить такого ребенка.

Подводя итог, хочется отметить, что, безусловно, необходимо проводить информирование общества о лицах с ОВЗ, что может повысить готовность общества к интеграции с такими людьми и снизить уровень недоверия в обществе.

Данная статья делает акцент на необходимость информирования общества о проблеме инвалидности, но при этом понятно, что необходимо проводить работу и с родителями детей с ОВЗ. Это нужно для того, чтобы они выстраивали рациональные отношения в семье. Следует готовить преподавателей как к интегрированному, так и инклюзивному образованию. Если не будет создана доступная среда, то и интеграция детей с ОВЗ также будет осложнена, т.е. на интеграцию влияют различные факторы, из-за которых этот процесс может быть осложнен, поскольку только подготовленное общество может успешно справиться с интеграцией лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья//Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография/Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В.Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос.пед.ун-т им.В.П. Астафьева и др.Красноярск, 2013. С.71-95.
2. *Анисимова А.Н., Баулина М.В.*, Развитие профессиональных компетенций студента как необходимое условие реализации инклюзивной практики/А.Н. Анисимова, М.В. Баулина// Проблемы современной науки и образования. 2016. №4(46). С. 129-133.
3. *Бажук О.В.*, Социально-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей-инвалидов, в процессе социальной интеграции в условиях социально-психологической службы «LIFE»: методическое пособие /О.В. Бажук, Г.В. Дербенева. Омск: ООО «Полиграфический центр КАН; 2015. 71с.
4. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости: собр. Соч. в 6 т. Основы дефектологии/ Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1983. – Т.5. С. 237.
5. *Егорова Т.В.* Проблемы социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями/Проблемы социальной работы с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации: матер. регион. науч.-практич.конф., г. Ртищево, 11.11.2011г./под ред. Т.В. Егоровой, П.А. Шацкова. Балашов: Николаев, 2012. 124 с. С.43-47.
6. Инклюзивное образование в России, Москва 2011. ЮНИСЕФ, с.-86
7. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: (Электронный ресурс).-Режим доступа: fatihovalf.ucoz.ru/blog/chto_vy_dumaete_ob_integrirovannom_obrazovanii_detey_s_ogranichennymi_vozmozhnostyami_zdorovya/2010-05-26-1.-Дата доступа: 15.02.2016

8. Лысова А.О. Социальные барьеры интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество // Сборник трудов IV Всероссийского конгресса молодых ученых. СПб: Университет ИТМО, 2015. 451 с. С.258-263.
9. Пересада И.О. Особенности феномена доверия в контексте инклюзивного доверия: (Электронный ресурс). - Режим доступа: www.ssarss.ru/files/file/congress2012/part74.pdf. - Дата доступа: 01.12.2016
10. Проблемы социальной работы с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации: материалы Региональной научно-практической конференции под общ. ред. Т.В.Егоровой, П.А. Шацкого. Балашов: Николаев, 2012. 124 с.
11. Сборник трудов IV Всероссийского конгресса молодых ученых. СПб: Университет ИТМО, 2015. 448 с.
12. Тюрикова Г.Н., Тюрикова Ю.Б., Гнездилова И.Ю. Роль стигматизации в интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья., С.222 // Сборник: Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации: Материалы Международной научно-практической конференции. Орел: Издательство ОГУ имени И.С. Тургенева, 2018. 268 с.

References

1. S. V. Alekhina Inclusive education for children with disabilities // Modern educational technologies in work with children with disabilities: monograph / N. In. Novikova, L. A. Kazakova, S. V. Alekhine; under the General editorship of N. In. Laletina; Sib.Feder.Univ, Krasnoyarsk, GOS. PED.UN-t im. V. P. Astafiev Krasnoyarsk, etc., 2013. Pp. 71-95.
2. Anisimova A.N., Baulina M.V., Development of a student's professional competencies as a necessary condition for the realization of inclusive practice / A.N. Anisimova, M.V. Baulina // Problems of Modern Science and Education. 2016. №4 (46) . Pp. 129-133.
3. Bazhuk O.V. Socio-pedagogical support for families raising disabled children in the process of social integration in the conditions of the socio-psychological service "LIFE": a manual / O.V. Bazhuk, G.V. Derbeneva. - Omsk: LLC Printing Center KAN; 2015. 71 p.
4. Vygotzky L. S. the Problem of mental retardation: SOBR. Op. In 6 T. fundamentals of defectology. Moscow: Pedagogy, 1983. Vol. 5. Pp. 237.
5. Egorova T. V. Problems of social inclusion of children with disabilities / Problems of social work with children in difficult situations: mater. region. science.-practical. Conf., g. rtischevo, 11.11.2011, ed. by T. V. Egorova, P. A. Lackova. Balashov: Nikolaev, 2012. 124 p. Pp. 43-47.
6. Inclusive education in Russia, Moscow 2011. UNICEF, Pp. 86.
7. Integration of children with disabilities in the General education environment: (Electronic resource). - Mode of access: fatihovalf.ucoz.ru/blog/chto_vy_dumaete_ob_integririvannom_obrazovanii_detey_s_ogranichennymi_vozmozhnostyami_zdorovya/2010-05-26-1. - Дата access: 15.02.2016.
8. Lysova A. O. Social barriers of integration of children with disabilities into society // Proceedings of the IV all-Russian Congress of young scientists. SPb: ITMO University, 2015. 451p. Pp.258-263.
9. Peresada I. O. features of the phenomenon of trust in the context of inclusive trust: (Electronic resource). - Mode of access: www.ssarss.ru/files/file/congress2012/part74.pdf. - Дата access: 01.12.2016.
10. Problems of social work with children in difficult life situations: materials of the Regional Scientific and Practical Conference under total. ed. T.V.Egorova, P.A. Shatsky. Balashov: Nikolaev, 2012. 124 p.
11. Collection of works of the IV All-Russian Congress of Young Scientists. SPb: ITMO University, 2015. 448 p.
12. Tyurikova G.N., Tyurikova Yu.B., Gnezdilova I.Yu. The role of stigmatization in the integration of children with disabilities into the society., P.222 // Collection: Prospects for sectoral cooperation in comprehensive rehabilitation: Materials of the International Scientific and Practical Conference. Orel: Publishing House of the O.I. Turgenev, 2018. 268 p.

УДК 378.147

UDC 378.147

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, профессор РАО, профессор,
кафедра дизайна, Орловский государственный универ-
ситет имени И.С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

КУТУЗОВА А.А.

аспирант, кафедра дизайна, Орловский государствен-
ный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kutuzova.alisa13@yandex.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor of RAE, Professor
of the Department of design, Orel State University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

KUTUZOVA A.A.

Post-graduate student of design Department, Orel State
University
E-mail: kutuzova.alisa13@yandex.ru

3D РЕКОНСТРУКЦИЯ ЖИВОПИСНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДИЗАЙНЕРА

3D RECONSTRUCTION OF A PAINTING IN THE THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF THE DESIGNER

В статье рассматривается теория и методика профессионального образования студента-дизайнера. В качестве учебного задания приведена трёхмерная реконструкция произведения известного художника Рене Магритта. За референс взята картина «Комната для прослушивания». 3D моделирование живописных полотен применяется как тренировочные задания в ходе освоения сложных профессиональных компьютерных программ.

Ключевые слова: 3D моделирование, методика образования, живописное произведение, компьютерные технологии, практика преподавания занятий, исследование.

The article deals with the theory and methodology of professional education of a design student. As an educational task, a three-dimensional reconstruction of the work of the famous artist Rene Magritte is given. The reference taken for the painting «the listening Room». 3D modeling of paintings is used as training tasks in the development of complex professional computer programs.

Keywords: 3D modeling, methods of education, artwork, computer technology, practice of teaching classes, research.

Практика подготовки студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности показывает, что плановых занятий по освоению сложных компьютерных программ бывает не достаточно. Освоив азы моделирования, студенты на этом останавливаются. Проектные задания выполняют самые простейшие, как правило, в стиле минимализма, мотивируя это тем, что так модно и современно. Это как в живописи, когда художник прекращает писать своё полотно, потому что он уже устал и он «так видит». То есть в создании своего проекта или произведения можно остановиться в любой удобный момент и найти для этого мотивацию. Поэтому в своей теории и методике профессионального образования дизайнера мы придерживаемся точки зрения Императорской Академии Художеств, в которой с первого курса была введена обязательная система копирования художественных произведений великих мастеров. Копирование было выделено в отдельную учебную дисциплину. Польза от копирования огромная. Студент изучает технику нанесения мазка и манеру прописки различных элементов картины. Учитя точно подбирать колер и воссоздавать цветовую и тоновую гамму копируемого произведения до тех пор, пока не добьётся точного попадания в оригинал. В этом слу-

чае он уже не сможет сказать в удобный для себя момент: всё, я уже закончил, все сделано, я «так вижу». Понятие «точная копия» вышло как раз из копийных классов Российской Императорской Академии Художеств.

В нашей теории и методике профессионального образования дизайнера мы начинаем копирование картин с несложными сюжетами. И обязательно сами показываем студентам, как выполнять подобную работу. Проверено со времён преподавания изобразительного искусства и черчения в школе – если учитель уверенно рисует и чертит мелом на доске, он пользуется авторитетом в классе и дети с удовольствием перерисовывают и перечерчивают за ним с доски в альбомы и тетради. То есть – копируют. То же и со студентами на начальных этапах освоения сложных компьютерных программ. Необходимо самому выполнять все действия, попутно проговаривая и объясняя их. Ведь не случайно обучающимися любых возрастов лучше воспринимается визуальная подача учебного материала. Для этого не обязательно иметь компьютерный класс. В проведении подобных лекций и практических занятий поможет собственный ноутбук преподавателя. Будет прекрасно, если он окажется подключённым к проектору. Студенты с интересом наблюда-

ют за ходом работы на мониторе ноутбука преподавателя – на проекционном экране. В настоящее время практически у всех студентов имеются собственные ноутбуки, на которые возможно поставить легальные лицензионные учебные версии компьютерных программ с официальных сайтов, например, с сайта Autodesk 3D studio Max. В этом случае студенты повторяют за преподавателем увиденное на экране, имеют возможность переспросить и уточнить не понятные им моменты. Это значительно улучшает понимание сложных компьютерных программ. Работа на занятии происходит сразу со всей студенческой группой. Усиливается запоминание, развивается творческое мышление, формируются профессиональные компетенции студента. Повышается профессиональный и педагогический авторитет преподавателя, что очень важно и необходимо.

Мы уже писали, что в качестве тренировочных заданий на освоение сложных профессиональных компьютерных программ нами применяется 3D моделирование живописных полотен [1, с. 345-348; 2, с. 345-350]. Так как практика трёхмерной реконструкции себя оправдала, мы продолжили исследование в данной области. Подобное учебное задание мы ввели не только в методику обучения дизайнеров, но и будущих учителей изобразительного искусства. Для них знание современных компьютерных программ не менее актуально, чем для будущих дизайнеров. Современное поколение школьников крайне компьютеризировано, и надо уметь говорить с ними на одном языке. Для будущих учителей изобразительного искусства мы не предлагаем сложные в трёхмерном реконструировании сюжеты. Им достаточно простых, но выразительных сюжетов. Что бы и школьников заинтересовать и в течении урока можно было многое успеть построить. Здесь, мы в качестве примера, рассмотрим наглядное 3D моделирование преподавателем картины художника Рене Магритт «Комната для прослушивания». 55x45. Холст, масло. 1952 г.

Рене Франсуа Гилен Магритт (1898-1967) – бельгийский художник-сюрреалист. Известен, как автор поэтических, загадочных и остроумных картин [5].

Первое занятие со студентами любого направления подготовки необходимо провести в форме тестирования имеющихся знаний компьютерного проектирования. Разработать тест с вопросами выявляющими уровень знания и владения студентами профессиональными графическими и трёхмерными программами. Для трёхмерного моделирования нами выбирается программа Autodesk 3D studio Max. Технические и дизайнерские возможности данной программы студенты могли рассматривать на лекционных и практических занятиях, изучая и разбирая возможности профессионального использования. Первый тест показал результат ниже среднего. Студенты слабо воспринимали названия инструментов моделирования, модификаторов и функций программы. После первого практического занятия обнаружилось, что визуальная подача улучшила результат восприятия, запоминания. На втором практическом занятии студенты уже называли функциональный аппарат программы, го-

рячие клавиши, подсказывая, как следует вести ход работы. Занятие проходило активно, творчески с хорошими результатами.

После этого мы приступили к 3D моделированию выбранной картины. Для начала подробно изучили живописное полотно. Ознакомившись с интерьерными особенностями помещения на полотне в программе Autodesk 3D studio Max создаём коробку с помощью полигонального моделирования. Коробкой будут являться стены картины. Создаём Box высотой 3000 мм, данное значение будет являться высотой стен. С помощью операции Extrude (выдавливает) и Bridge (соединить) моделируем основу нашего помещения.

Для того чтобы создать окна воспользуемся инструментом Slice plane (плоскость среза), разрезаем плоскость. Создаём оконные проёмы, выделяем нужные нам полигоны, нажимаем кнопку Bridge в полигональном моделировании. Создаём пол, для этого необходимо создать Chamferbox (бокс со скруглёнными гранями). Задаём нужные параметры: длины; ширины; высоты. А также задаём размер фасок пола. Применяем модификатор UVWmap, выбираем тип маппинга – Box. Копируем объект Chamfer Box по всей площади помещения с помощью Instance. Задаём объекту Chamfer Box нужное количество граней и рёбер для того, чтобы в дальнейшем применить модификатор Noise (шум). Изолируем все объекты созданного пола, клавишами Alt+Q. Выбираем один из объектов пола, заходим в полигональное моделирование и выбираем функцию Attach из появившегося списка выделяем все объекты. Нажимаем Attach, теперь созданный пол является одним полигональным объектом. Это облегчит в дальнейшем редактирование, создание развёртки и текстурирование. Применяем модификатор UnwrapUVW и выделяем все объекты в появившемся окне. Нажимаем кнопку FlattenCustom, моделирование и развёртка пола готова.

Далее приступаем к моделированию яблока. Создание яблока может рассматриваться в разных способах. Мы рассмотрим один из способов моделирования. Создаём сферу, применяем модификатор Editable Poly. С помощью полигонального моделирования выбираем в сетке яблока вершины. Придаём форму яблоку, далее применяем модификатор Turbo smooth для сглаживания геометрии. И применяем модификатор Noise, для придания яблоку неровностей. Создаём веточку яблока с помощью сплайна. Переводим наш сплайн в полигональное моделирование, придаём закруглённую форму веточке яблока. Создаём развёртку яблока для корректного наложения текстуры.

Далее создаём материал поверхности яблока. Для начала найдём изображение текстуры яблока. Редактируем текстуру в графической программе Adobe Photoshop. Создаём текстуру подходящую для данной модели. Далее создаём материал яблока с помощью VrayOverrideMtl. Во вкладке Basematerial делаем материал яблока, где используем созданную текстуру и настраиваем отражение. Во вкладке GI создаём стандартный Vray материал, без каких-либо отражений. Это позволит избежать зелёного

рефлекса от яблока во всей сцене. Чтобы зелёный цвет яблока не был на стенах, на полу и так далее.

Создаём плинтус используя инструмент Spline (линия). С помощью привязки по Vertex, проводим линию по стенам и углам помещения. Создаём профиль нашего плинтуса используя Spline и сглаживаем одну из вершин. Выделяем предыдущий сплайновый объект и применяем к нему модификатор Sweep. В нём выделяем наш профиль созданный ранее.

Создаём окно нашего помещения с помощью сплайнового моделирования и привязки по вершинам – Vertex, создаём квадратный сплайн, который будет нашей рамой. Во вкладке рендеринг нашего сплайна ставим галочку на: Enable in Render; Enable in Viewport. А также выделяем Rectangular (прямоугольный). Наш сплайн приобрёл объём. Далее используя Box, моделируем оконную раму.

Создаём подоконник, с помощью сплайнов, а также создаём профиль подоконника. Сглаживаем одну из вершин подоконника инструментом Fillet. Применяем к подоконнику модификатор Extrude. Моделирование основных объектов завершено. Переходим к созданию шейдеров.

Создаём материал пола. Для начала найдём текстуру подходящей древесины, используем её в слоте Diffuse. Настраиваем тайлинг текстуры для правильного масштабирования. Далее в слот Reflect копируем карту Diffuse и применяем цветокоррекцию. Делаем текстуру чёрно-белой, RGloss (глянцевость) устанавливаем значение 0,75.

Необходимо придать цвет стенам. Материал «Цвет стен» создаём также, как и материал яблока. Для исключения влияния на цвета стен, создаём VrayOverrideMtl. Во вкладке Basematerial создаём материал стен, настраивая Diffuse. Цвет стен настраиваем по своему цветовому видению, ориентируясь на цвет аналога. В создании более точного цвета используют инструмент – «пипетка». В слоте GI используем стандартный VrayMtl без отражений. Для освещения будем пользоваться стандартной связкой VraySun, VraySky.

Устанавливаем источники освещения VrayLightPlane на оконные проёмы, а также VraySun. Ставим камеру фронтально, настраиваем ракурс. Регулируем настройки камеры исходя из силы источников освещения. Выполняем визуализацию. Интерпретация картины Рене Магритт в 3D готова. Сохраняем готовое изображение в формате удобном для дальнейшего редактирования. В некоторых случаях, итоговое изображение можно обработать в других компьютерных редакторах. К примеру, в программе Adobe Photoshop возможно подрисовать тени, штрихи. Создание 3D моделирования живописного произведения позволит вовлечь студента в профессиональную работу с различными компьютерными программами.

Практика визуальной подачи учебного материала выявила, что с каждым новым занятием студенты становятся более заинтересованными, у них возникают практические вопросы, студенты начинают думать о тех или иных способах создания конкретного трёхмерного объекта, тем самым открывая для себя новые возможности работы с компьютером, графическими дизайнерскими программами.

У каждого студента художественно-графической и дизайнерской направленности есть свои любимые живописцы, скульпторы, графики. Демонстрируя студентам возможности 3D моделирование произведений в современных компьютерных программах, преподаватель открывает для обучающего новые возможности в истории искусств, компьютерном проектировании, рисунке, живописи. Современные промышленные и компьютерные технологии не связывают руки студентам, а наоборот подталкивают к новым творческим и профессиональным свершениям, к новому взгляду на привычные вещи. Ранее было бы сложно представить произведение искусства воссозданное в 3D графике. Сейчас возможно смоделировать пространственную среду любой картины или графического листа. А после окончания высшего учебного заведения принести эти знания не только в проектное дизайнерское бюро [1], но и в общеобразовательную школу [3, с. 360-364; 4, с. 404-407].

Библиографический список

1. Хворостов Д.А. Применение ролевой профессионально-ориентированной игры в подготовке студентов-дизайнеров // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия: гуманитарные и социальные науки. №4 (77). 2017. С. 345-348.
2. Хворостов Д.А. Использование компьютерных технологий в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров // European Social Science Journal. (Европейский журнал социальных наук). 2017. № 11. С. 340-345.
3. Хворостов Д.А. Актуальные траектории профессиональной подготовки учителя для современной общеобразовательной школы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 360-364.
4. Хворостов А.С. Использование специфики рисунка в прикладном искусстве для эстетического воспитания и художественного образования студентов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 4. С. 404-407.
5. Ткач М.И. Энциклопедия пейзажа. Olma Media Group, 2002. С. 207. 350 с.

References

1. Khvorostov D. A. The use of role-playing professionally-oriented game in the training of students-designers // Scientific notes of Orel state University. Scientific journal. Series: Humanities and social Sciences. No. 4 (77). 2017. - P. 345-348.
2. Khvorostov D. A. Use of computer technologies in professional training of students-designers // European Social Science Journal. (European journal of social Sciences). 2017. No. 11. Pp. 340-345.
3. Khvorostov D. A. Actual trajectories of teacher training for modern secondary school // Scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences. 2017. Vol.2. No. 75. Pp. 360-364.
4. Khvorostov A. S. Using the specifics of drawing in applied art for aesthetic education and art education of students // Scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences. 2012. No. 4. Pp. 404-407.
5. Tkach M. I. encyclopedia of landscape. - Olma Media Group, 2002. Pp. 207. 350 p.

УДК 378

UDC 378

ХМЫЗОВА Н.Г.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: nkhamyzova_zbk@mail.ru

KHMYZOVA N.G.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of vocational training and business, Orel State University
E-mail: nkhamyzova_zbk@mail.ru

СОЗДАНИЕ НАУЧНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

CREATION OF SCIENTIFIC ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

В процессе профессиональной подготовки активно используют различные образовательные технологии для изучения профессиональных и специальных дисциплин. Применение данных технологии, определяют создание информационной развивающей среды, где их выполнение будут продуктивными по отношению к выполнению тех задач, которые определены образовательными и профессиональными стандартами, на подготовку компетентного специалиста в соответствии с требованиями инновационного производства и запросами работодателя.

Ключевые слова: научная среда, исследовательская компетентность, профессиональное обучение, информационные технологии, исследовательская деятельность.

In the process of vocational training, higher school teachers actively introduce various educational technologies to study professional and special disciplines. The application of these technologies is based on the creation of an information development environment, where their implementation will be productive in relation to the fulfillment of those tasks that are defined by educational and professional standards, in accordance with the requirements of innovative production and the employer.

Keywords: scientific environment, research competence, vocational training, information technology, research activities.

Осуществление процесса по формированию исследовательской компетенции у обучающихся обусловлено актуальностью проектирования образовательной технологии профессионального обучения. Создание такой среды, которую необходимо заполнить профессиональным контентом, посредством использования платформы с информационной составляющей для получения знаний, умений и навыков в профессии.

В настоящее время в педагогической практике широко распространено слово «научная платформа», на которой возможно создать исследовательскую среду для реализации образовательного маршрута обучающихся и выстроить индивидуальную траекторию развития будущего специалиста. Соответственно, процесс овладения профессиональными навыками, направленный на «исследовательское погружение» участников в образовательный процесс интенсивных поисков, научных знаний и самопознания, разработанный в виде цепочки исследовательских задач, предлагаемых участникам для принятия обоснованных решений, приобретает особую значимость [1, 7].

Следует отметить, что принципиально важным организационно-педагогическим условием «исследовательского погружения» является создание атмосферы

творческого развития обучающихся. Поэтому преподаватель обязан применять методы совместного проекта со студентами, с помощью которых следует сосредоточить внимание на процессе исследования, а также на оценке и результатах совместных действий.

Суть создания исследовательских платформ заключается в том, что специально развивающаяся образовательная среда позволяет участникам коллективного поиска прийти к построению («открытию») научных знаний, пониманию ценностей, которые имеют фундаментальное значение для улучшения их качества жизни. В результате участники переходят к инициативе в поиске и формировании собственных знаний, необходимых для профессиональной подготовки будущих специалистов.

Участие в работе исследовательской платформы – это интенсивная работа элементов психики – от воображения, чувств и памяти до мышления и воли. Центральное место отводится различным речевым мероприятиям: устное общение, задания по чтению и письму способствуют созданию диалога в процессе работы над исследовательскими проектами. Внутренний результат во многом определяется целями, которые каждый участник ставит перед собой. Иногда они совпадают

ют с целями, предложенными преподавателем, иногда они не имеют ничего общего. Как правило, осознание внутреннего результата происходит на этапе научного осмысления, когда возникает необходимость увидеть себя, динамику своих состояний в пространстве всей работы исследовательской платформы.

Важным элементом такого взаимодействия становятся обсуждения, которые помогают определить проблемы, связанные с решением исследовательских задач и представление полученных результатов (тезисные доклады, авторское эссе, отчеты).

В результате экспериментальной разработки по внедрению научно-исследовательской среды, нами разработан интерактивный сегмент (игровые симуляторы) для изучения профессиональных модулей, с учетом того, что мы ориентируемся на подготовку бакалавров к профессионально-педагогической деятельности. Апробация, проводилась с бакалаврами по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», разработанные модули позволяют расширить и углубить педагогические, профессиональные и специальные знания обучающихся, с использованием инновационных средств. Его отличительная особенность, что используются активные методы воздействия, путем включения обучающихся в реальную предпринимательскую и производственную деятельность, которая заполняет образовательную среду.

Разработанная методическая система профессиональной подготовки включает в себя два обучающих этапа, с целью формирования профессиональных компетенции, путем внедрения инновационной технологии профессионального обучения:

1. Погружение в производственную среду (для отраслевой подготовки), создание организационных условий симуляции путем проведения на занятиях виртуальной экскурсии на производство, соответствующее отрасли подготовки. Для закрепления и оценки полученных знаний проводится тренажерная симуляция профессиональной деятельности, виде игры-онлайн «Управляющий», «Переработчик», «Технолог», в котором работают реальные участники, и каждый имеет возможность добиться практических успехов, путем закрепления профессиональных умений и навыков.

2. Исследовательская лаборатория, которая включает в себя бизнес проектирование и создание модели профессиональной деятельности. Данный этап работы с обучаемыми, включает в себя непосредственное участие в реальном секторе экономики. Например, в изучении производственной деятельности, должен быть изучен опыт работы предприятия, структура организации и управления, производственные циклы, стратегия развития, социальные проекты для работников предприятия.

Далее после изучения производственно-хозяйственной деятельности предприятия обучающимся предлагается выполнить самостоятельное задание, в котором представлены профессионально-образовательные задачи, которые необходимо было решить:

1. Предварительное знакомство с предприятием (собрать информацию, подготовить вопросы для руководителя предприятия, чтобы взять интервью).

2. Мониторинг и экономический анализ предприятия (после его посещения, написать эссе и дать экономическую оценку хозяйственной деятельности).

3. Бизнес-планирование (подготовить презентацию по созданию модели эффективного хозяйства на основе работы изученного предприятия).

Задачи усложняются по мере выполнения задания, различной степени сложности и в завершении необходимо провести педагогический эксперимент, важная методическая часть исследовательской работы. Умение организовать и провести педагогических эксперимент определяет достоверность эффективных результатов реализации информационных технологий по формированию исследовательских и профессиональных компетенций у обучающихся.

В процессе проведения исследовательской работы нами были созданы педагогические условия в формирующей группе (ЭГ-16 студентов), с применением виртуальных экскурсий, и закреплением практических умений посредством решения профессиональных кейсов на практических занятиях, с целью определения эффективности их реализации. Другая же группа контрольная (КГ-18 студентов) занималась в традиционной форме (лекция, практические работы). Констатирующий этап выявляет исходные данные для дальнейшего исследования (например, определение базового уровня знаний и умений обучающихся по традиционной форме обучения).

Проверялась выдвинутая гипотеза эксперимента, которая предполагает не достоверное знание, а вероятно ожидаемый, возможный результат исследования, направленного на определение результативности использования информационной исследовательской среды.

Особенно ценным считается, получаемый опыт для будущего педагога профессионального обучения это проведение экспериментальной работы и выбор методики для успешного проведения опытно-экспериментальной работы, определяемой целью образовательного процесса. Потому что позволяет корректировать во время образовательного процесса оптимальные педагогические условия, необходимые для достижения поставленных задач. Проводимый педагогический эксперимент дает возможность определить необходимость внедрения информационных технологий в модели образовательного процесса и решить вопросы педагогического проектирования процесса профессионального обучения [1, 2]:

– определять траекторию профессионального развития, с учетом личностно-деятельностной подготовки, направленную на формирование исследовательских компетенций обучающихся и которые будут активно способствовать изучению сферы профессиональной деятельности;

– обеспечить качественный уровень изучения профессиональных дисциплин, на основе исследователь-

ского модуля и создания креативной платформы для его практического изучения;

– определять необходимые педагогические условия для проявления и совершенствования исследовательских и профессиональных компетенций при применении виртуальной экскурсии в образовательном процессе.

Нами были определены количественные и качественные показатели эффективности, разработанной, а затем апробированной в образовательном учреждении инновационной технологии – виртуальной экскурсии оцениваются на основании динамики уровня сформированности профессиональных компетенций (низкий, средний, высокий) обучающихся, участвующих в экспериментальной работе по проблеме проводимого исследования.

Оценивающими критериями формирования профессиональных результатов выделили мотивационность, когнитивность, коммуникативность.

В начале проведения опытно-экспериментальной работы разность уровней образовательных результатов (ЭГ-16) и (КГ-18) не наблюдались достоверных различий.

Количественно измерялись в обеих группах следующие критерии формирования профессиональных результатов в процессе исследовательской деятельности обучающихся:

- 1) Профессиональная мотивация;
- 2) Рефлексия профессиональной деятельности;
- 3) Творческое мастерство.

Результаты повторной опытно-экспериментальной работы в конце педагогического эксперимента (реализации виртуальной экскурсии) экспериментальная группа показала положительную динамику формирования исследовательских и профессиональных компетенций обучающихся по направлению подготовки 43.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Прирост результатов профессиональной мотивации в деятельности экспериментальной и контрольной групп составил (22%), прирост результатов рефлексивной деятельности экспериментальной и контрольной групп составил (28%), прирост творческого мастерства в профессиональной сфере (10,5%). Полученные данные позволяют сделать некоторые выводы о необходимости совершенствования методики профессионального обучения.

Изученный опыт показывает, что проектирование процесса для профессиональной подготовки обучающихся – это образовательная и воспитательная деятельность педагогов, связанная с планированием предполагаемого ими результата обучения и способов его достижения. Необходимость разработки образовательных технологий для моделирования этих средств и способов, осуществлением разработанных планов и моделей, управлением деятельностью и поведением обучающихся, реализующих эти планы в образовательной среде.

Проводимая экспериментальная работа показыва-

ет, что при разработке обучающих технологий необходимо учитывать следующие особенности, которые определяют проектирование научной среды, создавая образовательную платформу, путем информационно-исследовательского контента, для использования в процессе профессиональной подготовки обучающихся.

При этом важно учитывать, что процесс профессионального обучения имеет целостный характер, его трудно разорвать на составные части. Образовательные и воспитательные воздействия осуществляются комплексным воздействием педагога в процессе их совместной деятельности.

При этом особую роль в образовательном процессе отводится педагогу профессионального обучения, так как в его задачи входит вести технологический образовательный процесс от начала и до конца. В данном случае учитывается его индивидуальное мастерство, которое опирается на общую образовательную методику обучения и постоянное повышение квалификации, связанные с изменением условий профессиональной деятельности обучающихся. Соответственно, за инновационной технологией в области профессионального обучения остаются общие для всех этапы, которые необходимо преодолеть на пути формирования профессионально развивающейся личности. При технологическом решении проблем профессионального обучения каждый педагог обязан пройти основной путь достижения цели, контролируя и корректируя результаты в заранее определенных точках образовательной траектории, создавая условия для развития креативных способностей обучающихся. Необходимо нацеливать обучающихся на индивидуальное, творческое решение вопросов, возникающих в процессе профессиональной подготовки [3, 4].

Например, решение педагогических задач по формированию профессионального мастерства, прежде всего, направлено на развитие различных аспектов профессиональной направленности деятельности: профессионального самосознания и мышления, профессиональной этики, нравственного воспитания, формирование исследовательской и информационной культуры, трудолюбия, положительного и творческого отношения к различным видам труда.

Именно поэтому одной из главных задач, решаемых нами в период апробации создания научной среды в процессе профессиональной подготовки, предполагает выявление личностных и профессиональных особенностей обучающихся, с помощью различных методик исследования. В частности были использованы тестовые контрольные материалы, для выявления общекультурной подготовки и составление психолого-педагогической характеристики личности для мониторинга качества профессионального обучения.

Важно отметить, что процесс по формированию исследовательских компетенций обучаемых осуществляется в процессе преподавания учебных дисциплин, всех образовательных циклов, а также во внеаудиторное время, в том числе и специально организованных мероприятиях.

Следовательно, подтверждается гипотеза, проводимого исследования, что «идея целостности образовательного процесса осуществляется через комплексный подход» внедрения научной среды. «Комплексность означает единство образовательных целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия» [4]. Реализация данной образовательной технологии профессионального обучения при использовании комплексного подхода внедрения научной платформы в процесс профессиональной подготовки, необходимо построение следующей структуры педагогического проектирования [3, 4, 5]:

1. Принципы комплексного воздействия на личность по трем направлениям – профессиональное мышление, сознание, чувства и социальное поведение.

2. Интеграция педагогических технологий и коллаборация всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, с использованием средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, органов правопорядка, коллективов экспертных групп.

3. Получение положительного результата при органичном слиянии внешнего педагогического воздействия, самообразования и самовоспитания личности.

4. Профессиональные качества личности формируются через деятельностную систему, конкретных образовательных и исследовательских заданий. Эти задачи должны отражать комплексный подход в профессиональном обучении с решением задач умственного, физического, нравственного, эстетического и трудового воспитания.

Следовательно, проектирование структуры технологии профессионального обучения, основанной, на комплексном воздействии и предполагает системно-личностные аспекты к процессу обучения и управлению им. Эффективность работы педагога профессионального обучения может быть успешным лишь тогда, когда будут учтены действующие внешние и внутренние факторы и взаимосвязи между ними. К числу определяющих факторов, влияющих на качественные результаты профессиональной подготовки можно выделить следующие:

- уровень развития и педагогические условия образовательной среды, влияющие на личность обучающегося (воспитательные системы, сложившиеся в нем, общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, психологический климат);
- индивидуальные и личностные особенности обучающихся;
- социальные условия и сложившийся образ жизни обучаемых, который способствует развитию заданных качеств или противодействует ему;
- нормы социальных взаимоотношений в семье, обществе;
- средства массовой информации и пропаганды.

При комплексном воздействии на формирование личности должна быть учтена совокупность всех указанных педагогических условий. В том числе необ-

ходимо акцентировать внимание на использовании инновационных технических средств обучения, о которых далее остановимся подробнее. Благоприятное воздействие на личность могут определять и изменение внешних организационных условий, которые были изучены в данном исследовании и некоторые результаты определяют необходимость их внедрения мультимедийные технологии, использование, которых решает вопросы информатизации профессионального обучения, и наполняют образовательную платформу.

Аккредитация образовательного учреждения подтверждает, что материально-техническое состояние обеспечено использованием мультимедийных установок. Подключению к сети интернет обуславливает возможность достижения нового качества информатизации образовательного процесса. Вопрос только в отборе содержательного контента и заполнение авторскими разработками, которые обеспечить создание научной среды. Внедрение новых продуктивных форм и технологий профессионального обучения, основанных на использовании информационных и компьютерных технологий, которые являются достаточно эффективным средством представления содержания образовательного процесса, обработки результатов профессионального обучения, диагностирования ошибок, соответствующей корректировки последующей деятельности обучающихся [6, 7].

По завершению эксперимента, на 21,4% увеличилось количество обучающихся экспериментальной группы высокого уровня сформированности культурного уровня; напротив, на 6,7% в контрольной. На 31,9% уменьшилось количество студентов экспериментальной группы низкого уровня сформированности, напротив, на 16,3% – в контрольной. В экспериментальной группе коэффициент эффективности больше единицы, что подтверждает эффективность воздействия выделенного условия на формирование культурного уровня у обучающихся [9].

Результаты формирования исследовательского уровня обучающихся в условиях создания научной среды и внедрения различных форм профессионального обучения в образовательный процесс, полученные нами по окончании педагогического эксперимента, представлены на рисунке.

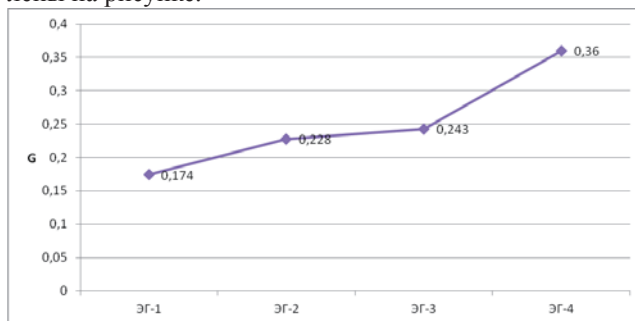


Рис. Увеличение коэффициента эффективности формирования исследовательского уровня в период профессионального обучения в процессе всего формирующего этапа эксперимента

В процессе получения образования у бакалавров профессионального обучения должны сформировать-

ся определенные целостные виды профессионально-педагогической деятельности и соответствующие им способности (умение пользоваться приобретенными знаниями на практике, постоянно и своевременно их пополнять; способность успешно и самостоятельно преодолевать возникающие профессиональные затруднения; самостоятельность, способность к самоанализу себя как специалиста и своей практической деятельности; умение своевременно признать критику со стороны коллег и свою собственную).

Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально важных качеств. В общих требованиях к образованию выпускника упоминается о профессиональной готовности о совокупности способностей будущего специалиста (способность к анализу и проектированию своей деятельности; самостоятельность, способность научно организовывать свой труд; готовность к позитивному взаимодействию с коллегами и сотрудничеству).

Следовательно, только обеспечение положи-

тельной мотивации овладения культурного уровня у обучающихся не обеспечивает эффективность решения поставленной задачи – качественной профессиональной подготовки. В ходе контрольного среза определения сформированности культурного и исследовательского уровня у обучающихся 3-4 курса (по окончании производственной и преддипломной практики), мы получили результаты, которые свидетельствуют не столько о недостаточном проявлении компонентов культуры студентами экспериментальной группы, сколько нет сформированной у них потребности в ее саморазвитии [10].

В связи с необходимостью наращивания интеллектуального потенциала будущих специалистов возрастает значение развития технологических способностей на основе формирования исследовательской компетентности обучающихся и развитие их профессионального мышления в процессе освоения научных знаний. Мало владеть информацией, надо уметь применять знания, уметь делать, причем делать так, чтобы не наносить вреда природе и обществу.

Библиографический список

1. ФГОС ВО Направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) // <http://univ-orel.ru>
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. Казань. 2015. 288 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Пولات. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
4. Педагогика. Книга 3: Теория и технологии воспитания: Учебник для вузов / И.П. Подласый // [Электронный ресурс] <https://www.libfox.ru/474825-ivan-podlasyy-pedagogika-kniga-3-teoriya-i-tehnologii-vospitaniya-uchebnik-dlya-vuzov.html> // Дата доступа 20.02.2019 г.
5. Симоненко В.Д. Управление инновациями: теория и практика: учебное пособие для вузов / В.Д. Симоненко, Ю.В. Вертакова. Эксмо, 2009. 432 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. для сред. проф. образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. 6-е изд., М.: Академия, 2013. 491 с.
7. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов пед. вузов / [Е.И. Серкова и др.]; под ред. В. Д. Симоненко. Москва : Вентана-Граф, 2005. 365 с. (Педагогическое образование).
8. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. №1. <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>
9. Хмызова Н.Г., Губарева Л.И., Лидинфа Е.П. Технологии развития управленческих компетенций в процессе обучения бакалавров с использованием профессиональных модулей // Науч.-метод. эл. журнал «Концепт». 2017. № 10 (октябрь). – URL: <http://e-koncept.ru/2017/170213.htm>. – С. 140-155.
10. Хмызова Н.Г., Губарева Л.И., Хмызова А.А. Апробация бизнес-симулятора в подготовке к профессиональной деятельности и внедрение в образовательную среду // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 11 (ноябрь). С. 59–72. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181084.htm>.
11. Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития / Б.Д. Эльконин, И.Д. Фрумкин // Вопросы психологии. 2013. №1. С.24-32.
12. Ятченко Л.В. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе // Новые информационные технологии в образовании: сборник научных трудов двенадцатой международной научно-практической конференции (М., 31 января-1 февраля 2012 г.). Часть 2. М.: ООО «1 С-Паблишинг», 2012. 200 с.

References

1. FGOS VO the direction of training 44.03.04 Vocational training (by industry) // <http://univ-orel.ru>
2. Andreev V.I. Pedagogy of creative self-development. Textbook for students of higher educational institutions M.: Humanitarian publishing center VLADOS. Kazan. 2015. 288 p.
3. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system: Studies. allowance for students. higher. studies'. institutions / E. S. Polat, M.Y. Bukharkina, M.V. Moiseyeva, A. E. Petrov; Under the editorship of E. S. Polat. 3-e ed., ISPR. and DOP. M.: publishing center «Academy», 2008. 272 p.
4. Pedagogy. Book 3: Theory and technology education: Textbook for universities / I.P. Podlasy // [Electronic resource] <https://www.libfox.ru/474825-ivan-podlasyy-pedagogika-kniga-3-teoriya-i-tehnologii-vospitaniya-uchebnik-dlya-vuzov.html> // Date of access 20.02.2019.
5. Simonenko V.D. innovation Management: theory and practice: textbook for universities / V. D. Simonenko, V.V. Vertakov. Exmo, 2009. 432 p.
6. Slastenin V.A. Pedagogika: ucheb. for your environment. professional education / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov. 6th ed., M.: Academy, 2013. 491 p.
7. General and professional pedagogy : textbook for students of PED. universities / [E. I. Serkova et al.]; ed. V. D. Simonenko. Moscow : Ventana-Graf, 2005. 365 p. (Pedagogical education).

8. *Khutorskoy A.V.* Metasubject content of education: how to implement Federal state educational standards (FSES) // Internet journal «Eidos». 2012. №1. <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>
 9. *Khmyzova N.G., Gubareva L.I., Lidinfa E.P.* Technology development of managerial competences in the process of training bachelors with the use of professional modules // Nauch.- method al. the journal «Concept». 2017.– № 10 (October). - URL: <http://ekconcept.ru/2017/170213.htm> ahhh! Pp. 140-155.
 10. *Khmyzova N.G., Gubareva L.I., Khmyzova A.A.* Testing of the business simulator in preparation for professional activity and implementation in the educational environment // Scientific-methodical electronic journal «Concept». 2018. № 11 (November). Pp. 59-72. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181084.htm>.
 11. *Elkonin B.D.* Educational space as a space of development / B. D. Elkonin, I. D., psychology. – 2013. – №1. – P. 24-32.
 12. *Yatchenko L.V.* the Use of information computer technologies in educational process // New information technologies in education: collection of scientific papers of the twelfth international scientific-practical conference (Moscow, 31 January-1 February 2012). Part 2. M.: LLC «1C-publishing», 2012. 200 p.
-

УДК 373.3.042:003-028.31

UDC 373.3.042:003-028.31

ШАМАРИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра начального, общего и среднего образования, Орловский государственный университет 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, Orel State University
E-mail: SAXA9999@mail.ru

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ПИСЬМУ

THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION WHILE TEACHING WRITING

В статье приведены теоретические направления работ К.Д. Ушинского, отражающие значение обучения детей младшего школьного возраста с опорой на их индивидуальные возможности развития; представлены психолого-педагогические рекомендации, связанные с развитием мелкой моторики младших школьников с временными задержками психического развития при обучении их письму. Показаны возможности инклюзивного образования младших школьников рассматриваемой категории в контексте образовательной программы начального общего образования (коррекционный аспект).

Ключевые слова: младший школьник с задержкой психического развития (ЗПР), инклюзивное образование, мелкая моторика руки.

The article gives the theoretical directions of K. D. Ushinsky's works, which reflect the meaning of teaching primary school-aged children with reliance on their individual development opportunities; it also presents psychological and pedagogical recommendations related to the development of fine motor skills of younger schoolchildren with temporary mental retardation while teaching writing. The article shows the possibilities of inclusive education of younger schoolchildren in this category in the context of the educational program of primary general education (correctional aspect).

Keywords: a primary schoolchild with mental retardation, inclusive education, fine motor skills.

Во все исторические периоды, когда совершались реформы в образовании, общество настороженно относилось ко многим преобразованиям. Поиск наиболее эффективных путей преодоления трудностей, возникающих в образовании (утрата престижа учительской профессии, введение инклюзивного образования для детей, имеющих ограниченные возможности развития и другие) растягивается на десятилетия, а множество противоречивых позиций относительно организации учебно-воспитательного процесса в школе приводит к дискуссиям специалистов разной профессиональной направленности. Важно указать, что в настоящее время педагогам могут показаться неактуальными педагогические идеи К.Д. Ушинского о том, что «начинать изучение иностранного языка надо не ранее семи или восьми лет, а иногда и десяти, и двенадцати лет. С учениками, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не изучать иностранный язык, потому что он подавит и без того их слабые способности» [4]. Отметим, что уделяя большое внимание разработке содержания начального образования, К.Д. Ушинский ставил во главу обучения младших школьников изучение родного языка, а также использование его богатейших возможностей для развития ребенка, его творческого потенциала. Например,

подбирая материал для детского чтения, педагог останавливался на предметах естественной истории, так как они сопровождаются наглядностью. Он справедливо указывал, что главная задача педагога – научить детей учиться. С целью обоснования возможных подходов для решения поставленной образовательной задачи педагог охарактеризовал систему упражнений и представил основные методические требования к ним. В частности, К.Д. Ушинский считал, что предъявляемые детям упражнения и задания должны быть систематическими, как устными, так и письменными. На наш взгляд, важно учитывать мнение отечественного педагога по поводу места и роли домашних заданий. Он полагал, что «детям до девяти лет вредно задавать домашние задания» [4].

Подчеркнем, что в настоящее время педагогам полезно было бы вновь перечитать работы К.Д. Ушинского, глубоко вникнуть в его советы и рекомендации, связанные с обучением и развитием личности ребенка младшего школьного возраста, чтобы принять педагогику ученого.

Подчеркнем факт того, что многие зарубежные исследования подтверждают значимость развития психомоторики детей. В связи с этим представим те

педагогические системы XIX века, в которых уделялось большое внимание развитию психомоторных качеств в детском возрасте (М. Монтессори, Р. Штайнер). Психологической наукой достигнуты значительные результаты в диагностике психомоторных качеств ребенка, начиная с раннего возраста, признана важность их развития на дальнейших возрастных этапах. Однако остается ряд нерешенных проблем, которые нуждаются в дальнейшем научном осмыслении. Например, необходимы специальные исследования, связанные с применением комплексных программ по формированию мелкой моторики детей младшего школьного возраста с учетом требований образовательной программы начального общего образования.

Подчеркнем, что в 1990-х гг. XX века во многих странах Европы выходит ряд публикаций, способствовавших популяризации идей инклюзивного образования, которое представляет собой процесс развития общего образования и предполагает его доступность для всех обучающихся, независимо от способностей и возможностей учащихся. Это дает возможность получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющих выраженные образовательные потребности. Инициированная родительским сообществом детей с ограниченными возможностями здоровья инклюзия в современном обществе является одной из предложенных системных инноваций в образовании, в том числе и российском.

Таким образом, возможность совершенствования школьного образования с особой остротой ставит задачу диагностики возможных причин стойкой неуспеваемости младших школьников, а также осуществлять поиск путей ее преодоления. Изучая новые образовательные стандарты, включающие обучение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, следует сказать об актуальности разработки программы коррекционной работы с детьми, являющейся частью основной образовательной программы начальной школы. Такая программа должна быть направлена на коррекцию недостатков физического и психического развития детей, а также оказание им своевременной помощи в овладении знаниями, умениями и навыками (С.И. Сабельникова). Подтверждается это анализом психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме школьной неуспеваемости, которые свидетельствуют о том, что около половины неуспевающих школьников составляют дети с временной задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Рассматриваемое понятие подчеркивает временный характер отставания, который преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются психолого-педагогические условия, соответствующие особенностям развития детей этой категории. В структуре содержания начального образования систе-

мы коррекционно-развивающего обучения особое значение уделяется общенаучным и общепознавательным способам деятельности, как важнейшим компонентам учебного процесса: умению наблюдать, анализировать, классифицировать, доказывать и обобщать. Эти умения формируются средствами всех учебных дисциплин (У.В. Ульянова, С.Г. Шевченко, Н.В. Бабкина).

Рассматривая особенности познавательной деятельности, эмоциональной сферы и поведения, укажем, что младшие школьники с задержкой психического развития существенно отличаются от нормально развивающихся сверстников и требуют специальных коррекционных воздействий. Результаты исследований физиологов и психологов позволяют выделить общую закономерность: если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится, как правило, в пределах возрастной нормы. Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается развитие речи ребенка, хотя общая моторика при этом может превышать норму для данного возраста (Л.В. Фомина).

Недостатки развития моторики младших школьников рассматриваемой категории проявляются в моторной неловкости движений пальцев и кистей рук. При этом их движения в основном нечеткие и плохо скоординированные. Это особенно заметно при использовании таких видов деятельности, как рисование, лепка, работа с мелкими деталями (например, конструктором), а также при выполнении многих манипуляторных действий с предметами: застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание бантов, шнурков и т.п. Выполнение указанных педагогом двигательных заданий и воспроизведение простых ритмов оказываются невозможными. Многие дети испытывают трудности в правильном удерживании карандаша и кисточки при рисовании, часто не регулируют силу нажима карандаша, затрудняются пользоваться ножницами при выполнении аппликации. Обучающиеся с задержкой психического развития самостоятельно не могут установить симметричность частей конструируемых ими фигур, верно расположить элементы конструкций, выполняя поделку. Важно учитывать, что хотя грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, уровень моторного развития у них ниже, чем у нормально развивающихся младших школьников. Таким образом, начальная школа строится на новых эффективных психолого-педагогических технологиях, использует различный спектр образовательных программ, направленных на быстрое развитие детей, максимальную активизацию их мыслительной деятельности; предполагает индивидуальные и групповые коррекционные занятия, способствующие преодолению имеющихся недостатков развития младших школьников с временной задержкой психического развития.

Известно, что развитие речи детей тесно связано с состоянием мелкой моторики рук и основывается на степени сформированности их тонких движений. При подготовке детей к школе всегда учитывают уровень развития мелкой моторики. Так, умение производить

точные движения кистью и пальцами рук необходимо для овладения письмом. Для младших школьников с ЗПР, имеющих грубые недостатки мелкой моторики, характерны частые остановки в процессе письма под диктовку, отсутствие навыков самоконтроля, безразличие к результатам своей работы.

Отметим, что при задержке психического развития отмечается нарушение онтогенеза значимых моторных функций, поэтому у этих детей наблюдается и недоразвитие моторных предпосылок, способствующих продуктивному обучению их графическим навыкам (Н.Г. Любушкина). Младшие школьники с ЗПР самостоятельно не могут обозначить на письме границы предложения, пишут многие слова слитно, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц. Овладение письмом младшими школьниками всегда является длительным процессом. Так, по мнению И.А. Грошенкова, при обучении детей с нарушениями развития навыкам изобразительной деятельности должен быть предусмотрен специальный этап урока, на котором проводится работа по формированию мелких движений пальцев рук, а также их двигательной координации. На индивидуальных занятиях основное внимание уделяется работе с разными материалами и выработке изобразительных навыков. Здесь учащиеся знакомятся с разными графическими техниками, закрепляют полученные умения в создании творческих работ. В связи с этим одной из главных задач подготовки дошкольников к дальнейшему обучению является снятие у них мышечного напряжения, создание возможной ситуации успеха в значимой для детей деятельности (Л.М. Чаусова).

Существует много игр и упражнений, направленные на развитие моторики детей, которые учитель должен рекомендовать родителям на этапе посещения ребенком «Школы будущего первоклассника» (Е.М. Гурова). Представим некоторые из них.

Рисование, раскрашивание картинок – одно из самых любимых занятий для старших дошкольников. Здесь основное внимание обращают на рисунки, выполненные детьми, разнообразны ли они? Родителям же следует разнообразить тематику рисунков, обращать внимание на основные их детали, без которых рисунок становится не выразительным. Лепка из глины и пластилина является продуктивным видом деятельности для развития моторики детей. С целью подготовки руки ребенка к письму хорошо зарекомендовала себя работа с мелкими камешками.

Все виды ручного творчества: вышивание, выжигание, а также игры в мяч, с кубиками и мозаикой; элементы конструирования способствуют формированию мелкой моторики детей, начиная с дошкольного возраста.

Особенно отметим «показ» стихотворения. Желательно, чтобы ребенок показывал руками все, о чем говорится в стихотворении. С одной стороны, это занимательное занятие для него, и основной смысл запомнится лучше. С другой стороны, «маленький спек-

такль» поможет ребенку лучше ориентироваться в пространстве.

Ряд приемов, способствующих развитию мелкой моторики, следует использовать как при соблюдении режимных моментов, так и на занятиях с дошкольниками. Это застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание и развязывание лент, узелков на веревочке; закручивание и развинчивание крышек пузырьков многие другие. Все указанные упражнения являются объективно значимыми, так как развивают руку ребенка, подготавливая ее к письму, формируют у него художественный вкус. Укажем, что согласно мнению детских физиологов, хорошо развитая кисть руки тесно взаимосвязана с развитием интеллекта и речи младшего школьника.

Обучая младших школьников с ЗПР письму, нужно использовать задания на несловесном материале. Они способствуют формированию основных компонентов учебной деятельности, связанных с восприятием самого задания в соответствии с полученной инструкцией; развитию таких мыслительных операций как анализ, синтез, обобщение; развитию многих психофизиологических функций, особенно пространственному восприятию младших школьников. При обучении детей рассматриваемой категории письму, следует учитывать многофункциональность учебных заданий, в каждом из которых следует выделить доминирующую цель. Приведем примеры заданий [6].

Задание. Дополни слово до предложения по образцу.

Образец: Детеныш овцы – ягненок.

Детеныш лошади – ...

Детеныш коровы – ...

Детеныш свиньи – ...

Детеныш собаки – ...

Другое задание.

Задание. Какое слово не подходит?

Поганка, сыроежка, шишка, мухомор.

Подосиновик, мухомор, груздь, масленок.

Клюква, болото, брусника, голубика.

Солить, варить, подметать, мариновать.

Осень, зима, холод, весна.

Подчеркнем, что использование отдельных заданий учителем не представляет собой систему работы обучения письму. Так, использование специальной программы по развитию мелкой моторики рук детей с задержкой психического развития должно включать: диагностику имеющихся нарушений, компенсаторные возможности такого ребенка, способность его к обучению в рамках ведущего вида деятельности, а также степень выраженности познавательного интереса учащихся к предлагаемым заданиям. Формируя познавательный интерес у детей, учитель создает надежную и прочную основу для развития личности школьников. Важно отметить, что под влиянием познавательного интереса деятельность любого ребенка становится продуктивнее. Рассматривая вопрос об укреплении познавательного интереса в учебном процессе, нужно обратить внимание на то, каким

колебаниям он подвергается у детей на уроке.

Трудности чтения и письма у младших школьников могут быть связаны с плохим запоминанием букв, и, следовательно, отсутствием возможности самостоятельно оперировать полученными знаниями при чтении. В связи с этим учитель может проводить специальные упражнения, которые способствуют запоминанию букв, существенно повышая познавательный интерес детей к изучаемому материалу. Например, это упражнения, связанные с восстановлением буквы по элементам, выкладывание букв при помощи шнура либо проволоки; прохлопывание заданного учителем ритма. Отметим, что по окончании такой работы с детьми проводится диктант, включающий все изученные младшими школьниками элементы букв.

В исследованиях А.И. Воскресенской предложена система заданий, направленных на развитие мелкой моторики при обучении детей письму. Эта работа способствует развитию глазомера младших школьников, закреплению знаний о знакомых детям геометрических фигурах, формированию первоначальных навыков счета. Вся деятельность педагога осуществляется в определенной последовательности: обводка и штриховка прямоугольников, квадратов и кругов. Особое внимание педагог уделяет направлениям линий при выполнении детьми штриховки, регулирует силу нажима на карандаш. Важно обучить детей различным видам штриховок, показывая, где штриховка начинается от центра и идет круговой линией, а где непрерывной петлей сверху вниз. Продолжается работа, как правило, в тетрадях на клетчатой основе. Это рисование различных узоров, состоящих из вертикальных и волнистых линий. Укажем, что практически все занятия начинаются с ориентиров-

ки на строчке – отсчитывание ребенком клеток, расстановку точек. Важно упражнять учащихся в правильном расположении тетради, умению регулировать ее наклон при письме.

Подводя итоги, можно сформулировать следующие выводы:

- уже в дошкольном возрасте у детей с ЗПР можно диагностировать отставание в развитии мелкой моторики, выявляются недостатки психомоторики;
- грубых двигательных расстройств у детей рассматриваемой категории не выявляется, однако уровень моторного развития значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников;
- недостаточность моторного развития детей не только отрицательно сказывается на овладении письмом, а также затрудняет их адаптацию к школе;
- практически для всех младших школьников с ЗПР общей особенностью является недостаточность двигательного тонуса, ведущего к нарушению автоматизации движений руки;
- трудности построения коррекционно-педагогического процесса с рассматриваемой категорией детей обусловлены тем, что она полиморфна по своему составу. Чтобы определить образовательные потребности и возможности каждого ребенка, необходима систематическая развивающая работа по формированию мелкой моторики на уроке;
- под влиянием познавательного интереса деятельность младших школьников с временными задержками психического развития становится более продуктивной, так как дети стремятся участвовать в ней, приобретая новые знания и умения.

Библиографический список

1. Воскресенская А.И. Грамота в детском саду. М.: Просвещение, 1965. 74с.
2. Лебедева А.В. Роль познавательного интереса младших школьников в учебном процессе. // Начальная школа. 2010. №3. С. 100-103.
3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития. / Под ред. Л.С. Волковой. СПб.: Детство - пресс. 2004. 208 с.
4. Пылаева В.С. Дидактические идеи К.Д. Ушинского в современной начальной школе. // Начальная школа. 2008. №7. С.4-8.
5. Сабельникова С.И. Методический конструктор по составлению программы коррекционной работы как части ООП начального общего образования / С.И. Сабельникова // Управление начальной школой. 2012. №9. С. 4-12.
6. Шамарина Е.В. Из опыта по организации коррекционно – развивающей деятельности с младшими школьниками с задержкой психического развития на уроках чтения и русского языка в общеобразовательной школе / Е.В.Шамарина// Ученые записки Орловского государственного университета. 2013. № 4(54). 2013. С.405-409

References

1. Voskresenskaya A. I. Literacy in the kindergarten / A. I. Voskresenskaya. Moscow, Prosveschenie, 1965. 74 p.
2. Lebedeva A. V. The role of younger schoolchildren's cognitive interest in the educational process. // Nachalnaya shkola, 2010. Pp. 100-103.
3. Loginova E. A. Writing disorders. The features of their occurrence and correction in younger schoolchildren with mental retardation / E. A. Loginova / Under the editorship of L. S. Volkova. Saint-Petersburg, Detstvo-press, 2004. 208 p.
4. Pylaeva V. S. Didactic ideas of K. D. Ushinsky in modern elementary school / V. S. Pylaeva // Nachalnaya shkola, 2008, №7. Pp. 4-8.
5. Sabelnikova S. I. Methodical constructor of making up the program of correctional work as part of the principal educational program of primary general education / S. I. Sabelnikova // Upravlenie nachalnoi shkoloi, 2012, №9. Pp. 4-12.
6. Shamarina E. V. From the work experience on organizing a correction-developing activity of junior pupils with psychological delay at the reading and Russian language lessons at a secondary school / E. V. Shamarina // Scientific notes of Orel State University. Vol. 4 no. 54. 2013. Pp. 405-408.

УДК 378

UDC 378

ШУЛЬДЕШОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, Орловский государственный университет
E-mail: fnatalja@yandex.ru

SHULDESHOVA N.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of foreign languages in professional communication, Orel State University
E-mail: fnatalja@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

COMPETENCE IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

Область профессионального образования подразумевает феномен компетентности. Подготовка истинного специалиста – это актуальная задача нашего времени, а формирование его компетентности – одна из задач образования. В результате любая сформированная компетентность предстает перед нами подлинным, высокомотивированным, личностно-ориентированным продуктом образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, современное образовательное пространство, профессионально-педагогическая компетентность, компетентностный подход.

The field of professional education implies the phenomenon of competence. Preparing of a true specialist is an urgent task of our time, and the formation of his competence is one of the tasks of education. As a result, any formed competence appears before us as a genuine, highly motivated, personality-oriented product of education.

Keywords: competence, competence, modern educational space, professional and pedagogical competence, competence approach.

Прогресс в международном образовательном пространстве, в общем, и российском образовании, в частности, переориентирует качественные составляющие образования. В используемой терминологии появляются специальные термины «компетенция», «компетентность» вместо «образованность», «подготовленность» и большую роль приобретает компетентностный подход в подготовке специалистов.

Для более полного понимания категориальной сущности понятий компетенций рассмотрим основные категорий компетентностного подхода «компетенции» и «компетентности».

Компетенция предполагает наличие системных знаний, умений и навыков, личностных качеств, с помощью которых можно эффективно решать профессионально-ориентированные и жизненные задачи. Но нельзя трактовать компетенцию лишь только с этой позиции, компетенция многогранна и не сводится только к знаниям, умениям и навыкам.

Компетентностный уровень относительно новое понятие в дидактике. Профессиональная компетентность предполагает нормированную структуру, на основании уже сложившихся стандартов и образцов в профессиональной деятельности. Функциональная грамотность, как необходимое требование качества, является ключевым элементом профессиональной компетентности. Суммируя элементы профессиональной компетентности, мы не должны прийти лишь к набору знаний, умений и навыков (будущего) специалиста. Формирование профессиональной компетентности заключается в

целостном и конкретном восприятии учебной ситуации для получения нового продукта педагогической деятельности.

Компетенция дает возможность роста личностных и профессиональных качеств в определенной сфере деятельности. Компетенция связана с образованием, способствует решению профессиональных и внепрофессиональных задач с использованием различных ресурсов. Личность, владеющая какой-либо компетенцией, приобретает личностное отношение к этой компетенции и предметной деятельности.

Компетентность, являясь интегральным качеством личности, характеризует личностную подготовку для активной реализации какой-либо роли в обществе, например, узко-профильного специалиста, профессионала, гражданина и др. Профессиональная компетентность помогает раскрыть специалисту свой уровень знаний и умений, применить навыки в определенной области профессиональной деятельности, формирует личностные качества, способствующие эффективно реализовываться в обществе.

Компетентность, являясь продуктом образования, отображает саморазвитие и личностный рост задействованной в учебном процессе личности, вследствие чего происходит самоорганизация и обобщение профессионального и индивидуального опыта. Сформированная компетентность помогает использовать в настоящем и будущем приобретенные знания и умения для поиска своего места в деловом мире, обеспечивает наиболее полную востребованность потенциала личности,

его признание в обществе, раскрывая осознание собственной значимости. В результате профессиональная компетентность предстает перед нами подлинным, высокомотивированным, личностно-ориентированным продуктом образования.

Формирование профессиональной компетентности специалиста одна из основных задач теории и методики обучения иностранным языкам. Подготовка истинного специалиста – это актуальная задача нашего времени. Спрос на компетентных специалистов набирает рост, так как задачи социума постоянно трансформируются, происходит заметная реконструкция сферы образования, выдвигаются новые авторские педагогические системы, образовательные программы и др.

Область профессионального образования, конечно, подразумевает феномен компетентности. Компетентность появляется не сразу в процессе курса повышения квалификации, а постепенно, затрагивая дополнительные предпосылки развития личности и формирования ее как специалиста с личностными творческими задатками. Многие профессионально ориентированные подходы учитывают компетентностный подход в (пере-) подготовке будущих специалистов, предлагая ряд специфических методов. Сюда относятся: заданный подход, имитационно-моделирующий подход, проектный и контекстный способы обучения, объединение учебной и научно-исследовательской деятельности.

Многие деятели науки, такие как Алмазова Н.И., Андреев А.Л., Антипова В.М., Бондаревская Е.В., Зимняя И.А., Кирдянкина С.В., Коган Е.Я., Колесина К.Ю., Лаптев В.В., Лебедев О.Е., Ленская Е.А., Леонтьева Л.А., Московская Н.Л., Пахомова Г.А., Пинский А.А., Сайтбаева Э.Р., Селевко Г., Фрумин И.Д. и др. отводят высокую роль компетентностному подходу в образовании, определяя его содержание в обществе, подчеркивая то, что он основывается на готовности к саморазвитию и самореализации [2].

Компетентностный подход ориентирует обучающихся и обучающихся на определенные общие и профессиональные компетенции, позволяющие скомпоновать именно тот пакет знаний, умений и навыков, который необходим в коммуникативном процессе. Это поможет приобретению актуального языкового опыта, саморазвитию личности и эффективному достижению профессионально ориентированных целей.

Вопросами усвоения приобретаемых знаний и умений, а также обобщенных способов деятельности занимались в своих работах известные отечественные психологи и педагоги, такие как П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.Н. Леонтьев, В.В. Краевский, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и их последователи. По справедливому утверждению Е.Я. Когана о том, что профессиональная компетентность является принципиально новым подходом и требует пересмотра отношения к позициям обучающего и обучаемого, что должно привести к глобальным изменениям – от изменения сознания до изменения методической базы [1].

Язык играет важную роль для развития общества,

так как непосредственно влияет на мышление и восприятие человечества. Язык является необходимым элементом в обучении, в коммуникативных процессах овладения профессиональных компетенций.

Европейский справочник (2011), где изначально создана база ключевых компетенций в обучении в течение жизни номинирует родной язык как «один из восьми ключевых компетенций, которые необходимы для успешной жизни в обществе». Родной язык считается основой развития личности с активной позицией гражданства, общественного единства и способности к соотнесенности [4]. Отмечая перспективную социальную значимость этой ключевой компетенции, а также в результате глобализации на пути развития общества, которая определяется константным потоком приобретения новых знаний и возможностей важно выделить актуальность коммуникативной компетенции. А ее развитость, в свою очередь будет влиять на коммуникативную успешность в обществе в разные жизненные периоды: в детстве, в подростковом возрасте, во взрослом возрасте.

Европейская политика в области образования, например, в рамках ASCOT Initiative 2 направлена на внедрение научно-исследовательских программ, связанных с диагностикой коммуникативной компетенции, языковых способностей родного и иностранных языков. Достаточно распространенный вид диагностики – это тестирование конкретных знаний по языкам [4].

На сегодняшний день, много внимания уделяется исследованиям языковых аспектов, связанных с профессионально-техническим языком. Основываясь на результаты исследований PISA, предполагается, что, изначально молодые люди с плохим уровнем коммуникативных знаний, компетентность которых трактуется как «неадекватная реакция на обучение» менее подготовлены к карьерному росту и, таким образом, профессиональное обучение для них может стать неуспешно завершенным [3].

Основываясь на результаты проводимых исследований в этой области, проводимых, выявлена тесная взаимосвязь между приобретением профессиональных навыков и навыками чтения. Это предположение подтверждается анализом трудностей, возникающих у обучающихся в процессе чтения. Также выяснилось, что у обучающихся с проблемами в чтении на родном и иностранных языках возникают трудности и в письме. Особенно показательна обработка чтения и письма обучающихся доминирующих технических текстов.

В исследовании акцент делался на грамотность молодых людей. Диагностика проводилась с целью определения готовности иностранных граждан к обучению для дальнейшего трудоустройства Федеральным бюро, учитывались навыки, с помощью которых приобретаются необходимые профессиональные знания: чтение, говорение, письмо, аудирование на иностранном языке. И конечно, в центре внимания находятся лингвистические и коммуникативные потребности в иностранном языке, которые используются в профессиональной деятельности.

Систематический анализ языковых и коммуникативных требований к профессии является основой для разработки моделей компетенций и диагностических инструментов в компетенции исследований и для создания средств профессиональной подготовки. Ориентация на коммуникативную компетенцию выявляет актуальность языковых требований и раскрывает повышенный интерес к центральной роли языка и коммуникации в работе и для работы. Соответственно эти тенденции проявляются в процессе обучения языкам.

Факторы, которые влияют на языковые и коммуникативные потребности формируются внутренними и внешними заинтересованными в профессиональной работе сторонами. Частота контактов, преобладающие формы работы и формализация порождают организационные факторы развития коммуникативной компетенции. Другие факторы, особенно влияющие на восприятие языковых и коммуникативных потребностей и развитие языковых навыков – это мотивационные факторы, которые оказывают влияние на осознание значимости изучаемого языка. В частности необходимо отметить важность соизмерения реальных языковых навыков на фоне коммуникативного развития, что в дальнейшем проявляется в способности саморазвития в профессиональном направлении.

Инициативой Федерального министерства ASCOT при Министерстве образования и науки стало исследование, проводимое с конца 2012 года по вопросу моделирования коммуникативной компетенции и про-

фессионального обучения. Его целью являлся мониторинг образовательных результатов обучаемых, в том числе коммуникативной компетенции в профессиональном контексте и образовательных процессов на уровне единой системы профессионального образования.

Исследования раскрыли недостаточный уровень национальной и европейской коммуникативной компетенции. По результатам анализа проводимых исследований PISA в Германии в 2011 году на предмет языковых и коммуникативных трудностей было выявлено, что основная сложность заключалась в создании обучающимися собственного текста [3]. Проблемы заключались еще и в том, чтобы корректно понимать и использовать профессионально ориентированную терминологию. Из-за ограниченного словарного запаса обучающиеся также испытывали сложности для выражения собственных мыслей и идей в сфере профессиональной деятельности. Некоторые испытуемые отводили второстепенную роль чтению на иностранном языке и этот факт, к сожалению, не способствовал языковой активности.

Когда речь заходит о профессионально-педагогической компетентности в сфере преподавания иностранных языков, то подразумеваются условия, при которых происходит решение поставленных целей и задач обучения иностранным языкам в современном образовательном пространстве с применением инноваций, авторских программ, новых методов и средств для эффективного формирования умений и навыков в области иностранных языков.

Библиографический список

1. Коган Е. Я., Кутейницына Т. Г., Прудникова В. А. Региональная модель управления общеобразовательными программами повышенного уровня. Вопросы образования. 2014. № 3. С. 198-220.
2. Шульдешова Н.В., Профессиональная компетентность в сфере обучения и преподавания иностранных языков / Библиотеки и образование для молодежи новой формации [Электронный ресурс]: материалы Международной научно-практической интернет-конференции. Орел: Изд-во ФГБОУ ВПО «Госуниверситет – УНПК», 2014. 6 с.
3. Klieme, Eckhard; Jude, Nina Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck, Barbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim und Basel 2007, Pp. 9-22.
4. Schmidt-Rathjens, Claudia; Sonntag, Heinz Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. Diagnostische Grundlagen für das Bildungspersonal. In: berufsbildung (2005), 94/95, Pp. 39-46.

References

1. Kogan E. Ya., Kuteynitsyna T. G., Prudnikova V. A. Regional Model of Advanced-Level General Education Program Management. Questions of education. 2014. № 3. Pp. 198-220.
2. Shuldesheva N.V. Professional competence in the field of training and teaching foreign languages / Libraries and education for young people of the new formation [Electronic resource]: proceedings of the International scientific and practical Internet conference. Orel: publishing House of State University – UNPK, 2014. 6 p.
3. Klieme, Eckhard; Jude, Nina Linguistic competence from the point of view of the pädagogisch-psychological diagnostics. In: Beck, Barbel; Klieme, Eckhard (ed.): Language Skills. Concepts and measurement. Weinheim and Basel, 2007, Pp. 9-22.
4. Schmidt-Rathjens, Claudia; Sonntag, Heinz Requirements analysis and competence models. Basic diagnostic tools for educational staff. In: professional training (2005), 94/95, Pp. 39-46.

ЩЕБЛЫКИН А.Д.

сотрудник, ФГКВООУ ВО «Академия Федеральной службы
охраны Российской Федерации»
E-mail: alexshet281@mail.ru

SHCHEBLYKIN A.D.

Staffer, Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy
E-mail: alexshet281@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СИСТЕМОЙ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

THE USE OF INTEGRATED METHODS OF INTENSIVE TRAINING IN PREPARING GOVERNING BODIES OF THE ORGANIZATIONAL AND TECHNICAL SYSTEM FOR SPECIAL PURPOSES

Для организации связи в процессе ликвидации военного конфликта (ВК), как правило, формируются оперативные группы (сводные отряды), которые являются сложными организационно-техническими системами. Одним из наиболее важных элементов таких групп, является орган управления. Актуальным становится вопрос подготовки должностных лиц, предназначенных для назначения в формируемый орган управления. Выбору методов, методик и технологий интенсивного обучения посвящена данная статья.

Ключевые слова: метод картирования мышления, метанавык, метакомпетенция, метод кейс-стади, система дистанционного обучения, орган управления, военный конфликт.

For the organization of communication in the process of eliminating a military conflict (MC), as a rule, operational groups are formed (consolidated units), which are complex organizational and technical systems. One of the most important elements of such groups is the governing body. The issue of training officials intended for appointment to the newly formed governing body becomes relevant. This article is devoted to the selection of methods, techniques and technologies of intensive training.

Keywords: thinking mapping method, metaskill, metacompetence, case study method, distance learning system, governing body, military conflict.

Должностные лица (ДЛ), предназначенные для назначения в формируемый орган управления (ОУ), зачастую будут выполнять обязанности, несвойственные их функциональному предназначению. Это определяет необходимость наличия у этих ДЛ дополнительных определенных качеств, позволяющих эффективно управлять личным составом подразделений. Для формирования таких качеств необходимо организовать дополнительную подготовку данных должностных лиц, причем подготовка должна быть качественной, эффективной и с минимальным отрывом сотрудников от выполнения основных обязанностей.

Возникает необходимость в овладении должностными лицами, осуществляющими управление в ВК, определенными навыками, такими как: умение сотрудничать, организовывать взаимодействие, умение постоянно повышать свой профессиональный уровень, умение работать в команде, коллективное принятие решений и, вместе с тем, принятие ответственности за принятое решение, оперативно изменяться в связи с изменяющимися условиями обстановки. На первый план выходит формирование метанавыков, а не наличие набора базовых навыков.

Метанавыки – основной инструмент генеративного обучения. Они позволяют ДЛ ОУ осуществлять управление собственными базисными способностями в кри-

тиях случайных событий. Метанавыки, зачастую, не привязаны к специализации. Но несмотря на все вышесказанное они дают возможность тем, кто ими овладел, приспособить имеющиеся у них познания к новым условиям, целям и задачам [3]. В условиях ВК, когда требования к знаниям и опыту ДЛ могут стремительно изменяться, часто ежедневно, на первую роль выходят не знания управленца, а его способность к быстрому обучению.

Таким образом, значимость метанавыков в процессе выполнения задач по предназначению будет ничуть не меньше, а может и больше, значимости профессиональных (базовых) навыков. Следовательно, и обучать должностных лиц, особенно должностных лиц органов управления, необходимо таким образом, чтобы они овладели не только стандартным набором знаний, умений и навыков, но и рядом ключевых метакомпетентностей, включающих коммуникативную, интерактивную и игротехническую. Метанавыки предназначены для обеспечения следующих трех способностей [3]:

- повышенной адаптивности как индивидуальных, так и групповых навыков;
- повышению способности быстро принимать самостоятельные решения;
- эмоциональной предрасположенности к работе в условиях быстроменяющейся обстановки.

Сложность ситуации состоит в том, что метанавыки будут развиваться в полном объеме только лишь при использовании интенсивных технологий обучения. Применяя на различных курсах групповые упражнения, командные игры и командно-штабные учения, каждый педагог вносит свою лепту в развитие межкультурных должностных лиц ОУ и его готовности к выполнению задач по предназначению в условиях быстро меняющейся обстановки. Практика проведения занятий показывает, что при интерактивном взаимодействии даже обучающиеся, избегающие любых публичных выступлений, зачастую, проявляют себя как активные участники проводимых учений и существенно влияют на решения, принимаемые органом управления.

Ряд ученых, занимающихся изучением компетентностей, в частности Крис Аргирис, утверждают «... сегодня даже самые способные люди работают неэффективно, особенно в команде. На наш взгляд, это связано не только с неразвитостью метанавыков, но также с тем, что поглощенные повседневной работой люди, не замечая перемен, нередко попадают в плен поведенческих шаблонов, стереотипов, которыми успешно пользовались в прошлом, и не осознают того, что эти стереотипы и шаблоны неэффективны в новых, быстро меняющихся условиях» [3].

Действительно, в настоящее время проявляется несоответствие требований, предъявляемых к управлению, знаниям, которые специалисты в области управления получают сегодня в процессе подготовки. В тоже время эти знания успевают значительно устареть за то время, пока ДЛ приступают к выполнению задач по предназначению самостоятельно, особенно в ВК. Кроме того, ДЛ, имеющие базовое образование, не подготовлены в полном объеме к работе в условиях информационного «голода», хаоса и кризиса, они психологически не готовы к быстрым переменам. Все это говорит о том, что существующая система подготовки ДЛ ОУ сегодня не удовлетворяет потребности практики.

В настоящее время педагогические технологии очень активно развиваются. В связи с развитием техники появляются новые технологии или ряд уже известных применяются в комплексе. Выделяют три типа инновационных подходов к образовательным технологиям [2]:

- радикальный – попытка перестроить, весь учебный процесс на основе новых компьютерных технологий, активное использование сети интернет, дистанционное обучение, виртуальные семинары, конференции др.;
- комбинаторный – представляет собой комплексное использование уже известных приемов и способов;
- модифицирующий – определенная доработка существующей методики обучения к конкретным условиям без серьезного качественного ее изменения (например, деловая или ролевая игра).

При подготовке должностных лиц органов управления применяются различные виды занятий, которые относятся к классу интерактивных. Это и групповые

упражнения, и командно-штабные игры, командно-штабные учения, и совместные командно-штабные учения. В рамках данных занятий все решения принимаются участниками в составе органа управления: сначала индивидуально в рамках занимаемой игровой-должности, затем в составе подразделения и после этого обсуждаются на уровне органа управления.

В данном конкретном случае к интерактивным (от англ. interaction – взаимодействие) будем относить такие обучающие интенсивные технологии, которые основаны на целенаправленном, специальным образом организованном групповом и межгрупповом функционировании, обязательной «обратной связи» между всеми ДЛ для достижения четкого взаимопонимания и передачи опыта.

Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их взаимодействии с областью предполагаемой профессиональной деятельности. Во время упражнений, учений, игр готовые знания не даются, ДЛ побуждаются к самостоятельному поиску информации разнообразными способами и средствами. Интенсивные и интерактивные технологии, позволяют формировать не только базовые компетентности, но и метакомпетентности, они обеспечивают для специалиста в области управления некий «фундамент», с которого начинается переход в новое образовательное пространство.

Переход к новым интенсивным технологиям должен проводиться постепенно и иметь определенную последовательность [1]:

- обзор материалов, которые необходимо обсудить;
- разрешение определенных проблем, с применением методов и подходов, рассмотренных в ходе проведенных учебных занятий;
- самоанализ обучающихся при помощи тестирования («на входе»);
- выполнение групповых заданий с обязательным практическим применением полученных навыков;
- выполнение интерактивных заданий и групповых упражнений с практическим применением навыков на различных этапах учений;
- применение обратной связи – проведение контрольных упражнений, заполнение анкет (диагностика навыков «на выходе»);
- самостоятельная работа.

Для подготовки ДЛ органов управления, которые создаются на временной основе для выполнения задач в ВК, целесообразным является создание синдиката. Это временная учебная группа, которая является разновидностью «жужжащих» групп, только в увеличенном размере. Подготавливаемый орган управления разделяется на подразделения для одновременного решения одной и той же задачи. Обычно такие подгруппы формируются на финальной стадии обучения, чтобы на практике закрепить изученный материал.

Одним из способов повышения познавательной активности обучающихся, который получил широкое распространение, является применение метода карти-

рования мышления. Опыт применения данного метода в одном из вузов страны показывает значительное повышение эффективности работы обучающихся в часы самостоятельной подготовки, а также уровня мотивации в учебно-познавательной деятельности. Использование метода картирования мышления не только способствует развитию творческого мышления обучающихся и способностей к последующему самообразованию, но и содействует формированию компетенций.

Методологической основой метода являются следующие психолого-педагогические концепции, теории и технологии [8]:

- теория ассоциативных связей их использования в учебном процессе (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер);
- теория программированного обучения (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина);
- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);
- концепция логико-психологических основ использования компьютерных учебных средств в процессе обучения (В.В. Рубцов);
- концепция информатизации образования (А.П. Ершов);
- концепция опорных конспектов (В.Ф. Шаталов);
- технология интеллект-карты (Т. Бьюзен).

Картирование мышления по сути своей является способом визуализации мышления и альтернативной записи ассоциативной информации в виде иерархических графов статического и динамического характера. По назначению – это способ представления потоков информации в виде, требующем минимального времени психофизических ресурсов для поиска, анализа и понимания.

Изобретателем технологии интеллект-карты считается Тони Бьюзен. Данная технология в большей степени предназначена для индивидуальной подготовки ДЛ ОУ, но также ее можно применять в группе, например: ознакомить каждое ДЛ ОУ с методикой составления интеллект-карт, а затем в режиме группового взаимодействия сравнивать результаты друг с другом. Метод картирования мышления [3] направлен на оказание помощи обучающемуся справиться с огромным, быстроменяющимся информационным потоком, структурировать его, управлять им. Данный метод позволяет активизировать возможности мозга, так как с его помощью возможно [4]:

- объединить и визуализировать информацию;
- показать взаимосвязи между элементами информации;
- визуализировать мысли.

Функциональные возможности картирования мышления при организации обучения представлены на рис. 1.



Рис. 1. Функциональные возможности картирования мышления.

Известно, что с левым полушарием мозга связаны процессы с последовательностями, числовыми выражениями, линейные представления, логика, анализ ситуации, речь. Правое полушарие мозга отвечает за ориентацию в пространстве, воображение, целостное восприятие (гештальт), мечты, ритм и цвет [9].

На сегодняшний день существует большое количество программных продуктов, удовлетворяющих самым строгим требованиям по разработке различных интеллект-карт. В ходе настоящего исследования для составления интеллект-карт мы опирались на возможности программного обеспечения MindJetMindManager, которое позволяет выводить на экран или другие устройства вывода информации созданные преподавателем или обучающимся информационные последовательности связанные друг с другом ассоциативными и логическими связями. Это позволяет обучающимся «одним взглядом» охватить картину инфографических элементов в целом и перекомпилировать уже готовую структуру содержания учебной информации под собственные способности к усвоению учебного материала [4].

С методической точки зрения наполнение интеллект-карты позволяет, не допуская перекрестных ссылок и повторов в содержании, структурировать учебный материал и по мере появления новых фактов, теорий, осуществлять дополнение интеллект-карты не меняя основную концептуальную направленность. Структурно-логическая схема изучения учебной дисциплины «Организация и осуществление научно-исследовательской работы», представленная на рис. 2 также разработана с применением программного продукта MindJetMindManager.

Картирование мышления в настоящее время является одним из наиболее эффективных инструментов обучения. Как любой научный метод, метод картирования имеет наряду с достоинствами и ряд недостатков, основным из которых является низкий уровень интерактивности [3].

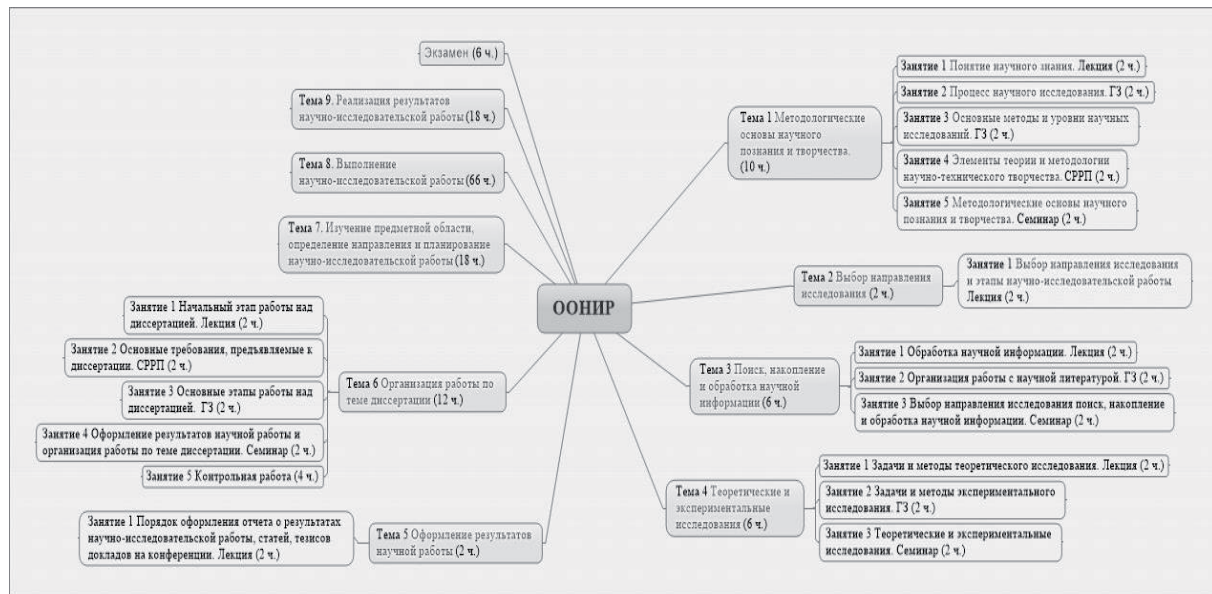


Рис. 2. Структурно-логическая схема изучения учебной дисциплины «Организация и осуществление научно-исследовательской работы» в программной оболочке MindJetMindManager.

Для устранения недостатков метода картирования мышления на этапе групповой подготовки ДЛ ОУ целесообразно применять метод кейс-стади, который можно отнести к интенсивным технологиям дистанционного обучения. Данный метод является интерактивным, ориентированным на работу в группах. Его можно рассматривать как синергическую технологию [3], сущность которой заключается в погружении обучаемой группы в различные сложные ситуации, в формировании эффекта умножения знания и передачи опыта.

Цель кейс-стади – совместными усилиями органа управления проанализировать конкретную игровую ситуацию, уяснить задачу, оценить обстановку, разработать варианты возможных решений. Выбор лучшего решения осуществляется лицом принимающим решение после анализа ситуации и оценки разработанных альтернатив.

Для поддержания эмоционального напряжения в игровых группах применяются следующие средства:

- несоответствие цели и имеющихся ресурсов;
- отсутствие или неполнота данных об объекте функционирования;
- соревнование подразделений по скорости и качеству отработки решения;
- конкуренция отдельных ДЛ по выработке решения;
- оценивание принятых решений как ДЛ, так и Руководителем учений.

Именно несоответствие цели деятельности ОУ в данной конкретной ситуации, и имеющихся у них ресурсов возводит задачу в разряд нетривиальных. Такие задачи требуют от ДЛ ОУ больших умственных затрат, ясности мышления и необходимой деятельности руководителя органа управления по организации коллективной работы.

Несмотря на описанные достоинства данной технологии обучения, у нее также есть и недостатки. Они

проявляются в первую очередь в том, что обучение происходит в группах, в состав которых входят ДЛ с различным уровнем подготовки, что может приводить к снижению эффективности анализа. Это объясняется тем, что имеющиеся данные о том или ином военном конфликте могут быть не полностью актуальными достоверными, что может привести к конфликту мнений и не всегда способствует квалифицированному разбору проблемы.

Несмотря на указанные недостатки, кейс-метод позволяет успешно формировать следующие метакомпетентности [3]:

- осваивать необходимые навыки и приемы анализа возникающих ситуаций;
- оперативно принимать решения в сложных ситуациях – «здесь и сейчас»;
- вырабатывать умение быстро и точно выделить затребовать необходимую дополнительную информацию;
- учитывать особенности принятия решения в ситуации неопределенности, «информационного голода»;
- формировать умение ясно и точно доводить собственную точку зрения как в устной, так и в письменной форме;
- получение навыков критически оценивать точки зрения других;
- совершенствовать способность единолично принимать ответственность за принятые решения на основе группового анализа ситуации;
- овладевать практическим опытом извлекать пользу из своих чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи [3].

Применение описанных технологий интенсивного обучения, бесспорно, позволит повысить уровень подготовки должностных лиц органов управления. Однако существует серьезная проблема, связанная с организацией учебного процесса. Учитывая специфику воен-

ной организации, временные органы управления будут формироваться с привлечением только внутренних ресурсов и резервов. Дополнительная подготовка данных должностных лиц приведет к их отвлечению от выполнения основных функциональных обязанностей. Кроме того, данные должностные лица могут находиться на большом территориальном удалении друг от друга (различные регионы страны), что приведет к дополнительным финансовым затратам (командировочные расходы).

Для преодоления данной проблемы необходимо применять технологию дистанционного обучения, которая в настоящее время получает все большее распространение. Был проведен сравнительный анализ следующих систем дистанционного обучения (СДО): [5, 6, 7]

- СДО «infotechno»;
- СДО «Доцент»;
- СДО «WebTutor»;
- СДО «Прометей»;
- СДО «Competentum.Magister»;
- СДО «eLearning Server»;
- СДО «REDCLASS»;
- СДО Moodle;
- СДО Sakai.

Анализ проводился более чем по пятидесяти параметрам, которые можно объединить в следующие группы [1]:

- Общие сведения о системе;
- Управление пользователями;
- Учебный контент;
- Процесс обучения;
- Средства общения;
- Тестирование;
- Средства разработки курсов;
- Технологические возможности системы

(Системные требования).

Проведенный анализ позволил выделить две СДО: «Прометей», являющуюся отечественной разработкой и Moodle – зарубежный продукт с открытым кодом.

СДО «Прометей» является коробочным программным продуктом, предназначенным для организации процесса дистанционного обучения. При покупке СДО «Прометей» заказчик оплачивает покупку

лицензии для одного сервера [7]. Среди продуктов компании есть также система оценки и развития персонала, программа для разработки учебных курсов и т.д. Программный продукт является отечественной разработкой, минусом является достаточно высокая цена на покупку лицензии и наличие дополнительных пакетов, которые оплачиваются отдельно.

СДО Moodle – это свободный софт с открытым кодом, который разрабатывают как программисты на добровольной основе, так и сотрудники компании-разработчика, основные сервера находятся в Австралии [7]. Система переведена на русский язык и имеет более 600 подключений в России. Система представляет собой стандартный набор модулей, которые обеспечивают управление дистанционным обучением. Данная система имеет достаточно широкий функционал, но специфика вопросов, подлежащих рассмотрению в рамках подготовки ДЛ ОУ, ограничивает возможность ее применения. Для избежания утечки конфиденциальной информации, система может применяться только в рамках выделенной сети, без задействования сети Интернет, что приведет к ограничению ее функционала.

Таким образом, для организации эффективной подготовки ДЛ ОУ организационно-технической системой специального назначения необходимо использовать интенсивные технологии обучения. На начальной стадии обучения в рамках индивидуальной подготовки целесообразно применять метод картирования мышления. В дальнейшем – на этапе групповой подготовки необходимо применять метод кейс-стади, что позволит сформировать целый ряд метакомпетенций. Для обеспечения образовательного процесса с минимальным отвлечением должностных лиц от выполнения своих основных функциональных обязанностей имеет смысл применить технологию дистанционного обучения. Кроме того, проведен сравнительный анализ программных продуктов, а также предложены к использованию ряд из них.

Представленные предложения позволят повысить эффективность и качество подготовки должностных лиц органов управления организационно-технической системой специального назначения.

Библиографический список

1. Ваграменко Я. А., Карпенко М. П. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Теория и практика. Научное издание. Часть 1 / Я. А. Ваграменко, М. П. Карпенко. Москва: Издательство СГУ, 2017. 528 с.
2. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. Ростов на Дону: Феникс, 2005. 474 с.
3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.
4. Щерблякин А. Д. Применение инструментария картирования мышления в образовательном процессе // Сборник материалов V межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербург : ВАС, 2018. С. 289-296
5. List of learning management systems [Электронный ресурс]. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_learning_management_systems (дата обращения 17.11.2018).
6. <http://infotechno.ru> (дата обращения 26.12.2016).
7. <https://habr.com/ru/post/157631> (дата обращения 26.01.2019).
8. Майерс Г. Н. К вопросу об инновационных образовательных технологиях в практике РКИ // Известия юго-западного государственного университета серия лингвистика и педагогика. – Курск : ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», 2016. №1 (18). С. 69-73.
9. Алиева М. К. Технология мультимедиа как средство в проектной деятельности будущих бакалавров по профилю «юриспруденция» // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2015. №4 (53). С. 5-7.

References

1. *Vagramenko Ya. A., Karpenko M.P.* E-learning and distance learning technologies. Theory and practice. Scientific publication. Part 1 / Ya.A. Vagramenko, M.P. Karpenko. Moscow: SSU Publishing House, 2017. 528 p.
 2. *Kukushin V.S.* Theory and methods of teaching. Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. 474 p.
 3. *Panfilova A.P.* Innovative pedagogical technologies: Active learning: manual for students of higher educational institutions / A.P. Panfilova. – Moscow: Academy Publishing Center, 2009. 192 p.
 4. *Shcheblykin A.D.* Application of tools for mapping thinking in the educational process // Proceedings of the V Interuniversity Scientific Practical Conference. – St. Petersburg: MAC, 2018. – Pp. 289-296.
 5. List of learning_management systems [Electronic resource]. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_learning_management_systems (date of access 11/17/2018).
 6. <http://infotechno.ru> (date of access 12/26/2016).
 7. <https://habr.com/ru/post/157631> (date of access 01/01/2019).
 8. G. Myers. On the Question of Innovative Educational Technologies in the Practice of RCTs // Proceedings of the South-Western State University, a series of linguistics and pedagogy. Kursk: South-Western State University, 2016. №1 (18). Pp. 69-73.
 9. *Aliyev M. K.* Multimedia technology as a means in the project activities of future bachelors in the jurisprudence profile // World of Science, Culture, Education. – Gorno-Altai, 2015. №4 (53). Pp. 5-7.
-

УДК 371.27; 371.311; 371.39

UDC 371.27; 371.311; 371.39

ЯКУШЕВ М.В.

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

YAKUSHEV M.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of German Language, Orel State University
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

METHODOLOGY AND THE EVALUATIONS METHODS OF THE RESULTS OF PROJECT ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

В статье рассматриваются проблемы оценивания проектной деятельности обучающихся. Указывается на разноплановость, многосторонность и междисциплинарный характер проводимых процедур. Высказана необходимость создания универсального открытого каталога критериев оценивания проектной деятельности, обеспечивающего объективность оценки, представляющего собой ориентировочную основу, как для экспертной группы, так и для участников проекта.

Ключевые слова: проектная деятельность, компетенция, оценивание, результаты обучения, параметры и критерии оценки.

The article deals with the problems of assessing the project activities of students. The diversity, versatility and interdisciplinary nature of the procedures are pointed out. The necessity of creation of the universal open catalogue of criteria of evaluation of project activity providing objectivity of the assessment representing an indicative basis, both for expert group, and for participants of the project is stated.

Keywords: project activity, competence, evaluation, learning results, parameters and evaluation criteria.

Формирование отечественной парадигмы личностно-ориентированного образования характеризуется пересмотром содержания и функций всех компонентов образовательного процесса. Требования к основным результатам обучения, сформулированные в нормативных документах и образовательных концепциях, обуславливают необходимость разработки системы оценки уровня развития личностных характеристик, сформированности метапредметных и предметных компетенций обучающихся. В настоящее время инструменты оценивания нельзя считать до конца изученными. Вместе с тем, только создание универсального открытого каталога критериев оценки образовательной деятельности обеспечит объективность оценочных процедур, целостность контроля сформированности целевых компетенций, укажет обучающимся стратегию и тактику самой организации проектной деятельности.

Процесс обучения иностранным языкам представляет собой сложную многоуровневую систему, отличительная особенность которой видится в необходимости рационального сочетания репродуктивной деятельности, направленной на формирование языковых навыков и творческих заданий, моделирующих реальные ситуации общения, способствующих становлению вторичной языковой личности, развивающих эмоциональную сферу обучающихся.

В обучении иностранным языкам достаточно по-

пулярной стала организация проектной формы работы. Многочисленными исследованиями установлено, что проектная деятельность выступает как важный инструмент продуктивного образования. Действительно, проектное обучение всегда ориентировано на применение и приобретение новых знаний, в том числе, путем самоорганизации и самообразования обучающихся.

Это вполне соответствует современным представлениям о роли образования и требованиям отечественных образовательных концепций, поскольку проектная форма обучения нацелена на проработку общественно значимой проблемы, способствует формированию универсальных учебных действий, интеграции знаний и умений из различных областей науки и сфер деятельности, демонстрации творческих способностей обучающихся.

Можно с уверенностью утверждать, что предмет «иностраннй язык», преподавание которого отмечено тенденцией социокультурной направленности обучения, в полной мере способствует реализации поставленных целей. Иноязычное образование отличает «ориентация на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, на включение школьников в диалог культур, что способствует приобщению учащихся к культуре страны изучаемого языка, развитию взаимопонимания, толерантного отношения к проявлению иной культуры, помогает им лучше осознать особенности

культуры своей страны и развивает у них умение представлять ее в процессе общения средствами иностранного языка». [3, с.16]

Проектную деятельность уже вряд ли можно назвать альтернативной, нестандартной и нетрадиционной. Способ организации обучения с помощью проектов отрицает усвоение готовых знаний и их дальнейшее воспроизведение. Но активные способы взаимодействия, развитие критического мышления, внимание к личностным, в том числе – коммуникативным потребностям уже имеет свои традиции в отечественном иноязычном образовании. Вместе с тем, именно проектная методика ориентирует на целостное практическое решение проблемных задач в ходе исследовательской деятельности на основе самостоятельного поиска, прогнозирования, установления причинно-следственных связей.

Проектной работе, несомненно, присущи все черты открытой педагогической концепции: участие всех субъектов учебного процесса в определении темы и постановке цели, отборе содержания, выборе методов и приемов работы, определении сроков, времени и места выполнения заданий, форм взаимодействия и отчетности.

Таким образом, гуманизацию и гуманитаризацию процесса обучения, достижение декларируемых целей обучения, развитие познавательных сил, коммуникативных способностей, социокультурной компетенции и творческого потенциала личности мы связываем с регулярным вовлечением обучающихся в проектную деятельность.

Если рассматривать проектную методику в контексте компетентностного подхода, то она наиболее полно способствует равномерному и целенаправленному формированию и проявлению во взаимосвязи комплекса ключевых, общепредметных и предметных компетенций [4], поскольку в процессе осуществления проекта обучающимся необходимо продемонстрировать множество умений, личностных качеств и способностей.

Метапредметные и междисциплинарные характеристики проектной деятельности, собственно, и обуславливают сложность ее организации, проведения и, как следствие, оценивания.

Оrientировочной основой в оценке результатов учебной деятельности обучающихся должны стать универсальные критерии и параметры оценки, представленные в виде определенной схемы. Создание подобной схемы-матрицы предполагает, на наш взгляд, решение следующих вопросов:

- **терминологического** – уточнение используемых понятий;
- **гносеологического** – критический анализ накопленного опыта и имеющихся критериев оценивания;
- **методологического** – выбор возможного подхода к выделению объектов оценивания.

Разработка указанных проблем придаст системе оценивания научную обоснованность, позволит определить технологию выделения параметров и критериев оценки, сбора оценочной информации, ее классифика-

ции и подведения итогов.

Прежде чем говорить о системе оценивания, следует выделить сущностные признаки проектной деятельности. В психолого-педагогической и методической литературе достаточно места посвящено описанию требований к организации и проведению проектов. В современных учебниках присутствует определенное количество заданий, именуемых – проект. Однако это не всегда так.

С нашей точки зрения, проектом может считаться деятельность, которой присущи следующие типологические характеристики:

1. Социальная значимость заявленной темы и решаемой проблемы.
2. Целенаправленная научно-исследовательская, поисково-познавательная деятельность обучающихся.
3. Взаимодействие обучающихся, работа в коллективе, сопряженные с автономностью в планировании, постановке задач, распределении ролей, определении форм работы и т.п.
4. Практикоориентированность, создание некоего продукта, отражающего результаты совместной деятельности.
5. Публичная презентация интеллектуального продукта.

Отсюда вытекают **необходимые и достаточные условия успешной организации проектной работы:**

- планомерное соблюдение этапов работы и пошаговость действий при разработке проекта;
- мотивация обучающихся, личностная значимость результатов деятельности;
- социально значимая корректная постановка цели, предполагающая выполнение адекватных коммуникативных задач;
- формирование групп, постановка индивидуальных и групповых задач, распределение заданий и выбор форм представления результатов;
- правильно организованная деятельность преподавателя и на разных этапах выполнения проекта;
- выбор адекватных форм и способов контроля, терпимость к ошибкам;
- соответствие типа проекта его целям и задачам;
- рефлексия, анализ собственной активности и вклада по окончании проекта.

В ходе анализа имеющейся литературы и накопленного опыта мы пришли к выводу о том, что **при оценке презентации проектов необходимо акцентировать внимание на следующих аспектах:**

- ✓ актуальность темы, степень концентрации на значимых проблемах;
- ✓ разнообразие использованных источников информации;
- ✓ соблюдение этапов доклада, логичность структуры представления, ясность идеи для аудитории;
- ✓ использование вспомогательных (в том числе мультимедийных) средств, облегчающих восприятие, понимание и следование логике изложения;
- ✓ воздействие на слушателей, стратегии взаимо-

действия с аудиторией, невербальное поведение выступающего, использование паралингвистических средств;

✓ личное восприятие проблемы, ее оценка, собственное мнение и критический анализ;

✓ наглядность и конкретность, наличие примеров, соотнесенность с условиями презентации и аудиторией;

✓ грамотность и кругозор докладчика;

✓ ценность и значимость результатов для социокультурной среды;

✓ языковое оформление и стиль изложения;

✓ групповая кооперация, взаимодействие в команде, индивидуальная и групповая ответственность;

✓ самостоятельность исследования и творческий подход к представлению результатов;

✓ способность к самооценке и критическому анализу проделанной работы.

Как можно видеть, языковой и речевой компоненты коммуникативной компетенции представлены в данном перечне в сжатом виде и подлежат дальнейшей конкретизации с учетом уровня обученности обучающихся.

Разнообразие требований, разнонаправленность внимания участников и экспертов, двусторонний характер оценивания – процессуальный и результативный не упрощают оценивание учебной деятельности. Более того, оно также зависит от условий ее протекания, целей и образовательных задач.

Итак, оценка учебной деятельности предполагает ответ на вопрос: насколько осуществленная деятельность и представленные результаты способствуют развитию способностей обучающихся и позволяют констатировать сформированность ключевых компетентностей.

Ранее нами были сформулированы и раскрыты основные принципы построения каталога критериев, сопровождения и оценивания проектной деятельности. [5]

Значимыми для нас являются:

Принцип критериальной ясности, предполагающий четкое определение содержания и предмета оценивания, краткость и однозначность формулировок.

Принцип деятельностного подхода, учитывающий многоаспектность, разносторонность деятельности обучающихся, этапы и условия ее осуществления.

Принцип сочетания экспертной оценки и самооценки предусматривает заданность инструментов оценки, возможность совершенствования своей деятельности, повышает субъектность позиции участников проекта.

Принцип коллегиальности объединяет позиции всех субъектов образовательного процесса при оценке результатов деятельности, исключает субъективизм экспертной группы, независимость экспертов.

Принцип индивидуального подхода и уважения к личности предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся, исключение «шаблонности» в деятельности экспертов, признание права на выбор способов деятельности, форм и приемов работы, собственное мнение.

Принцип обеспечения квалифицированной помощи и сопровождения предусматривает ознакомление с критериями оценок, консультативную помощь и доступность необходимых материалов и средств для осуществления учебной деятельности.

Принцип дифференциации уровня обученности, возраста обучающихся, целей и задач деятельности. Данный принцип позволит в дальнейшем дополнить каталог критериев, исходя из имеющихся условий и доминант.

Важнейшим для нас является также **принцип компетентностного подхода**, обеспечивающий комплексность оценки, учет не отдельных единичных умений, а успешность формирования компетенций в целом.

Анализ проблемы и опыт практической деятельности позволяет, таким образом, говорить о том, что разработка универсального открытого каталога критериев оценки учебной деятельности школьников – кропотливая многоаспектная работа, которая, однако, обеспечит обучающихся и экспертов ориентировочной основой объективного оценивания ее результатов.

Таким образом, проектная деятельность подчинена определенному алгоритму, а значит, вполне может быть смоделирована и ее оценка. В представленной матрице отражены ключевые стороны проектной деятельности, основные величины, раскрывающие их наполнение и качественные признаки выполнения заданных требований.

Соответствие критериям может быть оценено в балльном формате: 2 – полностью соответствует / 1 – частично соответствует / 0 – не соответствует.

Следует отметить, что критериальное наполнение носит контекстно-ситуативный характер, поскольку зависит от целевых установок проекта, содержания и условий его проведения и презентации. Поэтому иерархия предлагаемых аспектов / параметров / критериев и их удельный вес может варьироваться. Коммуникативный аспект наполняется критериями, соотнесенными с уровнем владения иностранным языком по общеевропейской шкале.

Выполнение проектных заданий и участие в проекте повышают мотивацию обучающихся, формируют потребность в поисково-познавательной деятельности, способствуют сознательному применению речевых умений в разнообразных ситуациях межкультурного взаимодействия, совершенствованию коммуникативной компетенции обучающихся, развитию их языковой личности, а значит - способности самостоятельно и эффективно решать задачи межличностного общения и возникающие в ходе обучения проблемы.

Представленный подход является одним из возможных и не претендует на исчерпывающее представление. Однако не вызывает сомнений, что разработка универсального открытого каталога критериев обеспечит объективность и прозрачность оценивания проектной деятельности обучающихся.

Схема оценивания результатов проектной деятельности

Аспекты	Параметры	Критерии оценивания
Содержательный	Актуальность проблемы	Соответствие проблематики учебной программе, возрасту, языковому опыту и интересам обучающихся.
		Важность и полезность информации для формирования мировоззрения и личностных характеристик, метапредметных и предметных компетенций обучающихся.
	Полнота и глубина раскрытия темы проекта	Глубина проникновения в проблему, конфронтация разнообразных точек зрения.
		Широкий охват источников, аргументированное ограничение тематики, концентрация на центральной проблеме.
		Объем презентации достаточен для раскрытия темы.
	Концептуальность содержания	Целостное представление материала, последовательность в реализации замысла.
		Структура презентации логична и соответствует этапам доклада.
		Убедительность и наглядность. Стиль изложения понятен, присутствует открытость, точность и ясность изложения материала.
		Проект отличают межпредметные связи, системность, научно-методическая обоснованность в выборе форм и способов деятельности.
Интерактивный	Выразительность и артистизм	Материал подается эмоционально, с использованием паралингвистических средств, элементов языковой и внеязыковой наглядности и образности.
		Участники демонстрируют сценические способности.
	Взаимодействие участников проекта	Участники проекта слаженно кооперируют друг с другом, их роли равномерно распределены.
		Совместный поиск и анализ проблемы успешно сочетается с индивидуальной и групповой ответственностью за результат.
	Взаимодействие с аудиторией	Участники проекта демонстрируют владение социальными ролями и способами взаимодействия с аудиторией.
		Используются разнообразные стратегии воздействия на слушателей, поддерживается интерес аудитории.
Творческий	Оригинальность представления результатов	Обучающимися используются оригинальные формы презентации (инсценировки, озвучивание, интернет-конференции и т.п.).
		Выбор формы документирования результатов адекватен теме, целям и условиям проведения проекта.
		Предложенные идеи и подходы к решению проблемы носят нестандартный характер.
	Самоорганизация и самостоятельность мышления	Полученные результаты обладают признаками новизны.
		Участники проекта демонстрируют полную самостоятельность в выборе темы и способов деятельности, источников информации, формы представления результатов, распределении ролей.
		Каждый участник проекта проявляет активность в соответствии со своими индивидуальными возможностями.
Информационно-технологический	Широкомасштабность использования средств презентации	Рациональное сочетание средств наглядности – традиционных (коллажи, стенды) и мультимедийных средств.
		Структурирование информации отличается разнообразием (схемы, диаграммы, графики, таблицы, ассоциогаммы..)
	Оптимальность формы	Наглядное представление наиболее значимой информации, ее правильное расположение.
		Стилистическое единообразие, наглядность и конкретность презентации, наличие примеров облегчают восприятие, понимание и следование логике изложения.
		Рациональное использование типографических средств и анимационных эффектов.
		Эстетика оформления результатов проведенного проекта.

Социальный	Ценность и значимость проблемы для социокультурной среды	Представленный продукт отличает конкретность, практическая значимость и ценность, возможность реализации.
		Тематика и представление проекта затрагивают эмоциональную сферу, имеют этическую направленность.
	Воздействие на аудиторию	Социальный резонанс, наличие отклика на затронутую проблему (в виде вопросов, предложений, открытой полемики, освещения в прессе). Проекция результатов на общественную деятельность, побуждение к действиям, размышлению.
Исследовательский	Методологическая зрелость	Обучающиеся демонстрируют теоретическую грамотность, владеют терминологией.
		Структурирование проблемы и выделение смысловых вех основаны на системном анализе и научном подходе.
		Участники проекта способны ясно сформулировать цель и задачи, гипотезы исследования.
	Функциональная грамотность	Участники проекта демонстрируют владение разнообразными стратегиями учебной, поисковой и исследовательской деятельности в ходе планирования, поиска материала, сбора информации, ее анализа, систематизации, сравнения и обобщения. Обучающиеся проявляют осведомленность в различных предметных областях, используют разнообразные источники информации.
Оценочно-критический	Личностная заинтересованность, мотивация участников проекта	Участники проекта занимают активную позицию, демонстрируют личное восприятие проблемы, ее оценку, высказывают собственное мнение по проблеме. Обучающиеся проявляют способность к выводам и обобщениям, интерпретации полученных данных, трансформации тематики и смене перспективы, привлечению собственного опыта.
	Способность к рефлексии	В ходе работы проявляется способность к самооценке и критическому анализу проделанной работы.
		Анализ и оценка проектирования завершаются формулировкой собственного восприятия и впечатлений о проекте. Суждения обучающихся последовательны и обоснованы.
		В ходе осуществления проекта осуществляется само-, взаимооценка качества выполнения поставленной задачи, итогов работы.
Коммуникативный	Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции	

Библиографический список

1. Белякова М.А. Международная проектная деятельность как способ раскрытия творческого потенциала личности ученика // Иностранные языки в школе. 2007. № 3.
2. Полат Е.С. Метод проектов. ИОСО РАО 1998. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm>.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
5. Якушев М.В. О возможном подходе к оценке результатов учебной деятельности школьников // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»). 2013. № 7 (35). С. 102-110

References

1. Belyakova M.A. International project activities as a way to reveal the creative potential of the individual pupil // Foreign languages in school. 2007. № 3.
2. Polat E.S. Method of projects. IEC RAO 1998. [Electronic resource]. - Mode of access: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm>.
3. The fundamental core of the content of General education / Grew. Acad. science, Grew. Acad. of education; ed. by V. V. Kozlov, A. M. Kondakov. 4-e Izd. dorab. M.: Education, 2011. 79 p.
4. Khutorskoy A.V. Core competencies and educational standards // Internet-journal «Eidos». - 2002. - 23 April. [Electronic resource]. Mode of access: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> free. (reference date 25.04.2013).
5. Yakushev M. V. On a possible approach to assessing the results of schoolchildren's educational activity // European Social Science Journal. 2013. № 7 (35). P. 102-110

УДК 378.14

UDC 378.14

ЯШИНА И.А.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева

E-mail: kozina.irina1989@yandex.ru

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, заведующая
кафедрой социального управления и конфликтологии
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева

E-mail: annamm@inbox.ru

YASHINA I.A.

Graduate student of Orel State University

E-mail: kozina.irina1989@yandex.ru

MITYAEVA A.M.

Dative of professor managing department of social
management of Orel State University

E-mail: annamm@inbox.ru

СОДЕРЖАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE CONTENT OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN INSTITUTIONS OF SECONDARY PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION

В данной статье рассматривается конфликт в рамках современной конфликтологической парадигмы, который является объективным явлением социального взаимодействия, так как он представляет в себе форму острого нарастания естественных противоречий, которые характерны для образовательного процесса. Объективным толчком при возникновении конфликтных ситуаций в учреждениях среднего профессионального образования является сама конфликтная природа педагогического процесса.

Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетентность, образовательный процесс, конфликтность, профессионализм, содержание, структура.

The article deals with the conflict within the framework of the modern conflictological paradigm, which is an objective phenomenon of social interaction, as it is a form of acute growth of natural contradictions that are characteristic of the educational process. The objective impetus in the event of conflict situations in secondary vocational education institutions is the very nature of the conflict-prone pedagogical process.

Key words: conflict, conflictological competence, educational process, conflicts, professionalism, content, structure.

Предметная и функциональная сфера в деятельности по конфликтологии будущих педагогов среднего профессионального музыкального образования можно рассмотреть, как объективную детерминанту компетентности по конфликтологии, которая в них содержится. Для того, чтобы показать объективность конфликтных ситуаций в музыкальном коллективе нужно обратиться к осознанию самой сути конфликта и конфликтности. Если соответствовать диалектическому подходу к пониманию процесса развития в философии, конфликт- это абсолютно нормальное явление в среднем профессиональном музыкальном образовании, более того, оно является движущей силой его развития.

Если брать саму характеристику природы конфликтных ситуаций, то она напрямую связана с таким понятием, как конфликтность. Конфликтность в лексическом понимании можно определить как «способность к созданию конфликтной ситуации». Конфликтность в среднем профессиональном музыкальном образовании можно понимать, как сбор определенных факторов в педагогическом процессе и социальном взаимодействии, которые способствуют возникновению

конфликтной ситуации.

Конфликтность в социуме учреждений среднего музыкального образования являлась предметом внимания ученых (Е.И. Степанов, С.В. Баныкина, С.П. Свистун, О.А. Иванова, В.И. Журавлёв, Н.В. Самоукина, А.Я. Анцупов).

Беря данные исследований данных ученых, можно подтвердить, что конфликтность- это справедливая последовательность работы общественности и она характеризуется: практически постоянными стрессовыми состояниями между преподавателями и администрацией, которые связаны с контролем их профессиональной деятельности и ее оценением; повышается эмоциональный тонус, который приводит к понижению роли интеллектуального компонента участников конфликтного взаимодействия; у преподавателей обнаруживается проблемное внутреннее состояние. Для учреждений среднего профессионального музыкального образования характерны конфликтные ситуации между всеми участниками в учебно-воспитательном процессе. Основная часть таких конфликтных процессов напрямую имеет отношение к халатности преподавателей

по выполнению своих функций на профессиональном этапе в сфере учебного и воспитательного процесса, к сфере по управлению, сфере педагогического и психологического сопровождения.

В музыкальном образовании существуют свои индивидуальные психологические барьеры и конфликты, причины их возникновения зачастую определяются характеристикой в музыкальном исполнении в большой аудитории. Сфера музыкальной деятельности может определить силу влияния ценностей, цели совместного общения на склад межличностных отношений преподавателя и студента. Обучение музыки в первую очередь – очень сложный и требующий огромного труда процесс в индивидуальном обучении, который требует некоторые условия для его реализации. Создание приятного психологического климата на занятиях будет напрямую влиять на качественные характеристики обучения игре. Качество обучения игре на музыкальных инструментах.

Как только студент выбирает профиль «Музыкального образования», то обычно уровень его игры на инструменте может не иметь высоких оценок. Большинство учащихся продолжают иметь привычку проходить занятия только под полным контролем преподавателя. Это объясняется тем, что они еще не научились выстраивать свою работу правильно, этим создаются некоторые сложности в контакте с преподавателем.

Другая сторона обучения музыки, что педагог является единственным источником художественного эстетического и технологического материала, а самые важные познания в музыке обычно передаются из одних уст в другие. На основании этого педагогическое общение является важным аспектом в формировании у учащихся активности по отношению к учебе, которое основано на хорошей мотивации.

В такой дисциплине как конфликтология компетентность показана, как социальные, образовательные и устойчивые ценности. В понимании современности компетентность в конфликтологии содержит в себе личностные свойства в субъективном характере.

Существует подход акмеологический, он соединяет компетентность и профессиональную ответственность, а самое важное проявляются способности и решение отвечать за эту ответственность и воплощать в образовательном процессе все свои обязанности в высшей степени.

В совместном и индивидуальном труде учителей можно выделить 2 раздела ответственности за конфликтность общественности в сфере образования музыки. Первым является – солидарный, он означает равенство ответственности во всем педагогическом составе за повышение конфликтности в образовательном учреждении. Вторым является – дифференцированный, он заключает в себе ответственность, обусловленную наличием разных должностей, а значит и различием возможностей влияния на конфликт.

Его можно представить в педагогическом и психологическом сопровождении, в воспитательном и учебном взаимодействии, а также управленческом.

Управленческая часть исполняется администрацией учреждения среднего профессионального музыкального образования, она показывает себя в предупреждении конфликтов организационного характера в учреждениях образовательного типа, также в ней происходят инновации эффективных процедур в регулировании и разрешении конфликтных ситуаций любых типов, которые происходят между любыми участниками в педагогическом процессе.

Действия учебного и воспитательного характера занимают важное место в профилактике и разрешении конфликтов.

Учебные и воспитательные взаимодействия занимают важное место в управлении конфликтами, возникающими только при процессах реализации функции образовательного характера в учреждениях среднего профессионального музыкального образования, и воплощаются в жизнь только учителем или классным руководителем в группах.

Сфера педагогического и психологического сопровождения предполагает, что данная помощь в профилактике и урегулировании конфликтов оказывается всем участвующим сторонам. Она воплощается такими работниками как: психолог, социолог.

Мы соединяем с пониманием конфликтологической компетентности все те способности и саму готовность преподавателей отвечать за повышение конфликтности в школьном социуме.

Самым важным компонентом в профессиональной деятельности преподавателей в среднем профессиональном музыкальном образовании является конфликтологическая компетентность. Это происходит потому что, основным фактором в организованности культурного общества является учреждение среднего профессионального музыкального образования. У студентов и преподавателей, которые участвуют в музыкальном процессе имеет место быть творческий характер, различие целей музыкального процесса, что приводит к большему росту конфликтности в отношениях между индивидами, а значит появляется барьер на психологическом уровне и соответственно конфликт. Существенное влияние имеет преподаватель музыкального учреждения на развитие индивида в духовной, нравственной и психосоциальной среде.

Акмеологическая модель представляет нам структуру конфликтологической компетентности учителей среднего профессионального музыкального образования, она вырабатывает познания о том, что необходимо сформировать. В ней содержится несколько компонентов. Первым является аксиологический компонент – это определенный строй черт, которые могут охарактеризовать индивида и его уникальность; вторым является – информационный компонент – познания, которые обязаны иметься; третьим – операциональный компонент – сами умения.

Данные компоненты важны в умении овладения и утвердительно пользовании преподавателями конфликтологической компетентности.

Особое место в построении конфликтологической компетентности занимают ее этапы. Выделяются основные этапы и их содержания в формировании конфликтологической компетентности преподавателей музыки.

Первоначальный этап содержит в себе комплекс и получение общих теоретических познаний о конфликтной ситуации. В них можно включить: само понятие конфликта, что в нем содержится, структуру, типологию конфликтов и причины их возникновения, важные аспекты в динамике и завершении. Данный этап является очень важным, так как именно в нем содержится вся база для будущего развития конфликтологической компетентности.

Вторым этапом является- этап становления, в нем формируется база конфликтологической компетентности. Это обозначает, что общие знания в конфликтологии будут пополняться нужными познаниями в управлении конфликтами, формируются соответствующие умения которые необходимы для решения задач в управлении конфликтными ситуациями на начальном уровне, происходит повышение умений по управлению своими эмоциями, контроль за своим поведением в конфликте.

Последний этап – этап специализации, в нем формируются определенные знания, которые необходимы при решении конфликтных ситуаций в определенной среде.

В данной работе очень важным является проблема в

преодолении барьеров на психологическом уровне, умение предупредить и разрешить конфликт при общении педагога музыки и ученика в музыкальном учреждении. Так как очень часто к напряженности в отношениях приводит различность во взглядах, целях, ценностей у взаимодействующих сторон, а соответственно появляется причина для возникновения психологического барьера и конфликтной ситуации.

От выбора способа по решению и преодолению психологических барьеров будет зависеть качество будущего обучения музыки студентов.

За основу мы брали научную и исследовательскую литературу и нами было установлено, важность и проблематика конфликтологической компетентности набирает актуальность, так как взаимодействия в среднем профессиональном учреждении зачастую сопровождаются конфликтами. Но решение и прохождение конфликтов в основном происходят по интуитивному пути, а это доказывает недостаток информации и конфликтологической компетентности участников в музыкальном образовательном процессе при вопросах положительного разрешения конфликтов.

Можно сделать вывод, что существуют основные идеи концепции формирования конфликтологической компетентности преподавателей среднего профессионального музыкального образования.

Библиографический список

1. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 210 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов М., 2002. 551 с.
3. Белкин А.С. Конфликтология: наука о гармонии / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, И.С. Зимина. Екатеринбург: «ГЛАГОЛЬ», 1995. 94 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
5. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. // Педагогика. 1995. №4. С. 21-29
6. Бочкарёв Л.Л. Применение психологических знаний в практической деятельности музыканта-педагога. М.: Изд. «Институт психологии РАН», 1981. 129 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология М.: Изд. АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. 672 с.
8. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2002. 464 с.

References

1. Arzhanikova L.G. Profession - teacher of music. Moscow: Education, 1984. 210 p.
2. Antsupov A. Ya. Conflictology / A. Ya. Antsupov, A. I. Shipilov M., 2002. 551 p.
3. Belkin A.S. Conflict: the science of harmony / A. S. Belkin, V. D. Zhavoronkov, I. S. Zimina. Ekaterinburg: "GLAGOL", 1995. 94 p.
4. Bodalev A.A. Identity and the AA Volumes. Moscow: international pedagogical Academy, 1995. 328 p.
5. Bondarevskaya E. V. Valuable grounds of personal-oriented education. // Pedagogics. 1995. №4. Pp. 21-29
6. Bochkarev L. L. Application of psychological knowledge in practical activity of the musician-teacher. M.: Ed. "Institute of psychology RAS", 1981. 129 p.
7. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. M.: Ed. AST, Astrel, Guardian, 2008. 672 p.
8. Grishina N.V. Psychology of conflict. SPb., 2002. 464 p.

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, проректор по организации образовательной деятельности, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

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 проведения 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, Гранадаский 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);

ГЕЛЛИА 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;

ЛЬВОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория методики 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 ФГБОУ ВО «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 общей педагогики, 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 Досиса, 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 20.06.2019 г.
Дата выхода в свет 26.06.2019 г.
Формат 60х84 1/8 Объем 45,6 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 79

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