

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



ОРЛОВСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ имени И.С. Тургенева



Орловского государственного университета  
**УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ**



№ 3 (84)  
2019

№ 3 (84)  
2019

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)

**Айзенштадт М.П.**, д-р ист. наук (Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Михеичева 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)

**Чельшьева 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 коммуникаций.  
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

<b>Александрова А.П.</b> МЕДИЦИНА В СРЕДНЕВЕКОВОЙ АНГИИ	7
<b>Ласкова Н.В.</b> ОТРАЖЕНИЕ ANTIАНГЛИЙСКИХ НАСТРОЕНИЙ В ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ АКТАХ ШОТЛАНДСКОГО ПАРЛАМЕНТА ПОСЛЕ КРАХА ДАРЬЕНСКОЙ КОЛОНИИ	12
<b>Мельникова Н.В.</b> «АТОМНАЯ» ИДЕНТИЧНОСТЬ ЖИТЕЛЕЙ ЗАКРЫТЫХ АТОМНЫХ ГОРОДОВ РОССИИ	15
<b>Никифоров В.А.</b> ВЕЛИКАЯ ОКТЯБРЬСКАЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ И МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО	20
<b>Озерова А.Г.</b> ПРОБЛЕМА ANГЛО-AMЕРИКАНСКОГО СБЛИЖЕНИЯ В ВОСТОЧНОЙ АЗИИ В КОНЦЕ XIX-НАЧАЛЕ XX ВЕКА	25
<b>Степанов В.П.</b> ЭТНОГРАЖДАНСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА. ПОПЫТКА ПОСТРОЕНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО МИРА В ГОДЫ ПОСТСОВЕТСКОГО КОММУНИЗМА (2001 – 2009 гг.). ЭТАПЫ «ОТТЕПЕЛИ» И «НАДЕЖДЫ»	28
<b>Фаизов А.В.</b> «ПОСЫЛЬНЫЕ» КАБИНЕТА МИНИСТРОВ (1731–1741): КУРЬЕРСКАЯ ДОЛЖНОСТЬ И ПОВСЕДНЕВНЫЕ ЭПИЗОДЫ СЛУЖБЫ	40
<b>Чувардин Г.С., Гончарова И.В.</b> МУЗЕЙ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ КАК ОБЪЕКТ МУЗЕОЛОГИИ	45

### 10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Акимова Н.В.</b> ПОРТРЕТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ДРАМАТИЗИРОВАННОЙ БИОГРАФИИ ГЕРОЯ (ПО РОМАНУ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»)	48
<b>Андреева Е.А., Хомяков В.И.</b> ТИП ЮРОДИВОГО В СОВРЕМЕННОЙ ДЕРЕВЕНСКОЙ ПРОЗЕ	53
<b>Антонова М.В., Конышев Е.М.</b> «СТРАННАЯ ИСТОРИЯ» И.С. ТУРГЕНЕВА: СВЯТОЕ И ГРЕШНОЕ	57
<b>Аракчеева О.С.</b> СТРУКТУРА ПОСЛАНИЯ КНЯЗЯ КУРСКОГО К ПАНУ ВАСИЛИУ ДРЕВИНСКОМУ: ФОРМУЛЯР И ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА	63
<b>Бельская А.А.</b> «НАКАНУНЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА: ИМЯ И ХАРАКТЕР ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ РОМАНА	66
<b>Бороздина М.А.</b> ОРНИТОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.А. ЧАЕВА	78
<b>Гурова Е.П.</b> ЛОКУС ДОМА В ПЕРЕВОДНЫХ СКАЗОЧНЫХ ПОВЕСТЯХ XVII ВЕКА	82
<b>Дудина Е.Ф.</b> АДРЕСНЫЕ ЛОКУСЫ В РОМАНИЗИРОВАННОЙ БИОГРАФИИ «ЖИЗНЬ ТУРГЕНЕВА». К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА Б.К. ЗАЙЦЕВА	85
<b>Ивашина В.В.</b> БАЛЛАДА Д.Н. ЦЕРТЕЛЕВА «ЕПИСКОП ОЛАФ»: ТРАДИЦИЯ И НОВАТОРСТВО	93
<b>Камалова А.Т.</b> КОНФЛИКТ «ЧЕЛОВЕК-ОБЩЕСТВО» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 90-х-2000-х ГОДОВ	99
<b>Ковалев П.А., Полякова М.Ю.</b> ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СОНЕТАХ ШЕКСПИРА. СТАТЬЯ I. MASCULINE	102
<b>Ковалева Т.В., Петина В.А.</b> «МЧТЫ КОРОЛЕВЬ» КАК ТВОРЧЕСКИЙ ДИАЛОГ С.Я. НАДСОНА С И.С. ТУРГЕНЕВЫМ	105
<b>Конышев Е.М.</b> ТУРГЕНЕВ И БАЗАРОВ	112
<b>Конышев Е.М., Ковалев П.А., Ретинская Т.И.</b> «ПРИНЦЕССА КЛЕВСКАЯ» МАДАМ ДЕ ЛАФАЙЕТ И «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» И.С. ТУРГЕНЕВА: ТЕМА «ТОНКОЙ», «СОВЕРШЕННОЙ ЛЮБВИ»	115
<b>Култышева О.М., Себелева А.В.</b> БЕСТИАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА	119
<b>Кургузова Н.В., Федорчук М.А.</b> ЗОЛУШКА И ОБОРОТЕНЬ: К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ РОМФАНТА	125

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).

<b>Литвиненко Н.А.</b> ПОЭТИКА «ПРОСТОГО» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА: НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ	133
<b>Ляпина А.В.</b> ТРАДИЦИИ И.С. ТУРГЕНЕВА В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПРЕССЕ О ПРИРОДЕ И ОХОТЕ КОНЦА XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛОВ «ПРИРОДА И ОХОТА» И «РУССКИЙ ОХОТНИК»)	140
<b>Марков А.В.</b> БАХТИН, ПЛУТАРХ И ЖИВОПИСЬ	146
<b>Масяйкина Е.В.</b> ОБРАЗ СИБИРИ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ПЕРИОДИКЕ ЗАРУБЕЖЬЯ: НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ ЖУРНАЛОВ США (1990-2010-е гг.)	149
<b>Мельникова Л.А.</b> ОБРАЗ РУССКОГО КАК ДРУГОГО В РОМАНЕ З. ЛЕНЦА «БЮРО НАХОДОК»	154
<b>Михеичева Е.А., Зеленцова С.В.</b> ОБРАЗ ГОРОДА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Х.Л. БОРХЕСА И Л.Н. АНДРЕЕВА	158
<b>Сарин Е.И.</b> АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПОСЛАНИЯ ЧЕРНОРИЗЦА ИАКОВА	163
<b>Сарин Е.И.</b> АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОСЛАНИЯХ ФЕОДОСИЯ ПЕЧЕРСКОГО	165
<b>Симоненкова С.Н.</b> НАРРАТИВНО-БЛАГОДАРСТВЕННЫЕ СТИХОТВОРНЫЕ МОЛИТВЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ 80-90-х гг. XIX ВЕКА	168
<b>Таланова А.Н.</b> «НИЖЕГОРОДСКИЙ ТЕАТР, 1798-1867 гг.» А.С. ГАЦИСКОГО В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ ИНСТИТУТА ТЕАТРАЛЬНОЙ КРИТИКИ В ПРОВИНЦИИ	173
<b>Терехова Е.А.</b> ТВОРЧЕСТВО А. ФЕТА В ВОСПРИЯТИИ Н.С. ЛЕСКОВА	177
<b>Хайрулина О.И.</b> ДРАМАТУРГИЯ Л. АНДРЕЕВА В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ В ГЕРМАНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI вв.	182
<b>Шайкин А.А.</b> СУД БОЖИЙ И СУД ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ: ЦЕНТРАЛЬНАЯ ИДЕЯ ЖИТИЯ АВРААМИЯ СМОЛЕНСКОГО	186
<b>13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Абашин С.Г., Уман А.И.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА	189
<b>Акулова Е.А.</b> МЕТОД КЕЙС СТАДИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	196
<b>Александрова Е.В., Польшакова Н.В.</b> МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ОДНО ИЗ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОСТИ	201
<b>Ашихин А.В., Соломченко М.А.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ РУКОПАШНОГО БОЯ	205
<b>Голобоков А.А., Хворостов Д.А., Абдуразакова Е.Р.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКЕ ФЛОРЕНТИЙСКОЙ МОЗАИКИ	210
<b>Горкун М.И.</b> ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ	217
<b>Грядунова Е.Н., Савин Л.А., Горин А.В., Токмаков Н.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	221
<b>Дзузова Б.Т.</b> ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	224
<b>Дмитриченко С.В., Должич Е.А.</b> К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	228
<b>Дорофеева Е.В.</b> СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	231
<b>Есипова Ю.И., Черникова С.М.</b> ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	235
<b>Ефремова С.В., Федорова М.А.</b> ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	238
<b>Заславская О.В.</b> ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА КАК КАТЕГОРИЯ КУЛЬТУРЫ: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	241
<b>Ковешникова Н.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ»	244
<b>Козлюк Н.Н.</b> КНИЖКА – ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	247
<b>Косенко Н.А.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ЖИВОПИСНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА	252
<b>Кузнецова Е.В., Гаврилова И.С., Лидинфа Е.П.</b> ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	255
<b>Кулаченко М.П.</b> ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА КОММУНИКАТИВНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	259
<b>Ладнова Г.Г., Курочницкая М.Г., Гранкин Н.Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ЭКОЛОГИЯ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ	265
<b>Лидинфа Е.П., Баранова С.В., Кузнецова Е.В.</b> ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ	270
<b>Миროнова И.А.</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ И ГРАДОСТРОИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ	278
<b>Морозова Н.Н., Проскурякова Л.К.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	282
<b>Образцов П.И., Будашева Н.В., Старостина О.А.</b> ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ	290
<b>Пахомова С.В.</b> ФОРМИРУЮЩИЙ СИНТЕЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЭКРАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ	297
<b>Потапова Д.А.</b> КОМПОНЕНТЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ	303

---

<b>Пузанкова Е.Н., Байрамов Э.В.</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	307
<b>Пузанкова Е.Н., Никифоров С.В., Байрамов Э.В.</b> ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕСПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	313
<b>Селеменова Е.М., Фроленкова Л.Ю.</b> ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА .....	318
<b>Смагина Т.И.</b> ГОТОВНОСТЬ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СТРУКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....	321
<b>Софронов Р.П.</b> ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ .....	327
<b>Суганова М.И., Правдюк В.Н., Головина И.А.</b> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН .....	331
<b>Суганова М.И., Правдюк В.Н., Хмызова Н.Г.</b> ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	335
<b>Тарасова И.В., Соломченко М.А.</b> РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ .....	339
<b>Тихомирова Е.В., Тихомиров А.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ БАКАЛАВРИАТА “ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА И ЭЛЕКТРОТЕХНИКА” .....	343
<b>Хворостов А.С., Хворостов Д.А.</b> РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА: КРЫМСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Г.Г. МЯСОЕДОВА .....	347
<b>Хрусталева С.Ю., Демьянков Е.Н., Федяева Т.В.</b> КОМПЛЕКС ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ПО БИОЛОГИИ, КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА .....	352
<b>Шавырина С.В., Прохоров Р.А.</b> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО СИЛОВОМУ ФИТНЕСУ В ВУЗЕ .....	355
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ .....	358
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ .....	359

*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)

**Arsenstat 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 ПИ № 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

<b>Alexandrova A.P.</b> MEDICINE IN MEDIEVAL ENGLAND .....	7
<b>Laskova N.V.</b> REFLECTION OF ANTI-ENGLISH MOODS IN THE LEGISLATIVE ACTS OF THE SCOTTISH PARLIAMENT AFTER THE COLLAPSE OF THE DARIEN COLONY .....	12
<b>Melnikova N.V.</b> “ATOMIC” IDENTITY OF THE RESIDENTS OF THE RUSSIAN CLOSED ATOMIC TOWNS .....	15
<b>Nikiforov V.A.</b> THE GREAT OCTOBER SOCIALIST REVOLUTION AND THE INTERNATIONAL LAW .....	20
<b>Ozerova A.G.</b> THE PROBLEM OF ANGLO-AMERICAN RAPPROCHEMENT IN EAST ASIA IN THE LATE XIX-EARLY XX CENTURY .....	25
<b>Stepanov V.P.</b> ETHNO CITIZEN MOVEMENT IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA. ATTEMPT TO CONSTRUCT AN INTER-ETHNIC WORLD IN THE YEARS OF POST-SOVIET COMMUNISM (2001 – 2009). STAGES OF «THAILS» AND «HOPES» .....	28
<b>Faizov A.V.</b> «MESSENGERS» OF THE CABINET OF MINISTERS (1731–1741): COURIER POSITION AND DAILY SERVICE EPISODES .....	40
<b>Chuardin G.S., Goncharova I.V.</b> MUSEUM OF MILITARY HISTORY AS AN OBJEKT OF MUSEOLOGY .....	45

### 10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

<b>Akimova N.V.</b> PORTRAIT CHARACTERISTICS AS A REFLECTION OF THE DRAMATIZED BIOGRAPHY OF THE HERO (ACCORDING TO THE NOVEL “DEMONS” BY F. M. DOSTOEVSKY) .....	48
<b>Andreeva E.A., Khomiakov V.I.</b> THE TYPE OF FOOL IN THE MODERN VILLAGE PROSE .....	53
<b>Antonova M.V., Konyshov E.M.</b> “A STRANGE STORY” BY I.S. TURGENEV: HOLY AND SINFUL .....	57
<b>Arakcheeva O.S.</b> THE STRUCTURE OF THE EPISTLE OF PRINCE KURBSKY TO VASILY DRAVINSKI: THE FORM AND SYSTEM IMAGES .....	63
<b>Belskaya A.A.</b> I.S. TURGENEV NOVEL «ON THE EVE»: HEROES NAME AND TEMPER .....	66
<b>Borozdina M.A.</b> ORNITHOLOGICAL FIGURATIVENESS IN THE WORKS OF N.A. CHAEV .....	78
<b>Gurova H.P.</b> LOCUS OF THE HOUSE IN TRANSLATED FAIRY TALES OF THE XVII CENTURY .....	82
<b>Dudina E.F.</b> ADDRESSED LOCUS OF THE ROMANIZED BIOGRAPHY “LIFE OF TURGENEV”. TO THE QUESTION OF THE FEATURES OF THE ARTISTIC METHOD B.K. ZAYTSEVA .....	85
<b>Iuashina V.V.</b> BALLADA BY D.N. TSERTELEVA «EPISCOPUS OLAF»: TRADITION AND INNOVATION .....	93
<b>Kamalova A.T.</b> THE CONFLICT “HUMAN-SOCIETY” IN WORKS OF THE RUSSIAN CYBERPUNK OF 90s-2000s .....	99
<b>Kovalev P.A., Polyakova M.Y.</b> GENDER IDENTITY IN SHAKESPERE’S SONNETS. ARTICLE 1.MASCULINE .....	102
<b>Kovaleva T.V., Petina V.A.</b> «QUEEN’S DREAMS» AS CREATIVE DIALOGUE BETWEEN S.Y. NADSON AND I.S. TURGENEV .....	105
<b>Konyshov E.M.</b> TURGENEV AND BAZAROV .....	112
<b>Konyshov E.M., Kovalev P.A., Retinskaya T.I.</b> “PRINCESS OF CLEVES” BY MADAME DE LAFAYETTE AND “THE NOBLE NEST” BY I. S. TURGENEV: THE THEME OF “SUBTLE”, “PERFECT LOVE” .....	115
<b>Kultysheva O.M., Sebeleva A.V.</b> BESTIAL IMAGES IN RUSSIAN LITERATURE OF THE SECOND HALF OF THE XIX - THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY .....	119

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)

<b>Kurguzova N.V., Fedorchuk M.A.</b> CINDERELLA AND THE WEREWOLF: ON THE SPECIFICS OF THE FIGURATIVE SYSTEM OF ROMANTIC FICTION	125
<b>Litvinenko N.A.</b> THE POETICS OF «SIMPLE» IN FRENCH LITERATURE OF THE XIX CENTURY: SOME FEATURES	133
<b>Lyapina A.V.</b> TRADITIONS OF I.S. TURGENEV IN THE SPECIALIZED PRESS ABOUT THE NATURE AND HUNTING OF THE LATE XIX CENTURY (AS EXEMPLIFIED IN MAGAZINES «NATURE AND HUNTING» AND «RUSSIAN HUNTER»)	140
<b>Markov A.V.</b> BAKHTIN, PLUTARCH AND PAINTING	146
<b>Masiakina E.V.</b> THE IMAGE OF SIBERIA IN EMIGRANT LITERARY PERIODICALS: ON THE MATERIAL OF MEDIATEXTS OF THE USA EMIGRANT MAGAZINES	149
<b>Melnikova L.A.</b> THE IMAGE OF A RUSSIAN AS THE OTHER IN THE NOVEL BY S. LENZ "THE LOST-AND-FOUND OFFICE"	154
<b>Mikheicheva E. A., Zelentsova S.V.</b> THE IMAGE OF A CITY IN J.L. BORGES' AND L.N. ANDREYEV'S WORKS	158
<b>Sarin E.I.</b> AUTOBIOGRAPHICAL DISCOURSE OF THE MESSAGE OF THE MONK JACOB	163
<b>Sarin E.I.</b> AUTOBIOGRAPHICAL ELEMENTS IN THE EPISTLES OF THEODOSIUS OF PECHERSK	165
<b>Simonenkova S.N.</b> NARRATIVELY THANKFUL POETIC PRAYERS OF 80s -90s IN RUSSIAN POETRY OF XXI CENTURY	168
<b>Talanova A.N.</b> A.S. GACYSKI'S «NIZHNY NOVGOROD THEATER, 1798-1867» IN THE CONTEXT OF THE EVOLUTION OF THE INSTITUTE OF THEATER CRITICISM IN THE PROVINCE	173
<b>Terekhova E.A.</b> THE CREATIVITY OF A. FET IN THE PERCEPTION OF N.S. LESKOV	177
<b>Khayrulina O. I.</b> DRAMATURGY OF L. ANDREEV IN THE LITERARY-CRITICAL PERCEPTION IN GERMANY OF THE SECOND HALF OF THE 20TH - EARLY 21TH CENTURIES	182
<b>Shaikin A.A.</b> DIVINE JUSTICE AND HUMAN JUSTICE: THE CENTRAL IDEA OF THE LIFE OF AVRAAMY SMOLENSKY	186
<b>13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Abashin S.G., Uman A.I.</b> FORMATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA IN THE FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY	189
<b>Akulova E.A.</b> CASE STUDY METHOD AS AN EFFECTIVE MEANS OF SYNERGETIC APPROACH REALIZATION IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITY	196
<b>Aleksandrova E.V., Polshakova N.V.</b> MODULAR TECHNOLOGY OF TRAINING IN AGRARIAN UNIVERSITY AS ONE OF THE REQUIREMENTS OF THE PRESENT	201
<b>Ashihin A.V., Solomchenko M.A.</b> METHODOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES IN MILITARY HIGH SCHOOL BY MEANS OF HAND-TO-HAND FIGHT	205
<b>Golobokov A.A., Khvorostov D.A., Abdurazakova E.R.</b> METHODOLOGICAL BASES OF TEACHING STUDENTS TO THE TECHNOLOGY OF FLORENTINE MOSAIC	210
<b>Gorkun M.I.</b> PRACTICAL TRAINING AS A BASIS FOR PROFESSIONAL STAFF TRAINING OF THE PENAL CORRECTION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION	217
<b>Gryadunova E.N., Savin L.A., Gorin A.V., Tokmakov N.V.</b> FEATURES OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM GENERAL TECHNICAL TRAINING	221
<b>Dzusova B.T.</b> HISTORICAL BACKGROUND OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF CONTINUING TEACHER EDUCATION	224
<b>Dmitrichenkova S.V., Dolzhich E.A.</b> EFFECTIVE APPROACH TO IMPROVE ENGINEERING STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE TEACHING	228
<b>Dorofeeva E.V.</b> PRESERVATION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION	231
<b>Esipova J.I., Chernikova S.M.</b> INFLUENCE OF THE INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF STUDENTS-DESIGNERS	235
<b>Efremova S.V., Fedorova M.A.</b> OVERCOMING OF FAILURE JUNIOR SCHOOL STUDENTS	238
<b>Zaslavskaya O.V.</b> TEACHER'S PROFESSIONALISM AS A CATEGORY OF CULTURE: ON THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL PERSONALITY OF THE MODERN TEACHER	241
<b>Koveshnikova N.A.</b> FORMATION OF SCIENTIFIC RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE DESIGN BACHELORS IN THE PROCESS OF TEACHING DISCIPLINE "HISTORY OF ARTS"	244
<b>Kozlyuk N.N.</b> AN INTERACTIVE CHILDREN'S BOOK AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE SKILLS IN THE FIELD OF FOLK ART IN PRESCHOOL AGE CHILDREN	247
<b>Kosenko N.A.</b> USE OF TRADITIONAL AND MODERN MATERIALS OF PAINTING IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF FINE ARTS	252
<b>Kuznetsova E.V., Gavrilova I.S., Lidinfa E.P.</b> INFORMATION SUPPORT OF LONG-TERM PLANNING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS	255
<b>Kulachenko M.P.</b> THE IMPACT OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION ON THE COMMUNICATIVE INTERACTION OF YOUNGER SCHOOLPUPILS	259
<b>Ladnova G.G., Kurochitskaya M.G., Grankin N.N.</b> THE FORMATION OF COMPETENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE MASTERS PROGRAM ON THE DIRECTION OF TRAINING ECOLOGY AND NATURE USE	265
<b>Lidinfa E.P., Baranova S.V., Kuznetsova E.V.</b> PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ADMINISTRATIVE PERSONNEL IN THE ASPECT OF IMPLEMENTATION OF STRATEGY OF DEVELOPMENT OF REGIONS	270
<b>Mironova I.A.</b> THE MODEL OF FORMATION OF AN INDIVIDUAL CREATIVE STYLE OF ACTIVITY OF FUTURE ARCHITECTS AND CITY PLANNERS	278
<b>Morozova N.N., Proskouryakova L.K.</b> THE HEURISTIC METHODS APPLICATION IN STUDYING MATHEMATICAL DISCIPLINES IN A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	282
<b>Obraztsov P.I., Budasheva N.V., Starostina O.A.</b> EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE BY MEANS OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN MILITARY UNIVERSITY	290
<b>Pakhomova S.V.</b> FORMATIVE SYNTHESIS OF THE THEORY AND PRACTICE OF SCREEN PEDAGOGY IN THE CULTURAL SPACE OF RUSSIA	297

<b>Potapova D.A.</b> COMPONENTS AND FACTORS OF THE FORMATION OF THE CULTUROLOGICAL MODEL OF THE CONTENT OF EDUCATION IN DOMESTIC DIDACTICS .....	303
<b>Puzankova E.N., Bayramov E.V.</b> MODEL OF FORMATION OF COMMUNICATION COMPETENCE WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION .....	307
<b>Puzankova E.N., Nikiforov S.V., Bayramov E.V.</b> OPPORTUNITIES AND PROSPECTS FOR THE USE OF NON-EDUCATIONAL SOFTWARE IN STUDYING AND TEACHING .....	313
<b>Selemeneva E.M., Frolenkova L.Yu.</b> PROBLEMS OF INCREASING THE LEVEL OF USE OF EDUCATION IN THE PRODUCTION POTENTIAL OF ENGINEERING PRODUCTION .....	318
<b>Smagina T.I.</b> READINESS OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR THE DEVELOPING TEACHING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS A STRUCTURAL EDUCATION .....	321
<b>Sofronov R.P.</b> ECOLOGIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN .....	327
<b>Suganova M.I., Pravdyuk V.N., Golovina I.S.</b> IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC DISCIPLINES .....	331
<b>Suganova M.I., Pravdyuk V.N., Khmyzova N.G.</b> FORMATION OF SCIENTIFIC AND ECONOMIC CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING .....	335
<b>Tarasova I.V., Solomchenko M.A.</b> DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS IN CHILDREN 6-7 YEARS BY MEANS OF THE ELEMENTS OF THE GAME OF VOLLEYBALL .....	339
<b>Tikhomirova E.V., Tikhomirov A.A.</b> DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONALLY-ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BACHELOR STUDENTS MAJORING IN "POWER ENGINEERING AND ELECTRICAL ENGINEERING" .....	343
<b>Khvorostov A.S., Khvorostov D.A.</b> THE REGIONAL COMPONENT OF THE CONTENTS TRAINING THE ARTIST - TEACHER: CRIMEAN MOTIVES IN THE WORKS OF G.G. MYASOEDOVA .....	347
<b>Khrustaleva S.Yu., Demyankov E.N., Fedyayeva T.V.</b> COMPLEX OF BIOLOGY CREATIVE WORKS AS A METHOD OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IMPLEMENTATION .....	352
<b>Shayrina S.V., Prokhorov R.A.</b> THE METHOD OF ARRANGING THE LESSONS OF STRENGTH FITNESS AT THE UNIVERSITY .....	355

**АЛЕКСАНДРОВА А.П.**

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

**ALEXANDROVA A.P.**

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

**MEDICINE IN MEDIEVAL ENGLAND****МЕДИЦИНА В СРЕДНЕВЕКОВОЙ АНГИИ**

*The subject matter of the article is medicine in England during the Middle Ages. Based on the works of some scholars, the paper gives a brief description of the state of affairs in this area. It considers the causes of disease and illness, methods of treatments, prevention of disease and illness. It also explains the reasons that slowed down the development of medical science.*

*Keywords: Middle Ages, Medieval England, health, medicine, Black Death, education, physicians, surgery, causes of disease, methods of treatment, prevention of disease.*

*Предметом статьи является медицина в Англии в Средние века. На основе работ некоторых ученых в статье дается краткая характеристика положения дел в этой области. В ней рассматриваются причины возникновения болезней, методы лечения, профилактики болезней и заболеваний; также объясняются причины, которые замедлили развитие медицинской науки.*

*Ключевые слова: Средневековье, Средневековая Англия, здоровье, медицина, Черная Смерть, образование, врачи, хирургия, причины заболевания, методы лечения, профилактика заболевания.*

Health and medicine in Medieval England were very important aspects of life. Most of England's population worked in the fields, growing and harvesting crops for wealthy landowners. Poor nutrition, particularly at times of famine when food was scarce, and hard physical labour, meant that sickness and disease were part of their daily life and medicines were both basic and often useless.

Writers on the history of medicine demonstrate different attitudes to medicine in medieval times.

According to some scholars the Middle Ages were a time of dirt and superstition. In medieval England some people lived in towns and cities, but this was not much better than the country: the crowded streets and lack of drains meant diseases spread easily. Towns and cities were filthy and knowledge of hygiene was non-existent. Homes were heated by open fires, and being exposed to smoke every day meant lung diseases were common. Nearly half of the population died before reaching adulthood. In the 1350s, the average life expectancy was perhaps 30-35. Infant mortality was extremely high where one in five children died before their first birthday and many women died in childbirth.

People died from simple injuries, diseases such as leprosy (a disease affecting parts of the body and the nervous system) and smallpox (a viral disease with fever and sores) and various fevers. [10] The Black Death was to kill two thirds of England's population between 1348 and 1350. The Black Death probably first broke out in China then spread to India and across Europe until it reached England. A monk described what was happening in his

writing at a monastery in the south of England: "In 1348 the cruel pestilence arrived at a port called Melcombe in Dorset. It killed numberless people in Dorset, Devon and Somerset and then it came to Bristol where very few were left alive. It then travelled northwards, leaving not a town, a village or even, except rarely, a house, without killing most or all of the people there. There was such a shortage of people that there were hardly enough living to bury the dead." [1:15]

However, no one knew what caused diseases then.

Medieval ideas were so different from the modern ones and they were just based on superstition or magic, that people were ignorant and even stupid. This is not the case. Most medieval ideas about what caused disease were rational and logical, fitting people's ideas about how the world worked. They believed that God controlled everything, so God must send disease and illness. [16] The most widely believed explanation was that God had sent the pestilence to punish people for their sins. In September 1348 the Prior of Christchurch Abbey, Canterbury wrote: "Terrible is God towards the sons of men ... He uses plagues, miserable famines, wars and other suffering to arise and to terrify and torment men and so drive out their sins. Thus England is struck by the pestilence because of the increasing pride and numberless sins of the people." [1:16]

Ideas that blamed bad air and the movement of planets were also linked to God because it was god who made the planets move or sent the bad air to spread disease.

Physicians continued to believe in the Theory of the



four Humours which had been developed by Hippocrates in Ancient Greece and continued by Galen. This too was a rational theory because the Humours, such as blood and phlegm, were often seen when someone was sick [16]

Physicians were seen as skilled people but their work was based on a very poor knowledge of the human anatomy. Experiments on dead bodies were unheard of in Medieval England and strictly forbidden. Physicians charged for their services and only the rich could afford them. Their cures could be bizarre though some cures, including bleeding and the use of herbs, had some logic to them even if it was very much a hit-or-miss approach. One of the most famous physicians was John Arderne who wrote “The Art of Medicine” and who treated royalty. He was considered a master in his field but his cure for kidney stones was a hot plaster smeared with honey and pigeon dung. [19]

Rather often medieval doctors did not have a clue what caused disease, and they would have had their own ideas as to what caused illnesses.

The Theory of the four Humours led directly to bleeding and purging which were carried out to rebalance the Humours and so restore health.

Physicians recommended more exercise, changes in diet, and rest. They treated the wealthy who could afford to pay their fees, but these ideas did reach more people by the fourteenth century because they were written down in books summarising how to be healthy. [16]

John Gaddesden, a very well-respected English physician, gives a piece of advice in his medical book, the *Rosa Anglica* (the 14th century). He explains how to cure lethargy. “It is necessary for lethargics that people talk loudly in their presence. Tie their extremities lightly and rub their palms and soles hard; and let their feet be put in salt water up to the middle of their shins, and pull their hair and nose, and squeeze the toes and fingers tightly, and cause pigs to squeal in their ears; give them a sharp clyster [an enema] at the beginning... and open the vein of the head, or nose, or forehead, and draw blood from the nose with the bristles of a boar [a wild pig]. Put a feather, or a straw, in his nose to compel [force] him to sneeze, and do not ever desist from hindering him from sleeping; and let human hair or other evil-smelling thing be burnt under his nose...” [19:23]

But there was little time for treatment because victims died quickly.

Most illnesses were treated by mothers and local women with specialist knowledge. Women treated most illnesses and knew a wide range of remedies. Sometimes the local wise woman or lady of the manor was called to use her skills and knowledge. Women acted as midwives. In some towns midwives were apprenticed, had licences and were paid. Women could qualify as surgeons by working as apprentices, but were not allowed to become physicians. [1:18]

Those who blamed bad smells developed a ‘cure’ to make the bad smells go away.

Those who blamed bad luck would use prayers and superstitions.

Those who blamed the body’s four humours used

bleeding, sweating and vomiting to restore the balance of the four humours. [19]

Herbal remedies were widely used and often continued ingredients such as honey and plantain that we now know do help cure infections. Many herbal ingredients are used in modern medicines.

England produced the largest group of vernacular medical writings before the 12th century. Knowledge about herbals and the property of plants goes back to the Ancient times. The illustrated Anglo-Saxon book of plants titled Cotton MS Vitellius C III contains details about medicinal plants that can cure everything from chest pains to the common cold. The Cotton MS Vitellius C III is the only surviving “Old English Herbal” and is attributed to several 4th century writers, whose texts were compiled to create the collection. [21]

Sloane MS 1621 (this collection was formed by the physician Sir Hans Sloane), a composite manuscript made up of several different medical texts. Some of the collection’s highlights are an early 14th-century illuminated copy of Roger Frugardi’s *Chirurgia*, a 15th-century physician’s folding almanac, Henry VIII’s collection of medical recipes. Copied in Bury St Edmunds in the fourth quarter of the 11th century, this manuscript includes the *Antidotarium* (Book of Antidotes) and various medical recipes, combined with a few prayers and texts on music.

Apothecaries mixed ingredients to make ointments and medicines for physicians. They learned from other apothecaries. They also made their own medicines to sell to the sick. Many remedies did help the sick. Honey and plantain were often used in treatments for cuts, wounds and dog bites and they do contain ingredients which fight infection. The most common remedies were made from herbs, minerals and animal parts. Most women knew them by heart, but they were written down in books called ‘herbals’, with pictures of the ingredients and explanations of the exact quantities of each ingredient and how to mix the potion. They included prayers to say while collecting the herbs to increase the effectiveness of the remedy. Some cures combined prayer, magic and folklore, such as this cure for toothache recommended by John of Gaddesden, an English doctor in the 1300s.

“Write these words on the jaw of the patient. ‘In the name of the Father, Son

and Holy Ghost, Amen. + Res + Pax + Nax + In Christo Filio.’ The pain will

cease at once. I have often seen it.”

Another cure unlikely to work was for treating quinsy (an abscess in the throat):

“Take a fat cat, flay it well and draw out the guts. Take the grease of a

hedgehog, the fat of a bear, resins, fenugreek, sage, honeysuckle gum and

virgin wax and crumble this and stuff the cat with it.

Then roast the cat and

gather the dripping and anoint the sufferer with it.”

[1:18-19]

Recently, historians have suggested that many medieval

treatments were successful, especially the herbal remedies. Nevertheless, successful cures were mixed up with, what seem to us, crazy cures:

- bleeding, applying leeches, smelling strong posies or causing purging or vomiting
- cutting open buboes, draining the pus and making the patient hot or cold trepanning – cutting a hole in the skull
- praying, or whipping themselves to try to earn God's forgiveness
- lighting fires in rooms and spreading the smoke, tidying rubbish from the streets and banning new visitors to towns and villages [10]

In addition to the methods of treatment enumerated above, there were cautery procedures. Cautery was the practice of applying hot irons to the skin in certain places to create ulcers from which diseased fluids could be drained. Cautery points were also applied to draw specific humours from one place in the body to another. First mentioned by Hippocrates, cautery texts described the exact positions on the body where a doctor was meant to apply the irons, at what time of the month, and for what purpose.

Another compilation of medical treatises (Sloane MS 2839), shows us how cautery was practiced through large and clear drawings. Possibly produced in England in approximately 1100, the cautery images and text are combined with other theoretical medical writings that were common in England at the time. [11]

Speaking about surgery, it is necessary to mention that operations were carried out by men who were unskilled and had other jobs such as butchers and barbers. The traditional red and white pole outside of a barber's shop today is a throwback to the days in Medieval England when barbers did operations. The red stood for blood and the white for the bandages used at the end of an operation.

Operations could end in death as post-operative infections were common. Instruments used in an operation were not sterilised – as there was no knowledge of germs, there was no need to clean instruments used in operations. Patients might recover from small operations, such as a tooth extraction (though this could not be guaranteed), but operations that included a deep cut through the skin were very dangerous. [19]

But still historians state that there was some progress in the area of surgery.

The Middle Ages was a time of constant warfare, so surgeons got lots of practice and:

- realised that wine was a mild antiseptic
- developed a range of painkillers, including opium
- Medieval surgeons were very good at practical first aid and even attempted some internal surgery. They could:
  - heal wounds and broken bones
  - carry out external surgery on problems like ulcers and eye cataracts
  - carry out internal surgery such as bladder stones [10]

Simple surgery was carried out on the exterior of the body and some surgeons became very skillful.

However, there were also many magical attempts at cures, and people prayed to God to help recover or wore a carving of a saint who might help them. Astrology played an important part in many cures.

Reactions to the Black Death exemplify most methods of preventing disease. People prayed for God to put an end to the pestilence, they went on pilgrimage and took part in religious processions. People used herbs to try to keep away the bad air. The king demanded that the streets of towns be cleaned to get rid of bad air and local town councils made great efforts to clean up, employing more people to cleanse the streets. But they did not do this regularly and were not paid for cleaning. No taxes were collected by the Kings government to improve people's health on medicine, and no money was spent to find medical breakthroughs.

Still efforts were made to prevent illnesses or diseases. Physicians recommended regular bleeding and purging to prevent the Humours becoming unbalanced and causing illness.

Moreover, people were encouraged to help themselves not to fall ill. People believed that cleanliness was next to godliness, so it was important to stay clean. The Church offered advice on how to keep the body clean. This was a set of instructions called *regimen sanitatis*.

Wealthy people were given their own personal set of instructions to stay healthy. A physician would give advice based on the patient's humours and lifestyle. This was very expensive. Only the wealthy had private baths. Public baths could be used if you were able to pay. The poor bathed in rivers.

Since the humours were thought to be produced from food, what and when you ate were both thought to be important in keeping the humours in balance.

- Eating too much was discouraged. Some medieval people claimed several kings had died as a result of eating too much.
- Fear of digestive problems leading to death was so great that many people purged themselves, either by making themselves vomit or by using laxatives. Edward I died of dysentery, an infection in the digestive system.
- Medieval people attempted to keep the air free from miasmata (bad airs) by purifying it.
- They did this by spreading sweet herbs, such as lavender. This might be carried as a bunch of flowers (a posy) or placed inside a pomander (a large locket which would be worn around the waist).
- Local authorities tried to keep towns clean. For example, they tried to remove rotting animals lying around and pulled down or cleaned very smelly public toilets. [p.26]

Town councils and many individuals spent money on ways of improving conditions – building public toilets, cleaning water supplies, cleaning the streets – but there was never enough money to deal with the many problems in towns. [20]

The first wave of hospitals appeared in towns in the eleventh century.

In the Middle Ages there were very broadly four types of hospital: for lepers; for poor (and sick) pilgrims; for the

poor and infirm; and almshouses or bedehouses. This last form of hospital often included the explicit instruction that the brothers and sisters (those who resided there as long-term inmates), should pray daily for the souls of the house's founders and benefactors – the term 'bede' meaning prayer. [18]

They mostly cared for older people who could no longer look after themselves. They were run by monks and nuns who provided food, warmth and prayers. Everyone could see the altar where priests said mass seven times each day. They rarely admitted the sick in case they spread infection. One of the most famous early hospitals was St Bartholomew's in London, founded in 1123. From the thirteenth century a second group of much smaller hospitals were founded, often by guilds, organisations of wealthier townspeople who worked in the same trade – shoemakers, silversmiths, etc. These hospitals cared for guild members and local citizens who could no longer look after themselves. By 1400 there were over 500 hospitals, many with only five or six beds. St. Leonard's in York was unusually large with over 200 beds. Occasionally, hospitals were set up to care for particular cases. In London, Richard Whittington, the Lord Mayor, paid for an eight-bed hospital for unmarried pregnant women. In Chester there was a hospital for the care of 'poor and silly persons'. [1:18] Some monasteries had cottage hospitals attached to them. Many bishops in medieval England possessed medical knowledge, but that did not mean that such knowledge was always viewed as a desirable quality in a bishop. The monks who worked in these hospitals had basic medical knowledge but they were probably the best qualified people in the country to help the poor and those who could not afford their own physician. [19]

Researchers single out some factors which explain the slow development of medical science in Medieval England. The main factor was the church. Until the 1500s there was only one religious organisation in Europe – the Christian Church led by the Pope in Rome. The church was extremely rich because it owned a great deal of land in every country. Besides, it was very powerful because it had a priest in every village and a bishop in every region. "The church had a major influence on people's ideas about what caused disease. The Bible said that God controlled every aspect of life, so it was logical that God also sent diseases. They also believed that God had sent the Black death to punish them for their sins. So, if God sent diseases this meant that there was no need to look for other causes." Through its bishops and priests, it controlled education and made it difficult for new medical ideas to develop.

During the Middle Ages, up to the twelfth century, monasteries were the primary source of medical education in Europe and maintained medical facilities such as hospitals and infirmaries. By the latter half of the twelfth-century, the location of medical education in medieval England had begun to shift away from the monastic communities to the developing schools and universities in the growing urban areas. The transition of medical education to secular universities corresponded with the growing trends of

professionalization and secularization that were redefining medical practice. [5:6]

Medicine was not a formal area of study in early medieval medicine, but it grew in response to the proliferation of translated Greek and Arabic medical texts in the 11th century.

The medieval medical universities' central concept concentrated on the balance between the humors and "in the substances used for therapeutic purposes". The curriculum's secondary concept focused on medical astrology, where celestial events were thought to influence health and disease. The Church controlled how physicians were trained at universities. The medical curriculum was designed to train practitioners. Teachers of medical students were often successful physicians, practicing in conjunction with teaching. There were in fact very few physicians in England, partly because the training took seven years and not many people could afford the cost.

Education was very limited. The key individuals in medieval medicine were Hippocrates and Galen. Considering Hippocrates's work, Galen wrote over 350 books on medicine. He made new discoveries, especially about the anatomy of the body and underlined the importance to dissect dead bodies to find out more about anatomy and about anatomy and about how the body works. However, doctors training also included translations of books by Arab doctors such as Ibn Sina and al Razi who supported many of the ideas of Hippocrates and Galen in their work.

Doctors were taught to believe that Hippocrates and especially Galen work correct in every detail. They were not encouraged to experiment or to think for themselves about what caused disease or about how to treat diseases. All they needed was to follow the work of Galen. They didn't suppose that it was important to question and test older ideas and not just rely on books written in the past. Doctors were not trained to challenge existing ideas. When the English scientist Roger Bacon suggested that doctors should do their own research and carry out experiments he was a thrown into prison by Church leaders.

We see that the result of the influence of the Church and of the way doctors were educated was that most people had great respect for the past and for traditional ideas. They were conservative and wanted to keep everything as it was unless there was a very good reason for change. It was hard for new ideas to spread because books were written out by hand until printing came to England in the 1470s.

After the 1970s, these views were challenged. Historians proved that treatment in the Middle Ages was often successful, and suggested that medieval towns were not as dirty as Early Modern towns. They showed that advances in public health occurred before Pasteur discovered germs and that doctors were doing adventurous surgery long before antiseptics and anaesthetics.

In 1976, Thomas McKeown even suggested that, apart from immunisation, medicine and public health played almost no part in the improving health of the nation, which he attributed to rising living standards and better food.

It used to be thought that medieval towns were filthy,

without drains, sewers or rubbish collections.

However, modern historians have found out that:

- Parliament passed the first law requiring people to keep the streets and rivers clean in 1388.
- Medieval people washed and exercised. Many towns had bath houses.
- Towns paid ‘gong farmers’ to clear out human waste from cesspits.
- Many towns had quarantine laws, boarded up the houses of plague victims, and isolated people with leprosy in ‘lazar houses’.
- Monasteries had running water and good toilet facilities.
- Hospitals were built, e.g. St Bartholomew’s in London in 1123 [10].

GINNY L. GAWEDA states that the advancement of medical knowledge during the twelfth century increased with the number of universities throughout Europe. The increasing availability of a variety of medical sources led to the translation and application of many classical texts and traditions that continued to gain authority as the practice of monastic medicine declined throughout England. However,

these reforms did not take root in England until the end of the twelfth and the beginning of the thirteenth century. The quality of medicine did not change dramatically as twelfth-century monastic medicine declined and secular medicine advanced. It was only the location of medicine, its availability to the public, the type of medical practitioner, and the standards of medical ethics and practice that altered over the course of these three centuries. These changes did not take away from the public’s ability to receive medical treatment; it merely increased the demand for secular medicine and practitioners. This made medicine more available to the public, at the same time standards and ethical practice became more professional. Despite the decreasing availability of monastic medicine, towards the end of the twelfth century, monasteries during the late medieval period continued to train their own physicians or send their clerical practitioners to a university to receive a medical education. The establishment of clinical medicine in the universities reformed the standards of medical practice, which helped shape medical ethics in the thirteenth and early fourteenth centuries [5; p. 84-86].

#### References

1. Dawson Ian. Medicine through time c.1250 – present. HODDER GCSE HISTORY FOR EDEXCEL. <https://www.hoddereducation.co.uk/media/Documents/History/Edexcel-GCSE-Medicine-sample.pdf>
2. De Ridder-Symoens, Hilde. A History of the University in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages.
3. Doctors and medicine in medieval England, 1340–1530. Medical History, 1987 July; 31(3): 360–362, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1139750/>
4. Ferreyra, Jonathan. Health and Medicine in Medieval England. <https://prezi.com/d8w0nqqo7fk0/health-and-medicine-in-medieval-england/>
5. Gaweda, Ginny L. The transition from monastic to secular medicine in medieval England. A Thesis Submitted to the University of North Carolina Wilmington in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts Department of History Department University of North Carolina Wilmington, 2006, 100 p.
6. Gottfried, Robert S. Doctors and medicine in medieval England 1340-1530. Princeton: Princeton University Press, 1986.
7. [https://en.wikipedia.org/wiki/Medieval\\_medicine\\_of\\_Western\\_Europe](https://en.wikipedia.org/wiki/Medieval_medicine_of_Western_Europe)
8. <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/355196>
9. <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zgdftyc/revision/1>
10. <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zxg6wxs/revision/2>
11. <https://www.bl.uk/medieval-english-french-manuscripts/articles/medical-knowledge-in-the-early-medieval-period>
12. <https://www.historyhit.com/facts-about-healthcare-in-the-middle-ages/>
13. <https://www.historylearningsite.co.uk/medieval-england/health-and-medicine-in-medieval-england/>
14. <https://academic.oup.com/shm/article-abstract/3/2/245/1637919?redirectedFrom=fulltext>
15. <https://blog.welcomelibrary.org/2016/02/bishops-and-medicine-in-medieval-england/https://evelyngraceacademy.org/sites/default/files/1%20-%20Medicine%20in%20Medieval%20England.pdf>
16. <https://evelyngraceacademy.org/sites/default/files/1%20-%20Medicine%20in%20Medieval%20England.pdf>
17. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/007327536800700106>
18. <https://www.historyextra.com/period/medieval/the-hospital-experience-in-medieval-england/>
19. <https://www.pearltrees.com/u/109869834-medicine-medieval-england#1128>
20. <https://www.rickmansworth.herts.sch.uk/userfiles/rickmansworth/documents/pdfs/KS4/History/2019/Medicine/Medicine%20through%20time%20-%20Topic%201%201250-1500.pdf>
21. <https://scroll.in/magazine/852661/an-ancient-anglo-saxon-book-of-plants-has-a-cure-for-the-common-cold-but-you-may-not-like-it>

**ЛАСКОВА Н.В.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра зарубежной истории и международных отношений, Южный федеральный университет  
E-mail: nvlaskova@sfnu.ru

**LASKOVA N.V.**

Candidate of Historical Sciences, associate professor of the department foreign history and international relations, South Federal University  
E-mail: nvlaskova@sfnu.ru

## ОТРАЖЕНИЕ АНТИАНГЛИЙСКИХ НАСТРОЕНИЙ В ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ АКТАХ ШОТЛАНДСКОГО ПАРЛАМЕНТА ПОСЛЕ КРАХА ДАРЬЕНСКОЙ КОЛОНИИ

### REFLECTION OF ANTI-ENGLISH MOODS IN THE LEGISLATIVE ACTS OF THE SCOTTISH PARLIAMENT AFTER THE COLLAPSE OF THE DARIEN COLONY

*В статье рассматриваются последствия краха самого крупного колониального предприятия Шотландии – Дарьенской колонии, непосредственным образом проявившиеся в усилении антианглийских настроений в шотландском обществе. На основе привлечения текстов Актов шотландского и английского парламентов проанализирована эволюция англо-шотландских отношений в начале XVIII в. – от кризиса 1703-1704 гг. до заключения Унии парламентов 1707 г.*

*Ключевые слова:* Шотландия, Англия, Дарьенская колония, Акт о безопасности, Акт об иностранцах, англо-шотландская Уния 1707 г.

*The article examines the consequences of the collapse of the largest colonial enterprise of Scotland - the Darien colony, which directly manifested itself in the strengthening of anti-English moods in Scottish society. On the basis of texts of Acts of the Scottish and English parliaments the evolution of Anglo-Scottish relations at the beginning of the 18th Century is analyzed: from the crisis of 1703-1704 to the conclusion of the Union of Parliaments in 1707.*

*Keywords:* Scotland, England, Darien colony, Act of security, Alien Act, Acts of Union 1707.

После смерти Елизаветы Тюдор в 1603 г. на английский престол взошел ее племянник – шотландский король Джеймс VI Стюарт, объединив под своим скипетром две древние монархии. Следствием этого события стала не только смена правящей династии в Англии, но и наступление нового периода в развитии сложных, нередко враждебно проявлявшихся англо-шотландских отношений. В соответствии с провозглашенной «Унией корон», новый монарх считал процесс англо-шотландского объединения делом ближайшего будущего. Однако в реальности, несмотря на общность короны, Шотландия еще в течение столетия сохраняла собственный парламент, судебную систему и автономное религиозное устройство – пресвитерианскую церковь, независимую от англиканской. Намерение Джеймса VI (в Англии Джеймса I Стюарта) превратить унию корон в унию государств будет реализовано только в 1707 г. с заключением англо-шотландской парламентской унии [4].

Следует отметить, что за несколько лет до подписания этого, судьбоносного для истории Англии и Шотландии документа, произошло событие, которое в определенной степени стало отправной точкой для составления целого ряда законодательных актов пока еще независимого шотландского парламента, отличавшихся антианглийской направленностью. В 1695 г. в шотландском парламенте был подписан документ, положивший начало так называемому Дарьенскому проекту, разрабо-

танному финансистом Уильямом Патерсоном с целью создания шотландской колонии на Панамском перешейке [5]. Несмотря на, в целом, активную колониальную политику, английское правительство Вильгельма III изначально отрицательно отнеслось к этой идее.

В условиях военного конфликта с Францией Англия опасалась лишиться раз раздражать Испанию, которая тоже претендовала на территории в районе Панамского перешейка. Ситуация усугубилась и в связи с неприязненным отношением к шотландскому проекту влиятельной английской Ост-Индской компании, всеми силами стремившейся сохранить монополию на британскую морскую торговлю. Когда в 1700 г. Дарьенский проект закончился полным крахом, в шотландском обществе сформировалось устойчивое представление о том, что одной из главных причин неудачи колониального предприятия стало противодействие ему английского правительства: оно, действуя в угоду испанцам, заставило английских и голландских инвесторов выйти из проекта, лишив его и без того недостаточной финансовой поддержки, и с подачи Вильгельма III запретило английским колониям Нового Света помогать шотландским колонистам [3, р. 26].

В первые годы XVIII столетия антианглийские настроения в Шотландии, вызванные Дарьенской катастрофой, не только сохранялись, но и усиливались. Политики Вестминстера часто игнорировали интересы

и намерения Эдинбурга. В частности, в 1701 г. решение о вступлении в войну с Францией в Лондоне было принято без каких-либо предварительных переговоров с шотландской стороной. Формальности соблюли позднее, поставив шотландский парламент перед свершившимся фактом. Принятый в этом же году английским парламентом «Акт о престолонаследии», лишивший мужскую линию Стюартов прав на престол в пользу протестантки Софии Ганноверской и её потомков, также не обсуждался должным образом шотландскими парламентариями. Это обстоятельство в очередной раз нанесло удар имиджу родины Стюартов. По мнению современного шотландского историка и юриста лорда Дж. Сампсона «антианглийские настроения в Шотландии в этот период проявлялись даже сильнее, чем во время кровопролитных англо-шотландских войн Средневековья» [7].

Обиды, накопившиеся к северу от англо-шотландской границы, вскипели с удвоенной силой в ходе заседания парламента в Эдинбурге весной 1703 г. Тогда английский комиссар Джеймс Дуглас, второй герцог Куинсберри, уполномоченный королевой Анной контролировать ситуацию в Шотландии, оказался бессилен перед яростным негодованием шотландцев. Открыто демонстрируя неповиновение английскому двору и правительству, шотландские парламентарии приняли несколько по-настоящему «националистических и антианглийских» актов [2, с. 48; 6, р. 129].

«Акт о войне и мире» устанавливал, что такие важные дипломатические действия как объявление войны и заключение мира с каким-либо государством, в дальнейшем должны осуществляться только с согласия шотландского парламента. Акты о торговле вином и шерстью предусматривали возможность осуществления импорта и экспорта этих значимых для шотландской экономики товаров независимо от того, в мирных или враждебных отношениях с государством-импортером находится Англия. В частности, в условиях разразившейся Войны за испанское наследство разрешался импорт французских вин в Шотландию, что было явным вызовом английскому доминированию [3, р. 28].

Но, пожалуй, самым провокационным оказался принятый шотландским парламентом билль, не признавший проведенный ранее англичанами в одностороннем порядке «Закон о престолонаследии». Шотландцы заявили, что не считают себя обязанными признать в качестве наследника британской короны Ганноверскую линию, и, со своей стороны, допускают возможность передачи престола проживавшему во Франции потомку Стюартов – сыну Джеймса II Джеймсу Фрэнсису Эдуарду, при условии перехода его в протестантскую веру. Куинсберри от имени королевы отказался признать заявления шотландских парламентариев. Однако шотландцы, пригрозив отозвать войска из Европы и не

вотировать налоги, столь необходимые короне для ведения войны, смогли отстоять свою позицию [3, р. 28].

В результате, в августе 1704 г. был принят шотландский «Акт о безопасности», оговаривавший обязательное право шотландского парламента участвовать в выборах наследника престола. Кроме того, этот законодательный документ допускал возможность разделения корон двух королевств после смерти королевы Анны, тем самым отвергнув Ганноверское престолонаследие, до тех пор, пока Шотландии не будет предоставлена свобода торговли и навигации, в том числе и в отношении колоний [8].

В Англии этот документ был воспринят как заявленная декларация независимости Шотландии, негативным следствием которой могло стать возобновление «старого» шотландско-французского союза, что было недопустимо в условиях Войны за испанское наследство.

В качестве ответной меры английский парламент принял в феврале 1705 г. «Акт об эффективной защите королевства Англии от возросшей угрозы из-за законов, принятых недавно парламентом Шотландии», более известный как «Акт об иностранцах». Акт оговаривал необходимость обсуждения английскими и шотландскими уполномоченными комиссионерами вопроса о скорейшем территориальном и политическом объединении двух королевств, при условии обязательного признания шотландской стороной представителя Ганноверской династии в качестве будущего монарха единого государства. Предполагалось, что в случае сохранения шотландского «Акта о безопасности» и отказа шотландцев принять выдвигаемые Лондоном условия, сразу после Рождества 1705 г. в Англии и ее колониях будет введено эмбарго на шотландские импортные товары – скот, шерсть, уголь; шотландцы будут считаться в Англии иностранцами, и, соответственно, лишатся целого ряда имущественных, наследственных и политических прав [1, с. 309; 9; 10, р. 318]. По существу, это была неприкрытая угроза, способная привести к краху и без того ослабленную Дарьенской катастрофой экономику Шотландии. Под давлением обстоятельств шотландский парламент сделал выбор в пользу союза с Англией. После двухстороннего обсуждения в течение 1706 г. статей об объединении, 1 мая 1707 г. Англия и Шотландия стали единым королевством с одним монархом и парламентом – Великобританией.

Таким образом, антианглийские настроения в Шотландии, вызванные провалом ее крупного колониального проекта в 1700 г., породив ответные санкции со стороны Англии, в конечном итоге, привели политиков обоих королевств к решению о сохранении и укреплении союза – заключении Унии парламента, существенно изменившей ход дальнейшего развития и Англии и Шотландии.

#### Библиографический список

1. *Апрыщенко В. Ю.* Шотландия в Новое время. В поисках идентичностей. Спб.: Алетея, 2016. 715 с.
2. *Сидоренко Л. В.* Династический вопрос в Англии на рубеже XVII–XVIII вв. //Труды кафедры истории Нового и Новейшего времени. 2014. № 13. С. 36–58.
3. *Devine T.* Independence or Union: Scotland's Past and Scotland's Present. London: Allen Lane, 2016. 336 p.
4. *Fry M.* The Union: England, Scotland and the Treaty of 1707. Edinburgh: Birlinn, 2012. 368 p.
5. *Prebble J.* The Darien Disaster: A Scots Colony in the New World, 1698–1700. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1969. 366 p.
6. *Riley P.* The Scottish Parliament of 1703 //The Scottish Historical Review. 1968. Vol. 47, No. 144, Part 2. Pp. 129-150.
7. *Sumption J.* The Disunited Kingdom: England, Ireland and Scotland. URL: <https://www.supremecourt.uk/docs/speech-131105.pdf>
8. (дата обращения 18.03.19)
9. The Act of Security, 1704. Scottish archives. URL: <http://www.scottisharchivesforschools.org/union1707/chapter2-3.asp#security> (дата обращения 27.03.19)
10. The Alien Act, 1705. URL: <http://www.scottisharchivesforschools.org/union1707/chapter2-3.asp> (дата обращения 02.04.19)
11. The Manuscripts of the House of Lords, 1704-1706. Vol. VI. London: His Majesty Stationery Office, 1912. 480 p.

#### References

1. *Apryschenko V. Yu.* Scotland in Modern times. In search of identities. Spb.: Aletheia, 2016. 715 p.
  2. *Sidorenko L.V.* The dynastic question in England at the turn of the XVII – XVIII Centuries // Proceedings of the department of the New and Modern History. 2014. No. 13. P. 36–58.
  3. *Devine T.* Independence or Union: Scotland's Past and Scotland's Present. London: Allen Lane, 2016. 336 p.
  4. *Fry M.* The Union: England, Scotland and the Treaty of 1707. Edinburgh: Birlinn, 2012. 368 p.
  5. *Prebble J.* The Darien Disaster: A Scots Colony in the New World, 1698–1700. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1969. 366 p.
  6. *Riley P.* The Scottish Parliament of 1703 //The Scottish Historical Review. 1968. Vol. 47, No. 144, Part 2. Pp. 129-150.
  7. *Sumption J.* The Disunited Kingdom: England, Ireland and Scotland. Available at: <https://www.supremecourt.uk/docs/speech-131105.pdf> (accessed 18.03.19)
  8. The Act of Security, 1704. Scottish archives. Available at: <http://www.scottisharchivesforschools.org/union1707/chapter2-3.asp#security> (accessed 27.03.19)
  9. The Alien Act, 1705. Available at: <http://www.scottisharchivesforschools.org/union1707/chapter2-3.asp> (accessed 02.04.19)
  10. The Manuscripts of the House of Lords, 1704-1706. Vol. VI. London: His Majesty Stationery Office, 1912. 480 p.
- 
-

**МЕЛЬНИКОВА Н.В.**

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, сектор социальной истории, Институт истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук  
E-mail: melnatvik@mail.ru

**MELNIKOVA N.V.**

Candidate of History, senior researcher, Department of social history, Institute of History and Archaeology of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences  
E-mail: melnatvik@mail.ru

## «АТОМНАЯ» ИДЕНТИЧНОСТЬ ЖИТЕЛЕЙ ЗАКРЫТЫХ АТОМНЫХ ГОРОДОВ РОССИИ\*

### “ATOMIC” IDENTITY OF THE RESIDENTS OF THE RUSSIAN CLOSED ATOMIC TOWNS

*Статья посвящена отечественным закрытым атомным городам и «атомной» идентичности их жителей, которая анализируется от момента возникновения подобных поселений до сегодняшнего дня. Рассмотрены причины возникновения, содержание и трансформация таких ключевых компонентов «атомной» идентичности, как восприятие работы в закрытом городе, его населения и самого города.*

*Ключевые слова:* закрытые атомные города, ЗАТО, идентичность, установки, ценности, корпоративность.

*The article is dedicated to the Russian closed atomic towns and “atomic” identity of their residents which is considered from the foundation to the present day. It discloses the causes of the emergence, content and transformation of such key components of the “atomic” identity as the perception of work in closed towns, its population and the towns itself.*

*Keywords:* the closed atomic towns, ZATO, identity, attitudes, values, corporatism.

Особый тип научно-индустриальных, высоко-технологичных центров – закрытые атомные города – появились в СССР во второй половине 1940-х гг. в ходе реализации атомного проекта. Специфика их социально-пространственной организации была обусловлена главной целью их существования (создание атомного оружия) и представлениями высшего руководства страны об условиях реализации этой цели. Отсюда проистекали территориальная изолированность, режим секретности и гостайны, уникальная наукоемкая производственная база, первоочередное финансирование и снабжение, специальный отбор жителей, развитая культурно-бытовая инфраструктура. В этих условиях сформировалась замкнутая социальная система, которая уже в 1950-е гг. создала своеобразную «атомную» культуру, проявляющуюся в менталитете, языке и в поведении людей. Опираясь на осуществленные автором исследования менталитета населения закрытых атомных в исторической ретроспективе [12–15], данная работа концентрируется на особенностях «атомной» идентичности и, соединяя прошлое и настоящее, показывает трансформацию ее ключевых компонентов. Источниками послужили рассекреченные архивные и опубликованные документы по истории советского атомного проекта, мемуары и интервью его участников и результаты социологических опросов, проведенные в закрытых атомных городах в течение последних 20 лет.

Обратимся к таким отчетливо выделяющимся ключевым компонентам «атомной» идентичности, как от-

ношение/восприятие а) работы в закрытом городе, б) населения закрытого города и в) самого закрытого атомного города.

Идея создания в атомном проекте подобных закрытых поселений была изложена начальником Первого управления НКГБ СССР П.М. Фитиным в письме к наркому госбезопасности В.Н. Меркулову в марте 1945 г. [2, т. 1, кн. 2, с. 239]. Для поддержания соответствующего уровня секретности был выбран путь создания периферийных научных и производственных атомных центров в отдаленных, обособленных районах страны. Такие места старались найти, соблюдая баланс между двумя условиями: относительной их удаленностью от государственных границ и столицы и сравнительной близостью от крупных индустриальных городов. Первый региональный атомный научный центр – конструкторское бюро № 11 – был размещен на части территории Мордовского заповедника в Горьковской области, в окружении 75-километровой лесной зоны [2, т. 1, кн. 2, с. 416]. В 1945 г. были приняты первые постановления о начале строительства «в глухих местах» Урале промышленных первенцев отрасли – заводов № 817 и 813 [2, т. 1, кн. 2, с. 353; т. 2, кн. 2, с. 73, 82, 83.]. Моделью пространственной организации послужили традиции российских городов-заводов, практика устройства ГУЛАГа и, видимо, разведанные об устройстве подобных поселений в США [2, т. 1, кн. 2, с. 239; 26, с. 159]. Вокруг атомного предприятия и его рабочего поселка создавалась сплошная контролируемая зона. Охраняемый

\* Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-01-00102-ОГН.



войсковыми частями периметр окружали два забора (с несколькими нитями колючей проволоки сверху), между которых проходила контрольно-следовая полоса. Принципам организации первых «атомных» поселений последовали и остальные, появившиеся позднее. В 1956 г. их насчитывалось уже десять (пять на Урале, три в Сибири и два в европейской части РСФСР). К этому времени некоторые из этих поселков уже получили статус города, строительство других было только начато. Градообразующими предприятиями стали секретные атомные производства: Всероссийское НИИ экспериментальной физики (г. Саров), производственное объединение «Маяк» (г. Озерск), Уральский электрохимический комбинат (г. Новоуральск), комбинат «Электрохимприбор» (г. Лесной), Сибирский химический комбинат (г. Северск), Горно-химический комбинат (г. Железногорск), Приборостроительный завод (г. Трехгорный), производственное объединение «Старт» (г. Заречный), Всероссийский НИИ технической физики (г. Снежинск) и Электрохимический завод (г. Зеленогорск)<sup>1</sup>.

Население закрытых атомных городов в момент их создания формировало, в основном, поколение форсированной индустриализации, которое усвоило и было носителем следующих установок и ценностей: вера в существующий социальный порядок, в цели развития советского общества; преимущество государственных, коллективных целей и интересов; самоограничения и жертвенность во имя глобальных государственных задач и будущих побед социализма; патерналистский комплекс, преклонение перед авторитетом (глава государства, партийные лидеры, партия); коллективный образ жизни и работы; общественно-полезный характер труда; ценности рационализма, технического прогресса; социальный оптимизм и массовый энтузиазм [Подробнее об этом см.: 17, 18, 28].

Эти установки и ценностные ориентации были той благодатной почвой, на которой выросло отношение к работе в закрытом атомном городе. Кроме них важнейшей составляющей этого отношения были чувства, связанные с недавно пережитой войной. Чтобы не допустить ее повторения (чем грозило обладание ядерным оружием США), люди были готовы на новые лишения, ограничения и преодоление трудностей. Резиденты считали, что их работа обеспечивает мир, безопасность, независимость и обороноспособность государства. В их представлениях атомное оружие, в создании которого они посылно участвовали, было средством защиты, а не средством уничтожения. Смыслообразующим центром «атомной» идентичности стало понимание, что создание атомного оружия морально допустимо и даже необходимо, если это позволит предотвратить ядерную войну и уничтожение людей [4, с. 271]. Это было важное государственное задание, имеющее внешнеполитическое значение, осознание чего формировало установку на создание отечественного ядерного оружия в максимально короткие сроки и высокое чувство ответственности за результаты труда. Иначе говоря,

работа в закрытом «атомном» городе воспринималась его резидентами, в первую очередь, как социально-политическая ценность, а сами они становились яркими носителями оборонного сознания.

В то же время, кроме того, что это была политическая ценность (обеспечение безопасности и независимости страны), она являлась и личностно-значимой (угроза потенциальной войны касалась каждого человека). Люди воспринимали цель создания атомного оружия одновременно как «общую» (это усилия больших коллективов работников) и вместе с тем как «свою» (важен индивидуальный вклад каждого). Всех объединяло отношение к городу как «городу-труженику», главная задача которого – создание «атомного щита». Высокая задача порождала особый рабочий климат, отличавшийся энтузиазмом, воодушевлением, увлеченностью общим делом, постоянным творческим поиском.

Цель работы, среда и трудовая атмосфера сами становились инструментальными ценностями, мотивирующими к производительному труду. Типичным было добровольное стремление действовать на пользу общему делу даже сверх ожиданий к исполняемым ими ролям. Такое сверхролевое поведение проявлялось в готовности работать сверх должностных обязанностей и нормативов рабочего времени, достигать целей любой ценой, идти на риск, проявлять творчество, активность и инициативность, принимать на себя персональную ответственность.

Население закрытого атомного города представлялось его резидентам как образованное «отборными людьми», грамотными, высококвалифицированными кадрами. В формировании подобных представлений на этапе становления системы закрытых городов активно участвовала местная пропаганда. В плане характеристики работников и жителей секретных атомных поселений в целом можно считать типичной фразу, прозвучавшую в 1957 г. на городской партийной конференции г. Лесного «У нас состав населения особый, в нашем городе – отборные люди» [1, л. 138]. И надо сказать, подобные суждения были основаны на реальном положении дел. «Атомные» работники проходили серьезный отбор, в основе которого лежали формальные и неформальные критерии.

Главный признак кадрового отбора высказал И.В. Курчатов в докладной записке В.М. Молотову еще «на заре» атомного проекта, в 1942 г.: «привлечь к решению [проблемы урана] наиболее квалифицированные научные и научно-технические силы Советского Союза» [2, т. 1, ч. 1, с. 279]. Таким образом, главным основанием допуска в атомный проект был человеческий ресурс (или личностный капитал). Согласно концепциям ресурсного подхода [5, 27], это знания, компетентность, мастерство, опыт, потенциал отдельной личности. Они становились тем ключевым активом, который позволял стать частью системы. Принцип подбора наиболее талантливых и квалифицированных специалистов в своих областях распространился позже и на массовую мобилизацию «атомных» кадров, которая началась после

принятия постановления Государственного комитета обороны «О Специальном комитете при ГОКО» в 1945 г. [2, т. 2, кн. 1, с. 11–14]. Метод индивидуального отбора признавался обязательным при комплектовании кадрами специальных атомных предприятий [2, т. 2, кн. 1, с. 244]. Выбранные на основании экспертного мнения (руководителя, преподавателя (если это был студент), заметок заводских многотиражек или стенных газет), допускались к заполнению пространных анкет, таких подробных, на которые у некоторых уходило не один час. Отраженные в анкетах данные позволяли оценить личные характеристики, профессиональные достижения с момента начала трудового пути, лояльность к власти и политическую благонадежность. Следующим фильтром отбора была проверка анкетных сведений органами госбезопасности СССР. Те, кто ее проходил, включались в списки, которые утверждались Социальным комитетом при Совете министров СССР, а затем оформлялись постановлениями последнего.

Неудивительно, что, с учетом процедур «атомного» рекрутирования и значимости выполняемой трудовой деятельности, резиденты закрытых городов преисполнялись чувством гордости «за оказанное доверие», в собственных глазах виделись себе избранными, исключительными, обладающими в массе своей высоким интеллектуальным и профессиональным уровнем, что формировало их ощущения корпоративности и самодостаточности.

Социальное пространство самого закрытого города также воспринималось через категории исключительности, особенности, привилегированности. Таковой, во-первых, являлась производственная направленность градообразующего предприятия, вобравшая в себя новейшие достижения науки и промышленности. С этой позиции закрытый город представлялся как город передовых технологий, занимающий доминирующие позиции в экономике и промышленности страны, гарант ее обороноспособности и «мира во всем мире». Во-вторых, исключительность заключалась и в самом факте закрытости города. Территориальная замкнутость, в целом, воспринималась положительно благодаря лучшему качеству жизни, по сравнению с «обычными» городами. Сюда относились обеспеченность комфортабельным жильем, социально-культурными и бытовыми объектами (школами, магазинами, спортивными комплексами, театрами, институтами и пр.), снабжение продуктами питания и бытовыми товарами, общая благоустроенность городов, которые назывались «городами-курортами».

Реально существующая совокупность специфических условий жизни в закрытом городе, накладывалась на «идеологическую обработку», рождая у горожан особое отношение к их месту жительства. Локальный дискурс был полон образами «особого, исключительного города», которому «партией и правительством» оказано «высокое доверие», а потому «не каждый желающий может проживать в таком городе»; «дорогого города», на развитие и снабжение которого государством

тратятся значительные суммы, часто в ущерб другим городам, отчего такой жизни «можно позавидовать». Особенность закрытого города приравнивалась даже к жизни «на другой планете» [16, л. 36; 22, л. 59; 23, л. 53; 24, л. 102]. Как признавался Н.В. Тимофеев-Ресовский: «атомная система была республика в республике, и нам на вашу жизнь-то, внеатомную, было наплевать с высокой башни» [7].

Позитивному восприятию закрытого города способствовали и глубинные архетипические представления, существующие в коллективном бессознательном и актуализированные пространственным устройством и «содержанием» атомного поселения. Речь идет о таком архетипе города как город-пещера, волшебный город, вход в который скрыт от посторонних. Неслучайно горожане воспринимали закрытый город как «тайное» или «секретное» место. С древности важным атрибутом городского пространства являлись городские стены, также имевшиеся в закрытых поселениях. Их символический смысл состоял в отделении мира культурного и упорядоченного от дикого и неосвоенного. Само вхождение в город, окольцованный стенами, означает приобщение к сакральному и удовлетворение одной из базовых человеческих потребностей – потребности в безопасности [6, с. 118, 209]. Как скрытый стенами волшебный город хранит в себе некую тайну (например, сад с чудесными деревьями, дающими необыкновенные плоды), так и закрытый атомный город хранил тайну производства атомного оружия, самого мощного на тот момент. Люди не только привыкали к закрытости городского пространства, но, со временем, воспринимали ее как благо, испытывая чувство облегчения и безопасности, входя внутрь [12, 13]. «Атомные» резиденты верили, что такие условия необходимы для выполнения их главной задачи.

Особенности производственной деятельности и социального состава, сходная система ценностных ориентаций, своеобразии пространственной организации способствовали интеграции жителей закрытых городов в корпоративную профессионально-территориальную социальную общность. Ее установки и ценности, появившись в 1950-е гг. сохранялись до тех пор, пока система была стабильной.

Реформы рубежа 1980-х–1990-х гг. привели к снижению объемов оборонных заказов, к сокращению ассигнований из федерального бюджета, к появлению безработицы, к серьезным прорехам в системе социальной защищенности. За этим последовали кардинальные изменения в отношении к работе в закрытом городе: в 1993 г. только четверть опрошенных заявляли, что гордятся своей работой на оборону страны [21, с. 78].

С тех пор ситуация несколько стабилизировалась. Но в системе произошли принципиальные трансформации социально-экономического и правового характера, отдалившие ее от проектного статуса. В структуре ценностей жителей закрытых атомных городов появились новые, в центре которых стоит отдельный индивид. Естественно, что отход от традиционной коллекти-

вистской модели больше демонстрирует молодое поколение закрытых городов [20]. Отношение к работе как социально-политической ценности потеряло свои позиции в структуре «атомной» идентичности: на реализацию стратегической государственной цели среди отличительных черт ЗАТО указывают менее 30 % респондентов [подсчитано по: 9, с. 127]. Гораздо более сильной составляющей «атомной» идентичности проявили себя закрытость, секретность и режимность города. На основании этих черт большинство резидентов продолжают считать свой город особенным [9, с. 131]. Хотя и отмечают ощущаемую утрату престижа, статусности проживания в закрытом поселении [3, с. 128]. Однако тут важнее оказываются такие «производные» закрытости и режимности, как безопасность, спокойствие, чувство защищенности, комфорт. Видимо, отсюда проистекает стремление доминирующей части населения подобных городов сохранить их «статускво». Это ярко показала волна возмущений и протестов попытке Министерства экономического развития РФ в 2015 г. открыть несколько атомных городов. Обобщенно суждения рядовых жителей, прозвучавшие через печатные издания и Интернет-форумы, выглядят следующим образом: «Мы привыкли жить в спокойном красивом тихом городе. Теперь к нам «понаедет» криминал, появятся бездомные, город станет грязным, вечером на улицы будет страшно выйти и отпустить детей гулять, появятся очереди в детские сады, поликлиники». Местные руководители в качестве контраргумента инициативе Министерства, как правило, приводили «угрозу ядерной безопасности страны».

Социально перспективной моделью для населения продолжает оставаться «город-труженик». В этом плане горожане довольно высоко оценивают городской научно-технический потенциал (в основе которого – градообразующее атомное предприятие) [9, с. 131]. Однако, гражданско-патриотические и патерналистские настроения, ранее обеспечивавшие базу для модели «город-труженик», сменились индивидуально-материальными интересами: стремлением к постоянной, стабильной работе и высокому уровню доходов. Ядро приверженцев данной модели составляют представители экономически активных возрастов (до 30 лет и отчасти 30-50 лет), связанные с деятельностью градообразующего предприятия [10, с. 165].

Как ценности и особенности населения закрытого атомного города продолжают считаться профессионализм, интеллектуальный уровень, образованность (осо-

бенно, среди населения «атомных» наукоградов, таких как Саров [11, 19]). Представители возрастной группы старше 50 лет чаще фиксируют наличие большого количества интеллигенции в качестве отличительной характеристики населения ЗАТО. Присутствует и гордость за исторические достижения предыдущих поколений. Показательно (и объяснимо), что «атомные» ценности скорее транслируют те респонденты, чьи родители были заняты непосредственно на «атомном» производстве [8, с. 124]. Тем не менее, стойкость корпоративного единства размывается. Наиболее уязвимым звеном здесь оказалось поколение, трудовое формирование которого, в основном, пришлось на период реформ и кризиса отрасли, остро проявившегося в 1990-х гг., – резиденты в возрасте 36-50 лет. В период кризиса люди чувствовали себя растерянными, обманутыми, брошенными на произвол судьбы, ненужными своему государству. Разочарования и пессимистические настроения порождали рост преступности и, в целом, создавали неблагоприятный морально-психологический климат. Видимо, «груз» тех чувств влияет на ощущение корпоративного единства у представителей указанной возрастной категории. В тоже время, люди старшего поколения и молодежь до 35 лет обнаруживают более устойчивое чувство духа сплоченности, ощущения, что все делают одно, важное дело [8, с. 131]. Очевидно, что «возрастная» категория населения ЗАТО (старше 50 лет) является носителем установок и ценностных ориентаций, сложившихся в период формирования и расцвета системы закрытых атомных городов. Молодые люди до 35 лет, демонстрируя чувство единства, выступают как наследники традиций и, видимо, демонстрируют результаты кадровой политики Госкорпорации «Росатом», направленной на привитие ценностей «единой команды» [25].

Таким образом, если на начальных этапах существования системы закрытых атомных городов ядром «атомной» идентичности в первую очередь была социально-политическая ценность работы (как служение делу мира и безопасности страны), то на современном этапе самооценностью стал сложившийся жизненный уклад закрытого города. Корпоративность переживается как уникальность комплекса пространственных, правовых, социальных, статусных, бытовых и производственных составляющих. «Атомная» идентичность как осознание принадлежности к атомной отрасли продолжает существовать, хотя и с несколько смещенными ценностными акцентами в сторону индивидуализма и материальной заинтересованности.

#### Примечания

<sup>1</sup> Приведены современные названия предприятий и «атомных» закрытых административно-территориальных образований (ЗАТО).

#### Библиографический список

1. Архивный отдел администрации городского округа «Город Лесной».
2. Атомный проект СССР: Документы и материалы. В 3 т. / Под общ. ред. Л.Д. Рябева. М.–Саров, 1998–2010.
3. *Бондаренко Е.Н.* Жизненные стратегии молодежи закрытых административно-территориальных образований: социологический аспект: дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2009. 170 с.
4. *Визгин В.П.* Этос ученого-ядерщика: истоки и формирование (1940–1950-е гг., на материале истории советского атомного проекта) // Философия науки. Вып. 11: Этос науки на рубеже веков. М.: ИФ РАН, 2005. С. 261–276.
5. Западная экономическая социология: хрестоматия современной классики / Под ред. В.В. Радаева. М.: РОССПЭН, 2004. 674 с.

6. *Ильин В.Г.* Город как концепт культуры: дисс. ... док. социол. наук Ростов-на-Дону, 2004. 331 с.
7. Интервью с Н. В. Тимофеевым-Ресовским, 28 июля 1975 г. // Устная история. [Электронный ресурс]. URL: <http://oralhistory.ru/talks/orh-489/text> (дата обращения: 26.04.2019).
8. *Карачков С.М.* Корпоративная модель социального управления закрытым «атомным» городом: дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2014. 238 с.
9. *Комаров А.Е.* Управление развитием закрытого административно-территориального образования с использованием маркетингового механизма: дисс. ... канд. эконом. наук. Екатеринбург, 2006. 193 с.
10. *Копылов В.М.* Оптимизация социального управления в закрытом административно-территориальном образовании: дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2006. 195 с.
11. *Лопашов В.В.* Особенности социализации студенческой молодежи в условиях закрытого административно-территориального образования (ЗАТО): дисс. ... канд. социол. наук. Саранск, 2006. 154 с.
12. *Мельникова Н.В.* Закрытый атомный город как субкультура // Уральский исторический вестник. 2008. № 1 (18) С. 54–61.
13. *Мельникова Н.В.* Закрытый атомный город: особый статус и особая жизнь // Историческая урбанистика: прошлое и настоящее города. Сб. науч. ст. Всероссийской конференции с международным участием (г. Сургут, СурГУ, 14 ноября 2014 г.). Курган: Курганский дом печати, 2015. 820 с. С. 410–421.
14. *Мельникова Н.В.* Менталитет населения закрытых городов Урала (вторая половина 1940-х – 1960-е гг.). Дисс. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2001. 223 с.
15. *Мельникова Н.В.* Холодная война в частной жизни советского человека // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 8. Т. 2. С. 363–370.
16. Объединенный государственный архив Челябинской области. Ф. 1597. Оп. 1. Д. 3.
17. *Ольшанский Д.В.* Психология масс. СПб: Питер, 2001. 368 с.
18. *Почепцов Г.Г.* Тоталитарный человек: очерки тоталитарного символизма и мифологии. Киев: Глобус, 1994. 152 с.
19. *Пустыникова Л.В.* Особенности социального развития молодежи в условиях закрытого административно-территориального образования: дисс. ... канд. социол. наук. Саранск, 2011. 212 с.
20. *Савочкин Д.В.* Динамика ценностных ориентаций выпускников школ малых городов Сибири: По материалам социологического исследования выпускников общеобразовательных школ г. Железногорска (Красноярска-26) и г. Зеленогорска (Красноярска-45): дисс. ... канд. социол. наук. Красноярск, 1999. 169 с.
21. *Тихонов В.А.* Закрытые города в открытой России // Проблемы прогнозирования. 1996. № 6. С. 77–96.
22. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4458. Оп. 1. Д. 1.
23. ЦДООСО. Ф. 5459. Оп. 1. Д. 1.
24. ЦДООСО. Ф. 5459. Оп. 4. Д. 2.
25. Ценности Росатома. 2016. № 9. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rosatom-academy.ru/documents/57/Брошюра\\_Ценности\\_Единая\\_команда.pdf](http://www.rosatom-academy.ru/documents/57/Брошюра_Ценности_Единая_команда.pdf) (дата обращения: 26.04.2019)
26. *Brown K.* The Closed Nuclear City and Big Brother: Made in America // Ab Imperio. 2011. № 2. pp. 159–187.
27. *Grusky D.B.* (ed). Social Stratification. Class, Race and Gender in Sociological Perspective. Boulder: Westview Press, 2008. 1082 p.
28. *Millar J.R.* (ed.). Politics, Work and Daily Life in the USSR. A Survey of Former Soviet Citizens. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 440 p.

#### References

1. Archiv department of the administration of the city district “Gorod Lesnoy”.
2. Atomic project of the USSR: documents and materials: 3 vols. / Ryabev L.D., ed. M.– Sarov, 1998–2010.
3. *Bondarenko Ye.N.* Life strategies of the closed administrative territorial units’ youth: sociological aspect: PhD dissertation. Ekaterinburg, 2009. 170 p.
4. *Vizgin V.P.* Ethos of a nuclear scientist: origins and formation (1940–1950s, based on the history of the Soviet atomic project) // Philosophy of science. Issue 11: The science ethos at the turn of the century. M.: IF RAS, 2005. P. 261–276.
5. Western economic sociology: anthology of modern classics. Radaev V.V., ed. M.: ROSSPEN, 2004. 674 p.
6. *Ilyin V.G.* City as a concept of culture: doctoral dissertation. Rostov-na-Donu, 2004. 331 p.
7. Interview with N. V. Timofeev-Resovsky, July 28, 1975 // Oral history. [Electronic resource]. URL: <http://oralhistory.ru/talks/orh-489/text> (accessed April 26, 2019).
8. *Karachkov S.M.* Corporate model of social governance of a closed “atomic” town: PhD dissertation. Ekaterinburg, 2014. 238 p.
9. *Komarov A.Ye.* The development managing of a closed administrative territorial unit using the marketing mechanism: PhD dissertation. Ekaterinburg, 2006. 193 p.
10. *Kopylov V.M.* Optimization of social management in a closed administrative territorial unit: PhD dissertation. Ekaterinburg, 2006. 195 p.
11. *Lopashov V.V.* The features of the student youth’s socialization in a closed administrative territorial unit (ZATO): PhD dissertation. Saransk, 2006. 154 p.
12. *Melnikova N.V.* Closed nuclear town as a subculture // Ural Historical Journal. 2008. № 1 (18) P. 54–61.
13. *Melnikova N.V.* A closed nuclear town: a special status and a special life // Historical urbanism: the past and the present of the city. Kurgan: Kurganskiy dom pečhati, 2015. 820 p. P. 410–421.
14. *Melnikova N.V.* Closed nuclear town phenomenon. Ekaterinburg: Bank kulturnoy informatsii, 2006. 176 p.
15. *Melnikova N.V.* Cold war in the private life of Soviet people // European Social Science Journal. 2014. № 8. Т. 2. P. 363–370.
16. The United State Archive of the Chelyabinsk Region. F. 1597. Op. 1. I. 3.
17. *Olshansky D.V.* Mass psychology. SPb: Piter, 2001. 368 p.
18. *Pochepstov G.G.* Totalitarian man: essays on totalitarian symbolism and mythology. Kiev: Globus, 1994. 152 p.
19. *Pustynnikova L.V.* The features of youth social development in a closed administrative territorial unit: PhD dissertation. Saransk, 2011. 212 p.
20. *Savochkin D.V.* Dynamics of the values of the Siberian small towns school leavers: According to a sociological study of the graduates of a High schools in Zheleznogorsk (Krasnoyarsk-26) and Zelenogorsk (Krasnoyarsk-45): PhD dissertation. Krasnoyarsk, 1999. 169 p.
21. *Tikhonov V.A.* Closed towns in open Russia // Problemy prognozirovaniya. 1996. № 6. S. 77–96.
22. Documentation Center of public organizations of Sverdlovsk region (TsDOOSO). F. 4458. Op. 1. I. 1.
23. TsDOOSO. F. 5459. Op. 1. I. 1.
24. TsDOOSO. F. 5459. Op. 4. I. 2.
25. Rosatom values. 2016. № 9 [Electronic resource]. URL: [http://www.rosatom-academy.ru/documents/57/Брошюра\\_Ценности\\_Единая\\_команда.pdf](http://www.rosatom-academy.ru/documents/57/Брошюра_Ценности_Единая_команда.pdf) (accessed April 26, 2019).
26. *Brown K.* The Closed Nuclear City and Big Brother: Made in America / K. Brown // Ab Imperio. 2011. № 2. pp. 159–187.
27. *Grusky D.B.* (ed). Social Stratification. Class, Race and Gender in Sociological Perspective. Boulder: Westview Press, 2008. 1082 p.
28. *Millar J.R.* (ed.). Politics, Work and Daily Life in the USSR. A Survey of Former Soviet Citizens. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 440 p.

УДК 94(47).084.2:341

**НИКИФОРОВ В.А.**

доктор юридических наук, доцент, зав. кафедрой общеправовых дисциплин и международного права, МГГЭУ  
E-mail: nikiforov-v.a@yandex.ru

**NIKIFOROV V.A.**

Doctor of law, associate professor, head of the department  
"General legal disciplines and International law", MGGEU  
E-mail: nikiforov-v.a@yandex.ru

## ВЕЛИКАЯ ОКТЯБРЬСКАЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ И МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО

### THE GREAT OCTOBER SOCIALIST REVOLUTION AND THE INTERNATIONAL LAW

*В статье показывается историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции, законодательной деятельности Советского правительства для прогрессивного развития международного права, дается характеристика первым декретам, декларациям и международным договорам РСФСР, определяется роль Советского Союза в образовании ООН и разработке в рамках деятельности этой организации основополагающих принципов международного права.*

*Ключевые слова:* Великая Октябрьская социалистическая революция, международное право, Декрет о мире, Декларация прав народов России, Устав ООН, международные договоры, принцип *jus cogens*.

*The article shows the historical significance of the Great October Socialist Revolution, the legislative activity of the Soviet government for the progressive development of international law, describes the first decrees, declarations and international treaties of the RSFSR, determines the role of the Soviet Union in the formation of the United Nations and the development of the fundamental principles of international law within the framework of this organization.*

*Keywords:* Great October Socialist Revolution, international law, Decree on Peace, Declaration of the Rights of the Peoples of Russia, UN Charter, international treaties, the principle of *jus cogens*.

Великая Октябрьская социалистическая революция и Декрет о мире [4] положили начало прогрессивному развитию современного международного права. Советский Союз и другие страны социалистического сотрудничества играли первостепенную роль в становлении современного международного права. СССР активно участвовал в разработке Устава ООН [24], Определении агрессии [17], Декларации о предоставлении независимости колониальным странам и народам 1960 г. [2], Договора о нераспространении ядерного оружия 1968 г. [9], предоставил Проект договора о всеобщем и полном разоружении 1962 г. [18], выдвигал предложения относительно принятия документов о недопустимости политики гегемонизма 1979 г. [21], о предотвращении милитаризации космоса 1984 г. [20], о прекращении любых ядерных взрывов 1985 г. [22]. Многие советские юристы принимали непосредственное участие в работе международных органов и организаций по кодификации и совершенствованию международного права.

Новые принципы международных отношений нашли своё яркое выражение уже в первом внешнеполитическом акте Советского государства – Декрете о мире от 26 октября (8 ноября) 1917 г., составленном лично В. И. Лениным. Первостепенное политическое и международно-правовое значение Декрета о мире заключается, прежде всего, в том, что он выдвинул единственно правильное в то время требование о выходе народов из империалистической войны на справедли-

вых и демократических условиях.

Но значение Октябрьской революции заключалось не только в том, чтобы вырвать Россию и другие народы мира из империалистической бойни, но и в том, чтобы положить конец всем войнам между государствами и утвердить принцип мирного сосуществования в качестве основы взаимоотношений государств различных социальных систем.

Советское государство с первых дней своего существования начало последовательную борьбу за признание принципа мирного разрешения споров в качестве обязательного в области международных отношений, что означало огромный творческий вклад в международное право.

Ленинский Декрет о мире дал классическое определение понятия об аннексии: «Под аннексией или захватом чужих земель Правительство понимает сообразно правовому сознанию демократии вообще и трудящихся классов в особенности всякое присоединение к большому или сильному государству малой или слабой народности, без точно, ясно и добровольно выраженного согласия и желания этой народности, независимо от того, когда это насильственное присоединение совершено, независимо также от того, насколько развитой или отсталой является насильственно присоединённая или насильственно удерживаемая в границах данного государства нация. Независимо, наконец, в Европе или в далёких заокеанских странах эта нация живёт» [4].

Это определение явилось большим и принципи-

ально новым вкладом в прогрессивном развитии теории и практики современного международного права. На первый план Декрет о мире выдвигает правосознание передового человечества в качестве критерия для определения международной законности, подчёркивает правотворческую роль народов в международных отношениях, осуждает колониализм во всех его формах и проявлениях и применение насилия при решении межгосударственных территориальных и иных проблем.

Декрет выдвинул в качестве основного принципа международных отношений принцип соблюдения и поддержания международного мира. Из этого документа исходила и идея разоружения как реальная гарантия мира и мирного сосуществования.

Декрет о мире содержал чёткое и безоговорочное осуждение агрессивной войны, объявление её вне международного права. В частности, в нём прямо указывалось на то, что агрессивная война является величайшим преступлением против человечества.

Таким образом, в Декрете о мире на официальном государственном уровне впервые во всём мире был выдвинут и сформулирован один из важнейших принципов современного международного права – запрещение агрессивной войны. Из этого принципа вытекает также ответственность государства-агрессора и необходимость уголовного наказания преступников войны, что впоследствии было закреплено, в частности, в ст. 6 Устава Международного военного трибунала [23], который в Нюрнберге осудил гитлеровскую клику за преступления против мира, военные преступления и преступления против человечности.

Декрет о мире был обращён не только к правительствам, но и к народам воюющих держав. Этим самым он продолжил внесение идей мира, но уже на официальном государственном уровне, в сознание народов, исторически закономерный процесс втягивания широких народных масс в борьбу за мир.

Стоит упомянуть и принцип суверенного равенства государств и народов, который нашёл своё отражение в Декрете о мире. Но особое значение для его становления имел другой внешнеполитический нормативный акт Советского государства – Декларация прав народов России, принятая 15 ноября 1917 г. [3].

Декларация провозгласила право народов России на свободное самоопределение. В ней были сформулированы принципы, которые неизменно и последовательно осуществлялись Советским государством, а именно равенство и суверенность народов России, их права на свободное самоопределение, вплоть до отделения и образования самостоятельного государства, отмена всех и всяких национальных и национально-религиозных привилегий и ограничений.

В Декрете Совета Народных Комиссаров от 4 июня 1918 г. [5] в рангах дипломатических представителей указывалось, что Советское государство в своих международных отношениях исходит из признания полного равенства больших и малых наций. В этом акте отмечалось также, что общение равноправных государств

является основной идеей международного права.

Советское правительство расторгло неравноправные, кабальные договоры – «договоры-заговоры» [12, с. 365], что было проявлением разрыва со старым империалистическим прошлым, господствующим в то время на международной арене. Вместе с тем оно признало, сохранило в силе те договоры прежних лет, в которых, по словам В.И. Ленина, «заключены условия добрососедские и соглашения экономические» [12, с. 20].

Положения, сформулированные в Декларации прав народов России, нашли отражение также в известном Обращении ко всем трудящимся мусульманам России и Востока от 20 ноября (3 декабря) 1917 г. [16]. В нём говорилось, в частности, о том, что народам Востока должно быть обеспечено право свободного определения своей судьбы.

Из принципов самоопределения народов, суверенитета и независимости больших и малых стран, провозглашённых в первых актах Советского государства, возникла социалистическая доктрина невмешательства одних государств во внутренние дела других.

Активная внешнеполитическая деятельность Советского правительства обрекла на провал все попытки буржуазных правительств «изолировать» государство трудящихся и помешать процессу внедрения новых прогрессивных принципов и норм в систему международно-правового регулирования. Крах военной интервенции вынудил буржуазные правительства пойти на признание Советского государства и установление мирных связей с ним. Уже в конце 1921 года В.И. Ленин с удовлетворением констатировал, что «Россия обросла, если можно так выразиться, целым рядом довольно правильных, постоянных торговых отношений, представительств, договоров и т.д.» [13, с. 301-302].

Образование в декабре 1922 г. Союза Советских Социалистических Республик, воплотившего ленинские принципы добровольного государственного союза равноправных народов, укрепило международные позиции Советского государства, его силы в борьбе против агрессивных устремлений мирового капитализма, за демократизацию международных отношений.

Под воздействием проводимой Советским Союзом внешней политики постепенно складывались новые, отражающие основные закономерности наступившей эпохи, принципы международного права. Прогрессивное для того времени значение имел Договор об отказе от войны в качестве орудия национальной политики (Парижский пакт) от 27 августа 1928 г. [10, с. 688-689]. Советский Союз первым ратифицировал этот договор, считал необходимыми для его эффективной реализации меры по определению понятия агрессии и осуществлению разоружения. В 30-е годы советская дипломатия уделяла первостепенное значение борьбе за создание системы коллективной безопасности.

Под влиянием Великого Октября, в результате изменения соотношения сил в пользу мира и социализма, иным стало содержание понятия «современное международное право». Оно стало выражать новую социаль-

ную сущность и назначение международного права, призванного регулировать равноправные отношения между государствами, в том числе с различным общественным строем, на основе мирного сосуществования, в целях укрепления мира и развития сотрудничества. В международное право вошли и другие новые принципы и нормы исторического значения: запрещение применения силы или угрозы ею, запрещение агрессии, принцип равноправия и самоопределения народов и др. Наполнялись общедемократическим содержанием, прогрессивно развивались прежние международно-правовые принципы: мирного урегулирования споров, добросовестного выполнения международных обязательств и т.д. Значительно расширился круг субъектов международного права: равноправными участниками международного общения становилось всё больше освободившихся государств Африки, Азии и Латинской Америки.

Мирное сосуществование, международный правопорядок и всеобъемлющая безопасность по-прежнему являются теми идеалами в международной жизни, на которые должно равняться человечество. В. И. Ленин научно установил и обосновал тот факт, что «только мирное сосуществование может быть единственно правильным принципом международных отношений в течение того периода, когда будет существовать рядом социалистические и капиталистические государства» [5, с. 197].

Исходя из основополагающих принципов ленинской внешней политики – пролетарского социалистического интернационализма и мирного сосуществования государств с различным общественно-политическим строем – Советский Союз стремился к тому, чтобы такая система надёжно обеспечивала прочный мир на нашей планете и одновременно в полной мере отвечала бы интересам борьбы народов против колониализма и империализма за своё национальное и социальное освобождение. Советский Союз считал, что неотъемлемой частью такой системы должна стать и будущая международная организация безопасности, созданию которой он придавал исключительно важное значение.

Определяя свой подход к характеру будущей международной организации, Советский Союз учитывал опыт Лиги Наций – международной организации, созданной после Первой мировой войны. Являясь частью Версальской системы, Лига Наций, по словам В.И. Ленина, была «пропитана вся насквозь отсутствием чего-либо похожего на реальное установление равноправия наций, на реальные шансы мирного сожительства между ними» [14, с. 241]. В.И. Ленин противопоставлял Лиге Наций принципиально иную концепцию международной организации, «важнейшими принципами деятельности которой должны быть невмешательство во внутренние дела государств и народов, добровольное сотрудничество и содействие слабым государствам со стороны сильных без подчинения первых воле вторых, содействие всеобщему сокращению вооружений, полноправное участие в ней колониальных

народов и обязательное участие рабочих организаций» [14, с. 241].

Характерно, что до последних лет своего существования Советский Союз в качестве внешнеполитической стратегии ставил во главу угла именно принцип мирного сосуществования.

Общепризнанные принципы современного международного права нашли также своё закрепление в Конституции СССР [11] как принципы внешней политики Советского Союза, применимыми к взаимоотношениям с любыми государствами независимо от их социально-экономической и политической системы.

В частности, Конституция СССР в ст. 29 устанавливала следующие десять принципов, на которых основывались отношения Советского Союза с другими странами:

- суверенное равенство;
- взаимный отказ от применения силы или угрозы силой;
- нерушимость границ;
- территориальная целостность государств;
- мирное урегулирование споров;
- невмешательство во внутренние дела,
- уважение прав человека и основных свобод;
- равноправие и право народов распоряжаться своей судьбой,
- сотрудничество между государствами,
- добросовестное выполнение обязательств, вытекающих из общепризнанных принципов и норм международного права, из заключённых СССР международных договоров [11].

Данный перечень не являлся исчерпывающим, в ст.28 Конституции в частности были зафиксированы принципы предотвращения агрессивных войн и достижения всеобщего и полного разоружения [11].

На протяжении всего существования ООН Советский Союз последовательно стремился содействовать тому, чтобы ООН являлась эффективным инструментом обеспечения безопасности совместными коллективными действиями.

В целях борьбы с преступлениями против мира и безопасности человечества в национальном законодательстве СССР и других социалистических стран были приняты специальные законы о защите мира, а также были внесены соответствующие нормы в уголовные законы.

Стоит также отметить, что в итоге второй мировой войны в результате разгрома фашизма, резкого возрастания авторитета и мощи СССР, в условиях небывалого подъёма национального – освободительного движения зависимых народов и обострения борьбы за передел колоний между империалистическими государствами в Уставе ООН (п. 2, ст. 1) [24] по настоянию Советского Союза в качестве одного из основополагающих принципов был закреплён принцип самоопределения народов, разработанный В.И. Лениным, выдвинутый Советским государством ещё в Декрете о мире [4] и зафиксированный в его договорах с Ираном [8], Афганистаном [7] и

Турцией [6] 1921 года.

Провозглашение этого права народов в Уставе ООН в качестве общепризнанного принципа *jus cogens* явилось международно-правовым запретом колониализма и любого угнетения народов. Такой запрет был подтверждён последующими актами ООН.

Советский Союз был инициатором принятой 14 декабря 1960 года исторической Декларации ООН о предоставлении независимости колониальным странам и народам [2]. Впоследствии основные решения ООН по вопросам деколонизации были подтверждены и в Резолюции 11 сессии Генеральной Ассамблеи ООН (1985 г.) [19], посвящённой 25-летию принятия Декларации о предоставлении независимости колониальным странам и народам. В резолюции отмечалось, что «Декларация сыграла важную роль в оказании помощи народам, находящимся под колониальным господством, и будет по-прежнему служить источником вдохновения в их усилиях по достижению самоопределения и независимости в соответствии с Уставом ООН, в мобилизации мирового общественного мнения в це-

лях полной ликвидации колониализма во всех его формах и проявлениях» [19].

В завершении хотелось бы привести высказывание Чрезвычайного и Полномочного Посла, доктора исторических наук профессора Дипломатической академии МИД СССР Барышева А.П., который сказал буквально следующее: «... Однако совершенно очевидно, что ленинская концепция международной организации одержала верх над концепцией сторонников превращения ООН в некое подобие Лиги Наций. И не случайно, что именно благодаря последовательной настойчивой борьбе Советского Союза в Уставе ООН были зафиксированы принципы суверенитета, равноправия, независимости и территориальной неприкосновенности каждого государства, невмешательства во внутренние дела, уважения права всех народов избирать свой общественный строй, а принцип мирного сосуществования, наряду с другими принципами, стал основой деятельности Организации Объединённых наций, созданной на Конференции Объединённых Наций в Сан-Франциско» [1, с. 32].

#### Библиографический список

1. Барышев А.П. Мировая политика и Организация Объединённых Наций, 1945-2009. М: Общество дружбы и развития сотрудничества с зарубежными странами, 2009.
2. Декларация о предоставлении независимости колониальным странам и народам 1960 г. Принята резолюцией 1514 (XV) Генеральной Ассамблеи от 14 декабря 1960 года // [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/colonial.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/colonial.shtml)
3. Декларация прав народов России 1917 г.// <http://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/5307/>
4. Декрет о мире. 1917 г.// <http://law.edu.ru/norm/norm.asp?normID=1119078>
5. Декрет Совета Народных Комиссаров от 4 июня 1918 «Об упразднении рангов дипломатических представителей и об именовании таковых полномочными представителями Российской Социалистической Федеративной Советской Республики»// [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_299.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_299.htm)
6. Договор «О дружбе и братстве» между РСФСР и Турцией 1921 г.// Документы внешней политики СССР. М., 1959, Т. III, С. 597-604.
7. Договор между РСФСР и Афганистаном 1921 г.// Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключённых с иностранными государствами. Выпуск I-II. Действующие договоры, соглашения и конвенции, вступившие в силу до 1 января 1925 года: Изд. Народного Комиссариата по иностранным делам, М., 1935 г.
8. Договор между РСФСР и Персией 1921 г.// <https://ru-history.livejournal.com/4669044.html>
9. Договор о нераспространении ядерного оружия. Одобрен резолюцией 2373 (XXII) Генеральной Ассамблеи от 12 июня 1968 г.// [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/npt.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/npt.shtml)
10. Договор об отказе от войны в качестве орудия национальной политики (Парижский пакт) от 27 августа 1928 г.// Международное право в документах. М., 2003. С.688-689.
11. Конституции СССР 1977 г.//[http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red\\_1977/5478732/](http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red_1977/5478732/)
12. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 35. - М.: Издательство политической литературы, 1974. 600 с.
13. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 44 М.: Издательство политической литературы, 1970. 726 с.
14. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 45. М.: Издательство политической литературы, 1970. 730 с.
15. Ленин В.И. Американским рабочим.- Полн.собр.соч. Т.39. М.: Издательство политической литературы, 1970. 624 с.
16. Обращение Советского правительства «Ко всем трудящимся мусульманам России и Востока» 1917 г.// <http://xx-vek-istoria.narod.ru/libr/istochnik/vnpol/mus.html>; <http://base.garant.ru/70264378/>
17. Определения агрессии. Резолюция ООН от 14 декабря 1974 года//<http://docs.pravo.ru/document/view/19639025/18308321>
18. Проект договора о всеобщем и полном разоружении 1962 г.// <http://old.lawru.info/base29/part3/d29ru3997.htm>
19. Резолюция 11 сессии Генеральной Ассамблеи ООН 1985 г. «Осуществление Декларации о предоставлении независимости колониальным странам и народам»// <http://www.un.org/ru/ga/40/docs/40res.shtml>
20. Резолюция Генеральной ассамблеи ООН «Международное сотрудничество в использовании космического пространства в мирных целях»1984 г.// <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/465/73/IMG/NR046573.pdf?OpenElement>
21. Резолюция Генеральной ассамблеи ООН «О недопустимости политики гегемонизма в международных отношениях» 1979 г.// <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/381/98/IMG/NR038198.pdf?OpenElement>
22. Резолюция Генеральной ассамблеи ООН «Прекращение всех испытательных взрывов ядерного оружия» 1985 г.// <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/483/07/IMG/NR048307.pdf?OpenElement>
23. Устав международного военного трибунала для суда и наказания главных военных преступников европейских стран ОСИ // [http://lawrussia.ru/texts/legal\\_568/doc568a391x909.htm](http://lawrussia.ru/texts/legal_568/doc568a391x909.htm)
24. Устав Организации Объединённых Наций (Принят в г. Сан-Франциско 26.06.1945)//[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121087/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121087/)



### References

1. *Baryshev A.P.* World Politics and United Nations Organization, 1945-2009. Moscow: Society for Friendship and Development of Cooperation with Foreign Countries, 2009.
2. Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and Peoples 1960. Adopted by General Assembly resolution 1514 (XV) of December 14, 1960 // [http://www.un.org/en/documents/decl\\_conv/declarations/colonial.shtml](http://www.un.org/en/documents/decl_conv/declarations/colonial.shtml)
3. Declaration of the Rights of the Peoples of Russia of 1917 // <http://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/5307/>
4. Decree on Peace. 1917. // <http://law.edu.ru/norm/norm.asp?normID=1119078>
5. Decree of the Council of People's Commissars of June 4, 1918 "On the abolition of ranks of diplomatic representatives and on naming those as authorized representatives of the Russian Socialist Federative Soviet Republic" // [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_299.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_299.htm)
6. Treaty of Friendship and Brotherhood between the RSFSR and Turkey in 1921. // Documents of foreign policy of the USSR. Moscow, 1959, Vol. III, pp. 597-604.
7. Treaty between the RSFSR and Afghanistan in 1921. / Collection of treaties, agreements and conventions concluded with foreign countries. Issue I-II. Current treaties, agreements and conventions that entered into force before January 1, 1925: People's Commissariat for Foreign Affairs, Moscow, 1935.
8. Treaty between the RSFSR and Persia in 1921. // <https://ru-history.livejournal.com/4669044.html>
9. Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons. Endorsed by General Assembly resolution 2373 (XXII) of 12 June 1968 // [http://www.un.org/en/documents/decl\\_conv/conventions/npt.shtml](http://www.un.org/en/documents/decl_conv/conventions/npt.shtml)
10. Treaty on the renunciation of war as an instrument of national policy (the Paris Pact) of August 27, 1928. / International law in documents. Moscow, 2003. Pp. 688-689.
11. Constitution of the USSR in 1977 // [http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red\\_1977/5478732/](http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red_1977/5478732/)
12. *Lenin V.I.* Complete collection of works. Vol. 35. Moscow: Publishing house of political literature, 1974. 600 p.
13. *Lenin V.I.* Complete collection of works. Vol. 44 Moscow: The Publishing House of Political Literature, 1970. 726 p.
14. *Lenin V.I.* Complete collection of works. Vol. 45. Moscow: Publishing house of political literature, 1970. 730 p.
15. *Lenin V.I.* American workers. – Complete collection of works. Vol.39. Moscow: Publishing house of political literature, 1970. 624 p.
16. The appeal of the Soviet government "To all the working Muslims of Russia and the East" in 1917. <http://xx-vek-istoria.narod.ru/libr/istochnik/vnopol/mus.html>; <http://base.garant.ru/70264378/>
17. Definition of aggression. The UN Resolution of December 14, 1974 // <http://docs.pravo.ru/document/view/19639025/18308321>
18. Draft treaty on general and complete disarmament in 1962 // <http://old.lawru.info/base29/part3/d29ru3997.htm>
19. Resolution 11 of the UN General Assembly 1985 "Implementation of the Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and Peoples" // <http://www.un.org/ru/ga/40/docs/40res.shtml>
20. Resolution of the UN General Assembly "International Cooperation in the Use of Outer Space for Peaceful Purposes", 1984 / <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/465/73/IMG/NR046573.pdf?OpenElement>
21. Resolution of the UN General Assembly "On the Inadmissibility of the Policy of Hegemonism in International Relations" 1979 // <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/381/98/IMG/NR038198.pdf?OpenElement>
22. Resolution of the UN General Assembly "Cessation of all nuclear weapon test explosions" 1985 // <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/483/07/IMG/NR048307.pdf?OpenElement>
23. Charter of the International Military Tribunal for the Judgment and Punishment of the Main War Criminals of the European Countries of the Axis powers // [http://lawrussia.ru/texts/legal\\_568/doc568a391x909.htm](http://lawrussia.ru/texts/legal_568/doc568a391x909.htm)
24. Charter of the United Nations (Adopted in San Francisco on 26.06.1945) // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121087](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121087)

**ОЗЕРОВА А.Г.**

аспирантка 3 курса, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: cramarencko.anastasija2011neto@yandex.ru

**OZEROVA A.G.**

3rd year graduate student, Department of General history and regional studies, Orel State University  
E-mail: cramarencko.anastasija2011neto@yandex.ru

## ПРОБЛЕМА АНГЛО-АМЕРИКАНСКОГО СБЛИЖЕНИЯ В ВОСТОЧНОЙ АЗИИ В КОНЦЕ XIX-НАЧАЛЕ XX ВЕКА

### THE PROBLEM OF ANGLO-AMERICAN RAPPROCHEMENT IN EAST ASIA IN THE LATE XIX-EARLY XX CENTURY

*В данной статье рассматриваются проблемы англо-американского сотрудничества в условиях расширения влияния держав в Восточной Азии, а также противоречия, которые осложняли партнерство между странами.*

*Ключевые слова:* «великое сближение», США, Великобритания, англо-американские отношения, Азия.

*This article discusses the problems of Anglo-American cooperation in the conditions of expanding the influence of the powers in East Asia, as well as the contradictions that complicated the partnership between the countries.*

*Keywords:* “great rapprochement”, USA, Great Britain, anglo-american relations, Asia.

Период конца XIX – начала XX века в англо-американских отношениях традиционно рассматривается как «великое сближение» [11, р. 5]. В этот период обе страны уменьшили свою враждебность по отношению друг к другу, именно тогда были заложены основы для тесного сотрудничества. В прессе в большей степени поддерживалась точка зрения, что США и Великобританию связывают прочные узы дружбы, и несмотря на все раздоры и недопонимания, они никогда не разорвут отношения. [4, р. 6] Несмотря на то, что в определенных вопросах между США и Великобританией намечалось некоторое партнерство, все еще оставались препятствия на пути к гармоничным отношениям. Общность интересов двух держав в целом сводилась на «нет» более значимыми интересами каждой державы, главным образом диктатом внутренней политики Соединенных Штатов и глобальными политическими потребностями и без того перегруженной Британской империи. У этих стран было нечто общее в идеологическом отношении, не зря они представляли собой англосаксонскую общность, имели схожие идеи относительно расы и цивилизации, однако, политики довольно редко использовали это сходство [7, р. 320].

В том, что касается отношений между США и Великобританией в Восточной Азии, то за рассматриваемый период совместные действия между странами были скорее исключением, чем правилом. Это можно объяснить тем, что, во-первых, внешние проблемы преобладали над обоюдными интересами этих держав, во-вторых, Великобритания и Соединенные Штаты в течение рассматриваемого периода не смогли применить совместный подход к решению вопросов в Восточной Азии [8, р. 163].

При решении вопросов коммерческой экспансии и внутренних потрясений в Китае, русско-японской войны и кризисов, связанных с японской иммиграцией на тихоокеанское побережье Северной Америки, либо одна, либо обе державы отказывались от совместных действий. Единственным существенным исключением из этого правила является Синьхайская революция 1911 года. Одной из важнейших особенностей этой революции было отсутствие агрессии против иностранцев. Поскольку основной целью британской и американской политики было обеспечение защиты иностранных жителей и их собственности, то тактика революционеров усилила естественную тенденцию Лондона и Вашингтона к пассивности, невмешательству и строгому нейтралитету (не только военному и политическому, но и финансовому) [10, р. 9]. Позицию Великобритании можно объяснить опасениями усилить Манчжурскую династию, а США, традиционно не стремились к своему значительному военному присутствию в этом регионе. В данном случае, интересы двух держав совпали и их действия были согласованы, но эта ситуация является скорее исключением из правил в вопросе англо-американских отношений в Восточной Азии на рубеже веков.

С американской стороны главным фактором, препятствующим сотрудничеству с Великобританией, была внутренняя политическая обстановка: в США была популярна англофобия, а также подозрение в “иностранных связях” являлось серьезным препятствием для американских политиков в реализации политики сотрудничества [2, р. 587]. Во время “борьбы за уступки” 1898 года и русско-японской войны британские попытки достичь взаимопонимания были отвергнуты амери-

канскими политиками, прежде всего по соображениям политической целесообразности. Более того, даже независимая американская политика (концепция Джона Хей «открытые двери»), которая, казалось, привела США в соответствие с Великобританией, была политически подозрительной, вынуждала политиков искусственно дистанцировать свои действия [5, р. 481]. В определенной степени концепция «открытых дверей» даже противоречила британской идее сохранения территориальной целостности Китая [2, р. 587].

Англо-японский альянс в некоторой степени осложнял отношения между Великобританией и Соединенными Штатами, поскольку британские политики не хотели предпринимать никаких действий, которые могли бы повредить их отношениям с Токио. Таким образом, во время русско-японской войны, иммиграционного кризиса и попыток Тафта ввести долларовую дипломатию в Маньчжурию, британское сотрудничество и помощь были приостановлены из-за боязни нанести обиду японцам или проводить курс, который противоречил их интересам [2, р. 589]. Такая политическая расстановка сил не могла положительно сказаться на англо-американских двусторонних отношениях и не давала положительно развиваться «великому сближению» в полной мере.

Со стороны США взаимодействие двух стран осложнялось поведением американских политиков, которые были ограничены равнодушием общественного мнения к восточноазиатским делам и враждебностью к активной внешней политике в отношении периферийного региона, в то же время британцы были вынуждены играть активную роль в Восточной Азии так как хотели сохранить ресурсы для более насущных проблем в других частях мира. Общей чертой их политики была склонность к минимальному участию в событиях Восточной Азии, и это согласовывало британскую и американскую политику в этом регионе, например, в восстании боксеров, эта позиция в некоторой степени ограничивала возможности для сотрудничества между державами [6, р. 155].

Важным моментом в англо-американских отношениях также было несоответствие ожиданий от сотрудничества в этом регионе. Англичане, сознавая необходимость налаживания партнерских отношений с другими державами, чтобы сохранить свои глобальные позиции, стремились к долгосрочному, всеобъемлющему совместному взаимодействию с Соединенными Штатами. Американские политики, сдерживаемые политическими рисками, отдавали предпочтение сотрудничеству в гораздо более ограниченных масштабах и с очень конкретными целями. При этом, США не отказывались от мысли о возможном «альянсе» с Великобританией для решения конкретных вопросов, но оговаривали, что подобные заявления делать было бы преждевременно [3, р. 9].

Такое непостоянное сотрудничество впоследствии привело к усилению напряженности между Лондоном и Вашингтоном, и тем самым затруднило достижение любого рода договоренностей. Ожидания американцев

от британской поддержки нарастали и неоднократно не оправдывались, порождая недовольство в Вашингтоне, например, во время русско-японской войны и в связи с маньчжурскими железнодорожными схемами 1909-1910 годов. Маньчжурия была главным центром долларовой дипломатии США, потому что это был регион с лучшими перспективами для расширения американской торговли. Что касается Великобритании, то в целом, она благоприятно относилась к железнодорожному строительству США в Манчжурии, однако, хотела определенных ограничений в этом вопросе [9, р. 4]. В результате, отношения между странами осложнились.

Проблемой в англо-американских отношениях в Восточной Азии на протяжении всего исследуемого периода оставалось неравенство британских и американских инвестиций. Великобритания имела значительные коммерческие интересы в Китае и поэтому многое могла потерять, в то время как Соединенные Штаты, несмотря на широко распространенное среди политиков убеждение в том, что коммерческая экспансия в регионе имеет важное значение для будущего процветания, имели очень скромные материальные интересы в Восточной Азии [8, р. 201]. Это осложняло попытки организовать совместные действия между Лондоном и Вашингтоном.

Например, в переговорах по боксерскому урегулированию британские политики неохотно соглашались на договоренности, которые несоразмерно ущемляли бы их коммерческие интересы ради целесообразности [5, р. 490]. Американские политики и чиновники не почувствовали британскому упрямству в таких вопросах – в значительной степени потому, что им было нечего терять и, таким образом, минимальные угрызения совести о том, чтобы поставить принципы выше прибыли, что создало дальнейший потенциал для трений между двумя державами [1, р. 6].

Таким образом, сложно сказать, что в регионе восточной Азии у Великобритании и США были общие интересы, однако, сохранялась весьма прочная основа для формирования этих интересов. Прежде всего, это сохранение статуса – кво и открытой торговли в Китае и регулирование иммиграционных ограничений. Основанием для формирования общих интересов могло также стать осознание обеими сторонами англосаксонского единства, или угроза внешней экономической опасности.

Зачастую, сотрудничество между США и Великобританией осложнялось недопониманием политиков и различием мнений. Например, критика, которую британские политики и чиновники высказали в отношении США во время переговоров по боксерскому восстанию и Синьхайской революции, опиралась на устоявшийся образ американской внешней политики как ханжеской и беспринципной [6, р. 156]. Аналогичным образом, американские политики и официальные лица обращались к образу британцев как колеблющихся и нерешительных всякий раз, когда они не поддерживали должным образом политику США, например, в ходе подготовки к Портсмутской мирной конференции. Преобладание этих негативных стереотипов друг о дру-

ге позволяет понять, почему «великое сближение» не было в полной мере реализовано в Восточной Азии.

Отношения между двумя державами действительно претерпели серьезные изменения в конце XIX – начале XX века, постепенно они становились теплее и дружественнее, но гораздо большее сближение между странами заметно в риторике официальных лиц, чем в практических делах. Зачастую они были неспособны

прийти к совместному решению того или иного вопроса в Восточной Азии. Соответственно, перейти к подлинному сотрудничеству для них было крайне сложно, для реализации этого принципа необходимо было кардинальным образом пересматривать не только двусторонние отношения, но и всю совокупность внешней политики каждой из рассматриваемых держав.

#### Библиографический список(References)

1. A example to all the world. // The New York Times. 1907. № 18044.
  2. *Allen H.C.*, Great Britain and the United States: A History of Anglo-American Relations. London, 1954.
  3. Anglo-American alliance. // The New York Times. 1898. №15087.
  4. Anglo-American relations. // The New York Times. 1898. №15101.
  5. *Bemis S.F.* A Diplomatic History of the United States. New York, 1955.
  6. *Campbell A.E.*, Great Britain and the United States, 1895-1903. // The history journal. 1958. № 2.
  7. *Kramer P.A.*, Empires, Exceptions and, Anglo-Saxons: Race and Rule between the British and United States Empires? 1880-1910. // Journal of American History. 2002. №88. Pp.1315-1353.
  8. *Mahan A.T.*, The Problem of Asia and Its Effect upon International Politics. Boston, 1900.
  9. Manchuria treaty viewed with alarm. // The New York Times. 1910. №19162.
  10. *Ovendale R.* Anglo-American Relations in the Twentieth Century. New York, 1898.
  11. *Perkins B.*, The Great Rapprochement: England and the United States, 1895-1914. London, 1969.
-

**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 State University  
E-mail: vpstepanovpochta@gmail.com

**ЭТНОГРАЖДАНСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА. ПОПЫТКА ПОСТРОЕНИЯ  
МЕЖЭТНИЧЕСКОГО МИРА В ГОДЫ ПОСТСОВЕТСКОГО КОММУНИЗМА (2001 – 2009 гг.).  
ЭТАПЫ «ОТТЕПЕЛИ» И «НАДЕЖДЫ»**

**ETHNO CITIZEN MOVEMENT IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA. ATTEMPT TO CONSTRUCT  
AN INTER-ETHNIC WORLD IN THE YEARS OF POST-SOVIET COMMUNISM (2001 – 2009).  
STAGES OF «THAW» AND «HOPES»**

*В двух предыдущих номерах журнала читатель имел возможность познакомиться с основными событиями и авторскими комментариями, освещающими тему этногражданского строительства в Республике Молдова в годы независимости. Условно автор обозначил начальные этапы как «этап самовыражения» (вторая половина 80-х – 90-е годы XX века) и «этап переосмысления» (90-е – начало 2000-х гг.). Название последнего этапа возникло в связи с обстоятельствами, приведшими к власти в независимой Молдове коммунистов, которые, находясь в руководстве страной почти десять лет, так и не смогли реализовать своих предвыборных обещаний, бездарно уступив свою власть либеральной-демократической группировке, насильственно захватившей власть с помощью молодежных выступлений 9 апреля 2009 г. Собственно, времени нахождения коммунистов у власти в независимой Молдове и посвящена данная публикация. Этот период можно разделить на два этапа: оттепели и надежды. Увы, основные надежды, возлагаемые на коммунистическую партию, остались нереализованными.*

*Ключевые слова:* этногражданское движение, коммунизм, молдаване, Республика Молдова, этапы оттепели и надежды, русский язык, национальные меньшинства.

*In the two previous issues of the magazine, the reader had the opportunity to get acquainted with the main events and author's comments covering the topic of ethno-civil construction in the Republic of Moldova during the years of independence. Conventionally, the author designated the initial stages of this event as «the stage of self-expression» (the second half of the 80s-90s of the XX and «the stage of rethinking» (90s-early 2000s). The circumstances that led to the power of the new Communists in independent Moldova forced to call these stages in this way. These new Communists, having existed in power for almost ten years, have not been able to realize their election promises. They worthlessly ceded their power to the liberal democratic group, which forcibly seized power with the help of youth speeches on April 9. Actually, this publication is devoted to the time of the Communists in power in independent Moldova. This period of time can be divided into two stages: thaw and hope. Unfortunately, the main hopes placed on the Communist party remained unfulfilled.*

*Keywords:* ethno-civil movement, communism, Moldovans, Moldova, the stages of thaw and hope, Russian language, national minority.

Наверное, все происходящее обусловлено не только нашими помыслами. Так получилось, что, совершенно не ставя такой задачи, я начал оформление данной статьи для предоставления в журнал в день празднования независимости Республики Молдова, 27 августа 2019 года. Говорю к тому, чтобы подчеркнуть глубокую мифологичность того мира, в который мы сами себя позволяем погружать, и где, порой с удовольствием, находимся. Почти тридцать лет назад, в 1990 году в тогда еще советской Молдавии прошли выборы в Верховный Совет МССР. По итогам выборов было избрано 380 депутатов Верховного Совета. Это были первые частично

свободные выборы в Молдавии с момента её присоединения к СССР. Единственной партией, которой разрешалось в них участвовать, была Коммунистическая партия Молдавии (КПМ) – местная организация КПСС, однако кандидаты от оппозиции были допущены к выборам в качестве независимых. Основная масса депутатов от народного фронта вошла в Верховный Совет в качестве именно независимых, к ним примкнули депутаты из сельских районов. Образовалось большинство, которое достаточно быстро продавило текст декларации о независимости. За декларацию по старой большевистской традиции проголосовали даже те, кто не понял, куда их

ведут, и чем это чревато. Хотя были и несогласные (например, депутат В. Крылов).

В немалой степени часть депутатов была введена в заблуждение. Ведь 23 июня 1990 года состоялось голосование за Декларацию о суверенитете Молдавии (об этом часто забывают). Чем один документ отличался от другого, даже не было времени разобраться. В течение часа состоялось голосование. Независимость была провозглашена [23].

Советская социалистическая республика перестала существовать одной из последних в ряду других братских республик Союза. В кулуарах депутаты первого независимого Парламента Молдовы не раз рассказывали автору, как с растерянностью ждало руководство республики отмены решения о провозглашении независимости со стороны Москвы. Это ожидание продолжалось еще три дня после того, как соседняя с Молдовой Украина 24 августа 1991 года провозгласила свою «незалежність» (укр. – независимость). После этого, собственно, руководству Молдавии ничего не оставалось, как последовать ее примеру.

Публикации в предыдущих номерах уже сформировали у внимательного читателя представление об особом пути Молдавии к построению своей государственности. Напомню, что в силу исторической специфики и раскола молдавских земель в 1812 году, особенно после формирования румынского государства в 1859 году, в Бессарабии и в самой Румынии продолжают активные споры о том, являются ли молдаване самостоятельным этносом, и должна ли Республика Молдова присоединиться к соседней Румынии. Парадокс, но первой молдавскую независимость признала та же Румыния, часть политических кругов которой сразу же начала работу на предмет объединения двух государств (если быть точным, то это было начато загодя). Этому противостоянию молдавинистов, румынистов и интернационалистов, собственно, и были посвящены статьи автора, вышедшие в двух предыдущих номерах данного журнала.

Собственно, эта самая нерешенная проблема, плюс подвешенный статус русского языка, который явился одним из детонаторов незавершенного конфликта на Днестре, с противостоянием в Гагаузии и привели к власти партию коммунистов во главе с В. Ворониным. К этому добавилась народная растерянность, после того, как народ Молдовы, как и миллионы других граждан СССР, легли спать в одной стране, а проснулись в неопределенности.

#### **Этап оттепели.**

**Национальные меньшинства: надежда на решение языковой проблемы и межэтнический мир.** Надежда на решение языковой проблемы в определенной мере тоже связывалась с приходом коммунистов. Достаточно большой процент представителей национальных меньшинств Республики Молдова (по предварительным данным переписи 2004 г., осуществленной в РМ, 23,9 %), особенно в городах, рассчитывали на придание русскому языку государственного статуса. У многих, прежде всего сельских жителей, сохранилась

надежда на восстановление советского строя. Приход коммунистов к власти не повлиял на языковую ситуацию, сложившуюся к середине 90-х гг., но отношение к русскому языку и языкам национальных меньшинств стало более лояльным. Новым шагом в развитии законодательства, касающегося национальных меньшинств, стал Закон «О правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций» [13], принятый Парламентом Республики Молдова. Судьба этого документа не проста: достаточно констатировать, что на рассмотрении законодательного органа РМ он находился на протяжении семи лет. К нему вполне применимы слова «закон, выстраданный временем». С точки зрения М.И. Сидорова, депутата Парламента Республики Молдова, возглавлявшего в период обсуждения и принятия документа парламентскую Комиссию по правам человека и национальным меньшинствам, этот документ занимает особое место в числе нормативных актов, регулирующих многие проблемы в области межэтнических отношений [37, с. 31, с. 34]. Последний проект данного закона был представлен Парламенту в виде законодательной инициативы группы депутатов в мае 1995 г. Лишь в июле 1997 г. он был принят в первом чтении.

Затем он был серьезно пересмотрен, в том числе с учетом ряда положений Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств, ратифицированной Молдовой в 1996 году, но до 2001 года документ не был представлен в парламент.

По справедливому замечанию М. И. Сидорова, это был еще один шаг в деле приведения внутреннего законодательства в соответствие с международными стандартами. Появление данного документа привело к необходимости доработки ранее принятых законов и других юридических актов [53, с.31, с. 32, с. 34, с. 36]. В первой главе документа его составители попытались дать определение национальному меньшинству в условиях Молдовы. Этот факт обращает на себя внимание в связи с тем, что, согласно Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств, каждое государство должно самостоятельно выработать дефиницию, под которую подпадают национальные меньшинства. В пояснительной записке к Рамочной конвенции подчеркивается, что термин «национальное меньшинство» специально не приводится в этом документе. В связи с разночтениями в интерпретации данного понятия до настоящего времени не выработано его универсального определения [34].

В термин «национальное меньшинство» закладывается, прежде всего, политический смысл. Различные страны по-разному интерпретируют это понятие. Например, в Китае национальными меньшинствами официально принято считать все народы страны, кроме самого многочисленного – китайцев. В Индонезии к ним относят только иммигрантов, отличая их таким образом от коренных жителей страны. Некоторые мусульманские государства выделяют национальные меньшинства не по этническому, а по религиозному признаку (в Иране к ним относят всех, кто не исповеду-

ет ислам). В странах Западной Европы национальными меньшинствами часто считают лишь этнические группы, которые, не имея равноправного статуса с господствующей нацией, стремятся к его достижению иногда в форме автономии или государственной независимости [26]. Некоторые европейские государства, в частности Франция, вообще отрицают наличие национальных меньшинств на своей территории. В США все граждане страны, вне зависимости от происхождения, являются американцами. Этнологи соседней с Молдовой Украины считают национальными меньшинствами этнические группы, отличающиеся своей национальной принадлежностью от большинства населения – украинцев [49, с. 282]. Многочисленность определений данного понятия вполне объяснима. Каждая страна обладает своей этнической спецификой, имеет определенные политические устремления, в реализации которых немалую роль играет национальная политика. Согласно закону «О правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций» [13], «под лицами, принадлежащими к национальным меньшинствам... понимаются лица, постоянно проживающие на территории Республики Молдова, являющиеся ее гражданами, обладающие этническими, культурными, языковыми и религиозными особенностями, отличающими их от большинства населения – молдаван, и осознающие себя лицами иного этнического происхождения» (ст. 1). Это определение было выработано на основании Рекомендации 1201 (1993 г.) Парламентской ассамблеи Совета Европы о дополнительном протоколе по правам национальных меньшинств к Европейской конвенции по правам человека [37, с. 31, с. 34]. Для сравнения – официальное определение понятия «национальное меньшинство» в соседней Украине приводится в ст. 3 закона «О национальных меньшинствах в Украине», где указано, что «к нацменьшинствам относятся группы граждан Украины, которые не являются украинцами по национальности, проявляют чувство национального самоопределения и общности между собой» [48, ст. 529]. Таким образом, в украинском законе дефиниции строятся на различии граждан, объединенных национальными групповыми интересами и не являющихся носителями этничности мажоритарного этноса. Кроме того, согласно указанному документу, представителю нацменьшинства не обязательно быть гражданином Украины. Определение данного понятия в молдавском законе «О правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций» [13] затрагивает более широкий спектр характеристик. Среди них – срок проживания в государстве; принадлежность к гражданству; наличие особенностей по этническому, культурному, языковому и религиозному признакам. Наконец, идентификацию себя, отличную от представителей большинства – молдаван. Слабой стороной этого определения является то, что оно ориентировано лишь на индивидуальную идентификацию личности, не затрагивая, в отличие от украинского закона, общественных интересов национальных меньшинств. Национальные

меньшинства, в свою очередь, тоже не однородны, их можно рассматривать как традиционное меньшинство (таких представителей еще именуют «историческим меньшинством»). Часто отдельно выделяют диаспоры и, наконец, в качестве составляющих еще называют мигрантов из третьих стран. Говоря о последних, следует подчеркнуть, что ряд государств постсоветского пространства, в том числе Молдова и Украина, также рассматриваются как страны третьего мира, поэтому лица, приехавшие из подобного рода стран, скорее должны называться «свежими» мигрантами или представителями конкретного региона Евразийского континента. Конечно, приведенное разделение национальных меньшинств выглядит несколько условно, но, тем не менее, оно лишней раз указывает на сложность самого понятия. Как и Рамочная конвенция, закон «О правах лиц...» подчеркивает право любого лица, принадлежащего к национальному меньшинству, свободно выбирать, считаться ему таковым или нет (ст. 2). В результате индивидуум, не относящийся к мажоритарному большинству, получает возможность выбирать, будет ли распространяться на него комплекс прав и свобод, регламентированный Законом о нацменьшинствах или нет. Иными словами, такой индивидуум может принимать решение, будет ли он в дальнейшем ассимилирован или сохранит свою этническую самобытность в условиях иноэтничного окружения. Примером тому может выступать мобильно реагирующая политическая элита<sup>1</sup>, среди представителей которой имеется ряд лиц, принадлежащих к представителям национальных меньшинств, но в настоящее время подчеркивающих свою этническую принадлежность к мажоритарному этносу и даже к румынам (в силу политических интересов)<sup>2</sup>. Названный Закон продемонстрировал попытку смоделировать государство-нацию, где главным критерием является население-нация, а ее носители выступают продуктом гражданской идентичности<sup>3</sup>. 24 октября 2003 г. Постановлением Парламента № 415-XV был утверждён Национальный план действий в области прав человека на 2004–2008 гг. [39].

Трансформационный период, породивший хаос в умах и убеждениях миллионов, со временем стал испытывать потребность в оформлении определенной долгосрочной концептуальной идеи, в том числе в сфере межэтнических отношений. В результате в бывших союзных республиках – где раньше, а где позже – стали появляться концепции, регламентирующие приоритеты национальной политики. Отдельно следует остановиться еще на одном законодательном документе – Концепции национальной политики. В Республике Молдова путь к ее принятию оказался нелегким и тернистым: в обществе, прежде всего в руководстве страны, должны были сложиться настроения, нацеленные на формирование долгосрочных ориентиров в области межэтнических отношений. Обращает на себя внимание то, что в составлении этого документа, равно как и закона «О правах лиц...», наряду с профессиональными политиками принимали участие историки, этнологи,

лингвисты. «Вызревание» этого документа происходило достаточно длительное время. Впервые на широкое обсуждение он был вынесен правительственной структурой Молдовы – Департаментом нацотношений, еще в 1996 г. Можно предположить, что инициирование данного документа в определенной степени было связано с принятием Концепции государственной национальной политики Российской Федерации [19], утвержденной указом Президента Российской Федерации [42]. «В тот год Департамент выступил с инициативой о необходимости разработки Концепции государственной политики в области межэтнических отношений, этот вопрос даже был включен в Программу деятельности правительства на 1997 г. Однако дальше разработки проекта документа дело не пошло» [1, с. 22; 24]. Сказалась острота национального вопроса в Молдове, а также частая смена правительств. При анализе следует также учитывать противостояние этому документу многих чиновников среднего звена, пришедших в государственные структуры после кадровых чисток начала 90-х и остающихся на месте при смене многочисленных кабинетов министров и высших руководителей министерств и ведомств. Жизнь не стоит на месте: уже при следующем руководителе Департамента национальных отношений – Т. Стояновой была возобновлена попытка продолжить работу по внедрению в жизнь новой редакции Концепции. В 2000 г. открылась международная конференция «Интеграционные процессы в Республике Молдова», целью которой было обсуждение разработки национальной стратегии в деле укрепления интеграционных процессов в государстве. Но и эта попытка не поставила точку в данном вопросе. В то время республика находилась в условиях предвыборной лихорадки. Вероятно, в связи с этим решение острого национального вопроса отложили. За более чем пятилетний срок было подготовлено несколько вариантов документа, которые так и не были доведены до логического конца. Тем не менее, эти инициативы административных структур, научных учреждений, отдельных политиков, ученых, рядовых граждан государства не были напрасными. Накапливался опыт: ведь каждый год жизни в трансформационных условиях вносил свои коррективы в текст документа, первая редакция которого просто устарела. Отшлифовывались шероховатости формулировок, велись дискуссии, выдвигались альтернативные проекты. Можно сказать, что обстоятельства дали время, а время предоставило возможность приобрести опыт тем, кто работал в сфере межэтнических отношений. Безусловная победа коммунистов на выборах 2001 г., достаточно длительный срок пребывания их у власти и значительный перевес в парламенте позволили поэтапно реализовать ряд политических документов из области национальной политики, в том числе и Концепцию. Работа по подготовке ее проекта была начата в 2002 г. [21, с. 4]. Обсуждение проекта Концепции, вынесенного на всеобщее голосование [36, с. 4–5], оказалось таким же острым, какой является сама проблема, способствовать решению которой и был призван

документ, – об этом заявил в своем интервью газете «Кишиневские новости» председатель парламентской комиссии по правам человека и нацменьшинствам М. Сидоров [3, с. 1]. И действительно, дискуссия по поводу данного проекта вызвала резонанс в молдавской прессе. Материалы отличались полярностью мнений. Положительную оценку проект встретил в публикациях газет «Независимая Молдова», «Кишиневские новости», «Русское слово», в частности, в интервью и статьях М. Сидорова [3], Т. Млечко [21, с. 4], А. Скворцовой [38, с. 3], В. Степанова [39, с. 1, 6] и др. Негативную оценку Концепция получила, в основном, в газетах «Flux», «Literatura și arta» и «Capitala». В последней, к примеру, появилось интервью доктора филологии, директора Национального терминологического центра А. Думбрэвяну, выразившей, как она подчеркнула, мнение всех ее коллег: «Концепция направлена против мажоритарного этноса» [52, с. 2]. Данная позиция, в принципе, касается основного спектра дискуссионных вопросов, относящихся, прежде всего, к проблеме функционирования русского и государственного языков, статуса русского языка, использования этнонима «молдаване» и глоттонима «молдавский язык». Что касается украинцев, болгар, гагаузов и представителей других национальных меньшинств, их судьба обсуждалась в контексте тем названных дискуссий. Длительная предварительная работа 19 декабря 2003 г. увенчалась принятием Парламентом страны «Закона об утверждении Концепции национальной политики Республики Молдова» [14].

«Концепция провозгласила поликультурность и многоязычие народа республики» [50]. На бумаге все получилось достаточно четко. Констатировать можно одно. Дальше демагогии о роли и значении данного Закона у коммунистов дело не пошло, а с приходом к власти либеральных сил после апрельских событий 2009 г., об этом документе и вовсе забыли. Зато он весьма удобен для демонстрации разного рода международным экспертам в качестве дополнительного аргумента в деле сохранения властью интересов национальных меньшинств. Новым шагом в работе с соотечественниками стало внимание к диаспоре. С этой проблемой столкнулись практически все страны, провозгласившие независимость в начале 90-х гг. [20, с. 67–79; 18, с. 182–184, 356–357, 399–404 и др.] Интерес к ней стал проследиваться и в науке [30; 24, с. 20–35]. Жившие ранее в одной большой стране люди одной национальности вдруг оказались разделенными границами и таможенями. Попытка сближения и возобновления духовной связи с Родиной стала не только их личной проблемой, но и определенным имиджем новых государств. Начались пути поиска решений. Появились первые государственные документы, ориентированные на поддержку соотечественников, проживающих за пределами страны [43; 32]. Следующим шагом стала организация и проведение конгрессов. Один из них, собравший евреев – выходцев из Республики Молдова, прошел в 1998 г. в Кишиневе [31]. Следующим стал Первый конгресс выходцев из



РМ, проживающих за рубежом, состоявшийся 7–9 октября 2004 г. тоже в столице Молдовы. Форум объединил своей работой молдаван, проживающих в странах СНГ [28, с. 86]. Современных выходцев из Молдовы условно можно разделить на исторически проживающих вне пределов государства лиц, особенно в странах бывшего Союза, и вынужденных мигрантов, покинувших страну в силу тяжелого экономического положения. Уехавшие люди, среди которых есть немало молдаван и представителей национальных меньшинств, после краха Советской власти оказались в состоянии кризиса профессиональной, гражданской и, в определенном смысле, этнической идентичностей<sup>4</sup>. К поговорке «человек ко всему привыкает» можно добавить – «особенно, если он сделал выбор». В силу безысходности многие люди после распада Союза покинули Молдову, пролонгировав тем самым свое неопределенное состояние. Немало из них уже не хотят возвращаться в страну, потому что они не смогли найти здесь себе применения, а там, куда их забросила судьба, они вынуждены принимать правила игры той страны, где они нашли работу, зачастую опустившую их на более низкую социальную ступень. В любом случае их гражданская идентичность находится под угрозой, особенно, если Родина не создает условий для их трудоустройства и защиты. Этническая идентичность более устойчива и живуча, но и она в условиях, когда личность в иноэтническом окружении пытается адаптироваться, чтобы выжить, может привести к ассимиляции. Длительное нахождение вдали от дома зачастую приводит к разрушению семьи, что ведет далее к изменению других идентичностей. Гарантии сохранения этнических прав прописаны и в ряде других документов страны, в частности «Трудовом кодексе Республики Молдова», который запрещает любую дискриминацию, в том числе по расовому, национальному и религиозному признакам. Эти же аспекты прописаны в «Законе о судостроительстве», «Кодексе о правонарушениях», «Уголовном кодексе Республики Молдова» и других законодательных документах [5, с. 76-77]. В частности, Закон № 413-XIV от 27.05.99 «О культуре», принятый 27 мая 1999 г., гарантирует «право каждого человека на культурную деятельность независимо от национальной принадлежности, социального происхождения, языка» [22, с. 35]. Ст. 13 этого документа предусматривает «право любого лица на защиту своей культурной самобытности» и т. п. При рассмотрении вопроса о паспортизации следует подчеркнуть, что в молдавских внутренних паспортах (т. н. «пластиках») уже давно отменена графа «национальность». Правильнее сказать – она не отменена полностью, так как в базе данных, находящейся в Министерстве информационных технологий Республики Молдова, данная информация имеется, но круг доступа к ней ограничен специальными органами. Исключением графы «национальность» в паспортах Республики Молдова осуществляется попытка сместить акцент с этнических ценностей на гражданские. Но неотработанность ценностно значимых критериев в обществе – слабая экономика и неуверенность в завтрашнем

дне – значительно замедляют распространение патриотических чувств среди представителей разных этносоциальных групп, многие из которых вне зависимости от национальности вынуждены искать лучшей доли на чужбине<sup>5</sup>. В поисках заработка покинуло родной очаг и большое число жителей Приднестровья. Показательной выглядит совокупность рекомендаций, сделанных в базовом докладе о положении в области прав человека в Республике Молдова, подготовленном в рамках работы Координационного комитета по разработке и реализации национального плана действий в области прав человека, Программы развития ООН в Молдове, проекта «Поддержка национального плана действий в области прав человека в Республике Молдова». В документе, в частности, подчеркивается, что «с начала 90-х годов и по нынешний день» (2003 г.) представительство национальных меньшинств в центральных и местных структурах государственной власти снизилось до ощутимо низких показателей. Одной из причин этого, объясняется в докладе, является плохое или недостаточное владение государственным языком представителями национальных меньшинств. В документе подчеркивается: «Ст. 7 Закона о функционировании языков на территории Республики Молдова играет чрезвычайно важную роль в этой проблеме» [2, с. 75]. В названном докладе фиксируется внимание на трудность выбора языка при общении с представителями государственной власти, при устном или письменном обращении в официальные инстанции. Подчеркивается, что имеет место «адаптация» имен и фамилий представителей нацменьшинств к нормам транскрипции государственного языка [2].

**Этап «надежды».** Условно вынесенный в название параграфа этап наступает с 2004–2005 гг. и характеризуется попыткой, направленной на укрепление позиций молдовинизма. Коммунистам удается наладить контакт с руководством ХДНП – партии, представлявшей ранее основного политического оппонента правящей верхушки. Появляется немалое количество публикаций промолдавской направленности. Для примера можно назвать монографии В. Степанюка [58; 41]. Здесь же можно указать на исторические труды В. Царанова [45], В. Стати [57] и др. Одновременно власть, занявшая активную промолдавскую позицию, столкнулась с тупиком в сфере решения языковой проблемы, не определив статуса русского языка, что, помимо других причин, сказалось на переговорном процессе между Кишиневом и Тирасполем. Остался без внимания и Закон о функционировании языков, принятый в 1989 г. в период существования МССР, которой уже нет на карте, а сам закон безнадежно устарел. Но возвращение к нему затронуло бы одну из самых болезненных струн этнической идентичности в Молдове – языковую. (Ценностное отношение к языку, в частности, демонстрируется молдавским гимном – практически единственным в мире – гимном языку, причем часть населения считает его гимном румынскому языку). Приход коммунистов к власти в Молдове не снял напряженности в вопросах молдавско-приднестровского урегулирования. Одной из попыток

одностороннего разрешения проблемы стало принятие 22 июля 2005 г. Парламентом Республики Молдова закона «Об основных положениях особого правового статуса населенных пунктов Левобережья Днестра (Приднестровье)» (№ 173-XVI). Данный документ, по сути, закрепил уже узаконенную приднестровскими властями языковую схему в регионе, обозначив официальными языками молдавский, украинский и русский. Закон также предоставлял Приднестровью автономию с особым правовым статусом, являющуюся составной частью Республики Молдова [15]. Под влиянием европейских структур, начавших проявлять внимание к цыганскому вопросу в Европе<sup>6</sup>, в Республике Молдова также осуществлялась работа, направленная на поддержку ромов<sup>7</sup>.

«21 декабря 2006 г. Постановлением Правительства № 1453 был утвержден план действий по поддержке цыган (ромов) Республики Молдова на 2007–2010 гг» [29]. В документе уделялось внимание мерам, направленным на социально-культурное развитие представителей этой этнической группы [56]. Именно в связи с нерешенной языковой проблемой с 2005 г. неоднократно откладывалось подписание Хартии региональных языков или языков меньшинств – проблемы, которая обсуждалась последний раз в 2008 г. по инициативе гражданского общества [51]. Необходимо подчеркнуть, что главной причиной торможения этого документа является неопределенный статус русского языка. В свою очередь, это ведет к зависанию международной поддержки языков других нацменьшинств. Парадокс, но более радикальные политические силы Молдовы, находившиеся у власти в 90-е гг. XX столетия, в силу острой озабоченности национальным вопросом, обратили внимание и на проблемы нацменьшинств, создав со временем определенную инфраструктуру, занимающуюся этой темой. Для специалистов общеизвестным является тот факт, что религиозная идентичность в немалой степени дополняет этническую. В Республике Молдова большинство населения составляют православные. Правильнее будет сказать – население, проживающее в традициях православной культуры. Кризис религии начал ощущаться в России еще в период зарождения революции. В немалой степени отдалению населения от церкви способствовала атеистическая политика Советской власти. При этом в настоящее время в России прослеживается обратная картина. Опять-таки сверху, массам начинают навязывать религиозные ценности, порой впадая в крайности. Школа, оставаясь светской, одновременно уделяет немалое внимание православному воспитанию. Как подчеркивает этнолог В. Шнирельман, «во многих школьных учебниках истории нового поколения, начиная со второй половины 1990-х, присутствуют обширные разделы, посвященные православным подвижникам, РПЦ и ее взаимоотношениям с государством.

В этом контексте руководящая и направляющая роль КПСС в советской истории сменилась еще большей ролью православной церкви в истории России»<sup>8</sup>. Было бы несправедливо не констатировать, что в со-

временных странах Западной Европы, например, в Германии, Великобритании, закрываются храмы, и в этих помещениях открываются фитнес-клубы, так как люди перестают посещать церковь [27; 8]. При этом следует обратить внимание на то, что на смену социалистическим ценностям на постсоветском и постсоциалистическом пространстве стали приходиться этнические ценности и борения, в немалой степени, замешанные на религиозном факторе. При этом важно отметить, что если национальный фактор (напомним, один из мощнейших детонаторов распада Союза ССР и соцлагеря) сработал при определенном стимулировании системы ценностных ориентиров, то религия продолжает оставаться серьезным мобилизационным рычагом, который, правда, несколько «заржавел» в советских реалиях политики, но продолжает оставаться еще одним механизмом воздействия на массы<sup>9</sup>. Не случайно именно поэтому столь серьезное внимание в последние двадцать с лишним лет уделяется роли религии в жизни постсоветских государств. Наложения на религиозные предпочтения и антипатии представляют серьезный и, безусловно, важный элемент характеристики постсоветской действительности. Рассмотрение влияния религии на этничность требует отдельного, подробного анализа. В контексте данного исследования важно подчеркнуть роль религиозного фактора в качестве еще одной составляющей этногражданского конфликта в Республике Молдова. В 1992 г. «группа молдавских священнослужителей во главе с епископом П. Бельцким (Пэдулару) объявила о выходе из Московского Патриархата и создании «Бессарабской митрополии», которую в конце того же года, в нарушение всех канонических норм, взяла под свое крыло Румынская Православная Церковь. Этот шаг осложнил отношения между двумя самыми крупными православными церквями» [4]. Причем конфликт не улажен вплоть до настоящего времени. Создание нескольких автокефалий и наличие четырех епископов на небольшом пространстве Молдовы вызывает тревогу у специалистов. По мнению политолога В. Букарского, «Откол Молдавской Церкви от матери – Русской Православной Церкви будет ударом ножа по живому, по единой истории русского и молдавского народов, по судьбам миллионов людей. Когда-то независимости Православной Церкви в Америке от Русской Православной Церкви предшествовала деятельность церковных „обновленцев“, а затем – раскольничья деятельность Платона (Рождественского). История повторяется. Попытка раскола в Молдавской Православной Церкви и ее последующей автокефалии, как и участвовавшие попытки создания „поместной украинской церкви“, представляют собой часть плана по разрушению матричного кода единой православной цивилизации» [7]. Правильнее будет сказать, что национализм в разных странах во всех своих устремлениях очень похож. Потому особой разницы между румынским, русским или украинским националистом нет, так как преследуют они одну цель – доминирование своей этноязыковой культуры в обществе и сознании. Во многом объясним этот

феномен национал-возрожденческой эйфорией, которую переживало сообщество начала 90-х. Управляемые процессы развала системы были всячески направлены на дестабилизацию языковой среды посредством вытеснения русской культуры (прежде всего, языка) и замены ее на культурные (в том числе, языковые) ценности молдаван, украинцев, болгар, гагаузов и других народов. Во время второй волны национализма, прокатившейся по Молдавии в 2009 г., можно проследить одну общую закономерность – выбивание общего, объединяющего стержня – русской культуры и, прежде всего, русского языка. Позже, за период нахождения коммунистов у власти, произошел ряд абсолютно противоречащих логике их предвыборных заявлений и, соответственно, непопулярных в среде нацменьшинств мероприятий. Например, сразу после того, как партия В. Воронина победила на выборах 2001 г., была закрыта русскоязычная газета «Коммерсант Молдовы» [16]. Мотивировкой стала не больше, не меньше, а угроза национальной безопасности государства. Генеральный прокурор проиллюстрировал свои претензии двумя примерами фраз из оспоренных газетных статей: «Отсутствие правового баланса между МРП и Республикой Молдова как признанного государства позволяет последней подходить к переговорам с позиции превосходства и диктата, что является главной причиной медленного продвижения переговорного процесса»; «На фоне продолжающейся политической, дипломатической и экономической блокады МРП со стороны Республики Молдова мы считаем невозможной встречу между президентами МРП и Республики Молдова» [17]. В период нахождения у власти коммунистов принимается уже цитируемый «Кодекс телевидения и радио Республики Молдова» от 27 июля 2006 г. 260-XVI. В ст. 11 «Защита языкового и национально-культурного достояния» отмечается, что с 1 января 2010 г. не менее 70 % частот следует предоставлять программным комплексам на государственном языке, а вещательные организации должны выпускать на государственном языке не менее 80 % собственных и отечественных информационно-аналитических передач.

Тогда же, в Министерстве образования было закрыто Управление образования на языках национальных меньшинств; в системе Академии наук Молдовы прекратил свою деятельность Институт межэтнических исследований, трансформированный в Центр этнологии Института культурного наследия. В Департаменте межэтнических отношений Республики Молдова было упразднено Управление функционирования языков (мотивировка: засилье прорумынской оппозиции), при этом осталась нерешенной сама языковая проблема, которую коммунистическая власть решить не смогла, а, скорее, пустила на самотек, не регламентируя общение на каком-либо языке. Временно получил большее распространение русский язык. Это всеобщее послабление привело к более-менее комфортному существованию национальных меньшинств, которым лишь изредка напоминали о необходимости изучать государственный

язык. Кстати, это была одна из причин электорального поведения представителей национальных меньшинств на выборах в апреле 2009 г. В названном Департаменте было закрыто и другое подразделение, которое занималось не менее важной, более того, стратегической задачей в полиэтничном сообществе – мониторингом этнокультурного состояния в среде национальных меньшинств. Даже если это подразделение и носило в своей основе научный характер (что могло выступать косвенной причиной для его закрытия), то после его исчезновения подобного рода структура в системе Академии наук так и не была открыта. Наконец, статус самого Департамента межэтнических отношений на порядок снизили. Во время очередной правительственной реформы он стал именоваться «Бюро межэтнических отношений», из названия которого, по сути, выпало важное для государственного ведомства указание на его республиканский статус. Подобное отношение свело ведомство, призванное заниматься неотложными вопросами этнополитики в стране, на второстепенные позиции. Существующее министерство реинтеграции с министром, долгое время ходившим без портфеля (ныне упраздненное уже либералами), должно было усилить собой эту структуру. В настоящее время Бюро межэтнических отношений выполняет лишь декоративную функцию при Правительстве Молдовы. И в этом нет вины тех, кто в нем работает. Такова политика государства, превратившего национальные отношения в банальную статью дохода. Подобного рода игнорирование этнополитических тем являет собой убеждение современного молдавского политика В. Воронина. Об этом свидетельствует его недавнее заявление: «Как только в общество сбрасываются темы, касающиеся названия языка – румынский или молдавский, переломных исторических моментов, этнической принадлежности жителей РМ, следует понимать, что в стране происходит кризис власти» [9]. Экс-президент страны напомнил, что ПКРМ, будучи у власти восемь лет, никогда не затрагивала такие чувствительные темы, как языковая или этническая принадлежность населения [9]. При этом именно тогда история давала правящей партии тот самый шанс, который позволил бы решить многие назревшие проблемы, но как говорил великий Гераклит: «В воду одной реки не войти дважды». Наконец произошло еще одно серьезное преобразование, которое, получив широкий резонанс, одновременно привело к последствиям, влияющим на общементальное представление населения о власти, вне зависимости от политических и этнических приоритетов. Речь идет о преобразовании коммунистами президентской республики в парламентскую, что в условиях не утвердившейся демократии свело на нет ответственность за выполнение обязательств и, самое главное, констатировало отход от традиционных народных представлений, сложившихся в культуре полиэтничного народа Молдовы о том, что лидер в государстве должен быть один. «Ликвидация президентства – элемент постсоветской коммунистической идеологии „возвращения“ к идеализированной и мифологизиро-

ванной „власти Советов“, эта идея присутствовала и у российских коммунистов. Молдавские коммунисты в „снегуровские времена“ говорили даже не об избрании президента парламентом, но о необходимости вообще ликвидации президентства. Но все равно решение голосовать за парламентскую республику было трудным, поскольку коммунисты пошли не только против большинства общества, но и против подавляющего большинства своего электората. Они пошли также против России... Но на деле, несомненно, именно Россия, в которой сильной президентской власти удалось маргинализировать Компартию, была главным примером пути, которого хотели избежать молдавские коммунисты. В новое тысячелетие Молдавия вступает первой страной СНГ, пошедшей по пути не усиления, а ослабления президентской власти, и она остается единственной страной, которая совершила это без „цветной революции“» [44]. Фигурально выражаясь, можно утверждать, что решение этнической проблемы, проявившейся после развала Союза, оказалось «не по зубам» коммунистам, которые, пытаясь сохранить свой положительный имидж, специально не затрагивали болезненные для общества проблемы (взвешенное решение приднестровского вопроса, зависящего в немалой степени от языковой политики, определение четких этногосударственных ориентиров, отличных от сопредельных государств и пр.).

#### **Вместо заключения. Нереализованные обещания в области этногражданской политики.**

«Молдаване или румыны». Тема, возникшая достаточно давно, со второй половины XIX, но, тем не менее, остро стоящая перед сообществом Молдовы, была чуть ли не одной из основных тем для дискуссий во время предвыборной компании, приведшей коммунистов к власти, равно как и тема изучения «истории Молдовы», вместо изучаемой до 2001 года «истории румын» (удивительные метаморфозы для независимого государства, не правда ли?). Самое удивительное, что все вопросы остались не решенными. Объясняется это просто. Коммунисты меняли только руководство республики, министров, заместителей министров, прокуроров и др. высокопоставленных чиновников. Среднее звено функционеров всех ведомств, поставленное после чистки аппарата в начале 90-х легендарным политическим авантюристом (который, однако выполнил все, что на него возлагалось для развала советской системы в республике) М. Друком, оставалось румынизированным и просто саботировало любые инициативы руководства республики. В случае осложнений в игнорировании и приостановлении каких-либо инициатив румынистам помогала улица. До 2005 года в республике активно действовала Христианско-демократическая народная партия, которая неоднократно саботировала различные политические инициативы коммунистов путем митингов, пикетов и других уличных акций.

Серьезно румынизация коснулась системы образования, о чем метко сказал Стефан Ихриг: «В то время как политический молдовинизм управлял страной, ру-

мынизм преподавался в школах» [59, р. 366].

В 2005 году коммунистам удалось «невозможное»: они наладили контакт с руководством ХДНП. Данная партия поддержала кандидатуру В. Воронина на выборах президента, и в апреле 2005 года Ю. Рошка становится вице-председателем Парламента Молдавии.

Однако эти политические рокировки никак не продвинули решение этногражданской проблемы.

До коллапса апреля 2009 г. [40, с. 25–28] у коммунистического правительства и парламента Молдовы оставалось еще 4 года. Увы, такой шанс абсолютного большинства для решения продекларированных целей и задач дается один раз в истории. Коммунисты не воспользовались предоставленным им обстоятельствами и Провидением шансом и после 2009 года превратились в отработанный политический материал.

Триединая задача, поставленная в качестве приоритетной в программе коммунистов, не была выполнена. Осталось на бумаге решение национального вопроса. В. Воронин, встречаясь со студентами, обещал выдать государственную премию тем, кто пропишет национальную государственную идею. Это как бы студенты должны были сделать, больше никому... Соответственно, так и остался открытым вопрос с молдавской идентичностью, которая не смогла пересилить румынскую в умах интеллигенции и подрастающего поколения.

Воронин серьезно подставил свои обещания уходом от решения приднестровского конфликта и отказав в подписании плана Козака в 2003 году. Тем самым, он утратил доверие руководства России, что в последующем сказалось на и так слабой экономике страны. Попытка избежать федерализации страны из-за опасения сохранения в Приднестровье российской базы ни к чему не привело. Российские войска по-прежнему в Приднестровье и не скоро оттуда уйдут, по всей видимости (таковы правила большой геополитики), а республика до сих пор остается расколотой.

Нижесказанное несправедливо вменять в вину только коммунистической власти Молдовы. Можно отметить общий пробел, свойственный молдавскому этногражданскому строительству. Об этом достаточно убедительно сказал в своем интервью канадский профессор Джон Пэкер, стоит привести его комментарий: «Насколько я знаю, некоторые из тех, кто считает себя румынами, хотят объединиться с Румынией. Можно сказать, что они против территориальной целостности Молдовы. Это плохо? Если вы и правда присоединитесь к Румынии, не стоит думать, что молдаване будут диктовать Румынии свою политику. Решать будет Бухарест. Если вы делаете для себя такой выбор – хорошо. Если некоторые люди хотят этого – пусть. Но вопрос к остальным: что вы делаете для того, чтобы им было лучше быть частью Молдовы?..

Возможно, вы ничего не делаете. Это как с молодыми людьми, которые эмигрируют. Почему они уезжают из дома? Они едут за лучшей жизнью. В этой ситуации очень трудно говорить о норме. Понятно, что положение Приднестровья для многих стран ненормально. Но,

если бы я был членом молдавского правительства, я бы хотел насколько возможно большей интеграции этой части страны. Чем больше, тем лучше.

Чем дольше эта часть страны не будет под эффективным контролем Молдовы (а прошло уже почти 30 лет), тем меньше шансов, что она скоро вернется под него. Фундаментальный принцип в международном праве – это принцип эффективного контроля. И если поколениями нет этого контроля, могут появиться вопросы: а на чем вообще основаны притязания на эту территорию?

Не в интересах Молдовы препятствовать интеграции Приднестровья, особенно в политическую жизнь республики. Я не понимаю логики. Я бы сказал, что это обязанность Молдовы – применять единый закон по отношению ко всем жителям Молдовы, включая приднестровцев.

Иначе возникает вопрос: почему Молдова препятствует реализации возможности иметь во власти представителей всех своих граждан? Это антидемократично и нарушает права граждан. Более того, это противоречит логике и даже закону» [47].

Запущенная активно попытка решения вопроса о законодательной поддержке национальных меньшинств так и не изменила неустойчивого положения в новых условиях, а сама, во многом, осталась на бумаге. И конечно, нельзя обойти стороной проблему русского языка в республике. То, ради чего во многом те же нацменьшинства и проголосовали за партию коммунистов, которая в придании русскому языку государственного статуса тоже не сдержала своего обещания, не хватило политической смелости и гражданского сознания. События 7 апреля (о которых напечатана отдельная статья в данном журнале [40, 25–28].) окончательно сместили партию коммунистов Молдовы с политической сцены региональной политики в район «оркестровой ямы с плохо налаженными инструментами». Признаться, больше всего в этом фарсе жалко стариков, часть из которых продолжает свято верить верхушке партии, которая использовала название коммунистического бренда и наживалась на горбу у народа полиэтнической Молдовы ничем не хуже, чем сместивший их либерал-демократический альянс.

#### Примечания

Следует отметить, что в современном обществе процессы в среде политической элиты протекают несколько иначе и более оперативно, нежели в среде рядовых граждан.

Из этических соображений автор не называет фамилии в качестве примеров.

Исследователь М. Н. Губогло в своей монографии «Идентификация идентичности» (2003 г.) высказывает мысль о том, что «Республика Молдова претендует на статус унитарного государства с предоставлением национальным меньшинствам некоторых прав на автономизацию. При этом в основу гражданской (государственной) идентичности закладывается не идея нации-государства в западноевропейском смысле (нация-население), а идея этноса-государства, когда нация понимается в восточноевропейском смысле (нация-этнос)» [12, с. 433–434.]. Другой оригинальный мыслитель Роджерс Брубейкер констатирует, что если Западная Европа вступает в постнациональную эпоху, то политический контекст для большей части Восточной Европы можно было бы назвать постмногонациональным» [6, с. 281]. По мнению Ю. Д. Гранина, это весьма серьезный тезис, требующий дальнейшей разработки [11].

Население Республики Молдова в 2014 году составило около трех миллионов человек, это на 11,4% меньше по сравнению с данными переписи 2004 года [35].

Проблема разных форм миграции давно занимает умы молдавских политологов. Ей не раз были посвящены монографии и различные научные форумы. См., например: [24; 55; 25] и мн. др.

С 13 июня 2004 г. при Совете Европы функционирует Европейский Форум ромов и кочевников, призванный защищать их права и интересы. 8 апреля европейское сообщество празднует международный день ромов. Подробнее см.: [54, р. 249–253.].

В качестве обобщающего названия на политическом уровне для всех европейских цыган используется обозначение ромы (англ. Roms, Romanies). Данное выражение, вводимое в документах последних десятилетий, непривычно остальной части населения, которая продолжает именовать данную этнографическую группу цыганами.

См.: [46]. В своем исследовании В. Шнирельман отмечает серьезную увлеченность регионов России вопросами религиозного образования в школах «В 2004/05 учебном году предмет ОПК при поддержке местных властей и отделов образования начал преподаваться в школах Краснодарского и Ставропольского краев, Удмуртии, Самарской, Калужской, Калининградской, Смоленской, Курской, Воронежской, Нижегородской, Владимирской, Кировской, Курганской областей, а также в Екатеринбурге и Свердловской области. Кроме того, в учебники и пособия по различным гуманитарным предметам включаются пространные разделы, излагающие разные стороны православия» [46].

Следует обратить внимание на отношение современных европейских масс-медиа к православной церкви – «причем не только в России, но и в Грузии, Сербии, Молдавии, Белоруссии. Подобное отношение можно обобщить как – неприязнь, граничащая с ненавистью». См.: [10].

#### Библиографический список

##### на русском языке

1. *Абрамчук В.* Прделанная нами работа не была напрасной // Departamentul Relații Interetnice al Republicii Moldova. Documente, date, fapte, comentări. Chișinău, «Cartea Moldovei», 2003. P. 22 (часть на молдавском языке). С. 24 (часть на русском языке).
2. Базовый доклад о положении в области прав человека в Республике Молдова. Кишинэу, 2003. С. 75.
3. Безмятежным обсуждение Концепции не будет / Интервью с председателем Парламентской комиссии по правам человека и нацменьшинствам М. Сидоровым // Кишиневские новости. 2003. № 39 (658). С. 1.
4. «Бессарабский раскол»: неувраченная рана Церкви // <http://anti-raskol.ru/pages/2309> (дата обращения: 31. 09. 2019).
5. *Боршевский А. П.* Права этнических меньшинств / Под науч. ред. В. П. Степанова. Кишинев, 2011. С. 76–77.
6. *Брубейкер Р.* Этничность без групп / Пер. с англ. И. Борисовой. М., 2012. 408 с.
7. Букарский Владимир. Возможна ли автокефалия Молдавской Церкви? // <http://usk.ru/st.php?idar=105103>
8. В Германии в пустующих церквях открывают рестораны и спортзалы // <http://zadumaisa.com/archives/11905> (дата обращения: 14.06.2014) и т. п.
9. *Воронин В.* Проблему языка поднимают политики, задействуя СМИ // <http://news.mail.ru/inworld/moldova/politics/16053117/?frommail=1> (дата обращения: 11.12.2013).
10. *Гладков А.* Кто хочет выкинуть православие из Европы // <http://www.pravoslavie.ru/smi/62658.htm> (дата обращения: 14.06.2014).
11. Гранин Ю. Д. Рец. на кн.: Р. Брубейкер. Этничность без групп // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 186 // <http://vphil.ru/index>.

php?option=com\_content&task=view&id=830&Itemid=52) (дата обращения: 28.08.2019).

12. *Губозло М.Н.* Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки. Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. М.: Наука, 2003. 764 с.

13. Закон Республики Молдова № 382 от 19.07.2001 о правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций//Опубликован 04.09.2001 в Monitorul Oficial № 107 статья №: 819

14. Закон «Об утверждении Концепции национальной политики Республики Молдова» № 546 от 19.12.2003 Опубликован: 01.01.2004 в Monitorul Oficial № 1-5. статья №: 24

15. Закон № 173 от 22.07.2005 «Об основных положениях особого правового статуса населенных пунктов левобережья Днестра (Приднестровья)»//<http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=313004&lang=2> (дата обращения: 25.03.2019).

16. «КоммерсантМолдовы»,n\_22 date 7.12.2001 message. Заметки из зала суда//[http://www.gassteri.ru/ursa\\_a/Sourcekommersant\\_moldovyn22date7122001message\\_zametki\\_iz.html](http://www.gassteri.ru/ursa_a/Sourcekommersant_moldovyn22date7122001message_zametki_iz.html) (дата обращения: 12.03.2019).

17. «Коммерсант Молдовы» против Молдовы (Kommersant Moldovy v. Moldova)//Центр защиты прав СМИ. Учрежден в 1996 г./ [http://mmdc.ru/praktika\\_evropejskogo\\_suda/praktika\\_po\\_st10\\_evropejskoj\\_konvencii/euror\\_practice33/](http://mmdc.ru/praktika_evropejskogo_suda/praktika_po_st10_evropejskoj_konvencii/euror_practice33/) (дата обращения: 09.01.2007).

18. Конгресс соотечественников, проживающих за рубежом. 11–12 октября 2001 г. Итоговые материалы. М.: Дрофа, 2001. 640 с.

19. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации утверждена Указом Президента Российской Федерации от 15.06.1996 N 909// <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/up/909/2051/> (дата обращения: 23.07.2019).

20. Международный опыт защиты соотечественников за рубежом. Мировая и отечественная практика. М., 2003. С. 67–79;

21. *Млечко Т.* Системность, перспектива и последовательность//Независимая Молдова. 05.09.2003. С. 4.

22. *Млечко Т.П.* Государственная политика Республики Молдова в сфере гармонизации межэтнических отношений//„Aspecte juridice ale societății civile: realități și perspective”, Materiale ale conferinței teoretico-științifice internaționale (Chișinău, 26-27 februarie 2003). Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2003. P. 35.

23. Мнение: как в 1991-м году принимали декларацию о Независимости//<https://ru.sputnik.md/news/20170826/14234374/denizavisimosti-moldovy-deklarazia-onezavisimosti.html> (дата обращения: 28.08.2018).

24. *Мошняга В., Евдокимова Л, Коман А., Краузе А., Руснак Г.* Трудовая миграция в лицах: люди и судьбы. Кишинэу: Cartes, 2000. 201 с.

25. Население Молдовы и трудовая миграция: состояние и современные формы. Кишинэу: Молд. ГУ, 2000 65 с и мн. др.

26. Национальные меньшинства /[http://nations.su/terms/nation\\_mensinstvo.html](http://nations.su/terms/nation_mensinstvo.html) (дата обращения: 21.11.2015).

27. Новая жизнь британских храмов: паб, отель, мечеть или фитнес-клуб // <http://zadumaisa.com/archives/7911> (дата обращения: 14.06.2014);

28. Первый конгресс выходцев из Республики Молдова, проживающих за рубежом // Доклады, выступления, другие материалы. Кишинэу, 7–9 октября 2004. Chișinău, 2004.

29. Пивовар И. Законодательство Республики Молдова в области межэтнических отношений: перспективы развития. Материалы конференции «Русская культура» - многовековое достоинство народа Молдовы//Русин, 2007, № 2(8). С. 42.

30. Полоскова Т. В. Современные диаспоры. Внутриполитические и международные аспекты. М.: Научная книга, 2002. 284 с.

31. Постановление Правительства Республики Молдова № 883 от 18.08.1998 «Об организации Первого международного конгресса евреев – выходцев из Республики Молдова»//Monitorul Oficial, nr. 081 din 03.09.1998.

32. Постановление Правительства Республики Молдова № 1322 от 29 декабря 2000 г. «О некоторых мерах по поддержке выходцев из Республики Молдова, проживающих за рубежом»// Опубликован :11.01.2001 в Monitorul Oficial № 001. Статья № : 20.

33. Постановление Парламента № 415 от 24.10.2003 «Об утверждении Национального плана действий в области прав человека на 2004–2008 гг.»//<http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=306857&lang=2> (дата обращения: 12.07.2019).

34. Пояснительный доклад к Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств, п. 12// <http://www.mfud.ru/06.htm> (дата обращения: 28.08.2019).

35. Правда об эмиграции, или как читают статистику молдавские политики//<https://esp.md/podrobnosti/2018/07/26/pravda-ob-emigracii-ili-kak-chitayut-statistiku-moldavskie-politiki> (дата обращения: 29.08.2018).

36. Проект Концепции государственной национальной политики Республики Молдова // Независимая Молдова. 25.06.2003. С. 4–5.

37. *Сидоров М.* Законодательство Республики Молдова о правах национальных меньшинств//Departamentul Relații Interetnice al Republicii Moldova. Documente, date, fapte, comentări, Chișinău: Cartea Moldovei, 2003. P. 31 (часть на молдавском языке). С. 34 (часть на русском языке).

38. *Скворцова А.* Концепция государственной национальной политики Молдовы и международные стандарты прав нацменьшинств // Русское слово. 2003. № 15 (59). С. 3.

39. *Степанов В.* Манифест консолидации // Русское слово. 2003. № 14 (58). С. 1, 6.

40. *Степанов В. П.* События 7 апреля 2009 года и последующие коррективы этнической политики в Республике Молдова//Ученые записки Орловского государственного университета. Серия. Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4 (77). С. 25–28.

41. *Степанюк В.* Государственность молдавского народа. Исторические, политические и правовые аспекты Кишинев: Î.S. F.E.-P. “Tipografia Centrală”, 2006. 632 с.

42. Указ Президента РФ от 15.06.1996 N 909 “Об утверждении Концепции государственной национальной политики Российской Федерации”// <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-15061996-n-909/> (дата обращения: 25.07.2019).

43. Указ Президента Республики Молдова № 1638–II от 30 августа 2000 г. «О поддержке и сотрудничестве с выходцами из Республики Молдова, проживающими за рубежом»//Опубликован : 05.09.2000 в Monitorul Oficial No 115.

44. *Фурман Д.* Молдавские молдаване и молдавские румыны. (Влияние особенностей национального сознания молдаван на политическое развитие Республики Молдова)//[http://www.intelros.ru/pdf/nauchnie\\_tetrady/01/2.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/nauchnie_tetrady/01/2.pdf) (дата обращения: 24.11.2009).

45. *Царанов В.* Проблемы истории Молдавии : исследования по истории советского общества. Кишинев, 2007. 401 с.

46. *Шнирельман В.* Российская школа и национальная идея // <http://www.intelros.ru/index.php?newsid=293> (дата обращения: 14.06.2014).

47. «Это и есть националистический рай?». Интервью NM о языковом вопросе, сепаратизме и этническом разнообразии в Молдове. Текст О. Гнаткова //[https://newsmaker.md/rus/novosti/eto-i-est-natsionalisticheskiy-ray-intervyu-nm-o-yazykovom-voprose-separatizme-i-e-44583?fbclid=IwAR2jBXNOOS\\_Uf-KGg-XplYiEdxECPi9Y7nFpZCe9cZl3DC4QhBeRfWkq\\_NU](https://newsmaker.md/rus/novosti/eto-i-est-natsionalisticheskiy-ray-intervyu-nm-o-yazykovom-voprose-separatizme-i-e-44583?fbclid=IwAR2jBXNOOS_Uf-KGg-XplYiEdxECPi9Y7nFpZCe9cZl3DC4QhBeRfWkq_NU) (дата обращения: 15.08.2019).

#### на украинском языке

48. Відомості Верховної Ради України. 1992. № 36. Ст. 529.

49. Культура і побут населення України. Київ: Либідь, 1993. 288 с.

#### на румынском языке

50. «Academia de tiinea Moldovei Institutul Patrimoniului Cultural Centrul de Etnologie Revistade etnologiei Culturologie Volumul I. Журнал етнологии и культурологии the journal of ethnology// <http://www.book.lib-i.ru/25kulturologiya/431438-2-academia-tiinea-moldovei-institutul>

patrimoniului-cultural-centrul-etnologie-revista.php (дата обращения: 28.09. 2018).

51. Cartea Europeană a limbilor – instrument de protecție al diversității lingvistice și de întărire a dialogului intercultural în Moldova (Comrat-Taraclia-Briceni-Chișinău) // Materialele seminarelor / Red. Generală: Atanasia/Tatiana Stoianova. Chișinău, 2008. 222 p.

52. Ca să fie liniște în țară: proiectul Concepției trebuie modificat radical. Nadina Gheorghită – interviu cu Albina Dumbrăveanu // Capitala № 73 (43), 2003. 20 septembrie. P. 2.

53. Departamentul Relații Interetnice al Republicii Moldova. Documente, date, fapte, comentări, Chișinău: Cartea Moldovei, 2003. Pp. 31, 32 (часть на молдавском языке). Там же. С. 34, 36 (часть на русском языке).

54. *Duminica I*. 8 aprilie – Ziua Mondială a romilor (aspectul istoric) // Revista de Etnologie; I Culturologie. Vol. II. Chișinău, 2007. Pp. 249–253.

55. Moldova, România, Ucraina: integrarea europeană și migrațiunea forței de muncă. Chișinău: Cartes, 2000, 270 c.

56. Monitorul Oficial, nr. 203 din 31.12.2006, art. 1573.

57. Stati V. Moldovenii din Ucraina. Studiu istorico- demografic și etnodemografic. Odesa, 2008.

58. вместе с 41. Stepaniuc V. Statalitatea poporului moldovenesc. Aspecte istorice, politico-juridice. Chișinău, Tipografia Centrală, 2005 - 519 p.

#### на английском языке

59. Ihrig S. Moldovan Nightmares or “Historiographic Deadlock at Birth”. History, Identity and History Teaching in the Republic of Moldova (1991 - 2008)/Dimou A. “Transition” and the Politics of History Education in Southeastern Europe. Göttingen, 2009.

#### References

##### in Russian

1. *Abramchuk V.* The work done by us was not in vain // Departamentul Relații Interetnice al Republicii Moldova. Documente, date, fapte, comentări. Chisinau, Cartea Moldovei, 2003. R. 22 (part in Moldavian). S. 24 (part in Russian).

2. Basic report on the situation of human rights in the Republic of Moldova. Chisinau, 2003. Pp. 75.

3. There will be no serene discussion of the Concept / Interview with M. Sidorov, Chairman of the Parliamentary Commission on Human Rights and National Minorities // Chisinau News. 2003. No. 39 (658). S. 1.

4. «Bessarabian schism»: the unhealed wound of the Church // <http://anti-raskol.ru/pages/2309> (date of treatment: 31.09.09.).

5. *Borshevsky A.P.* Rights of ethnic minorities / Under the scientific. ed. V.P. Stepanova. Chisinau, 2011. Pp. 76–77.

6. *Brubaker R.* Ethnicity without groups / Per. from English I. Borisova. M., 2012. 408 p.

7. *Bukarsky Vladimir.* Is autocephaly possible in the Moldavian Church? // <http://usk.ru/st.php?idar=105103>

8. In Germany, in empty churches open restaurants and gyms // <http://zadumaisa.com/archives/11905> (date of treatment: 06/14/2014), etc.

9. *Voronin V.* The problem of language is raised by politicians, using the media // <http://news.mail.ru/inworld/moldova/politics/16053117/> Frommail = 1 (accessed: 12/11/2013).

10. *Gladkov A.* Who wants to throw Orthodoxy from Europe // <http://www.pravoslavie.ru/smi/62658.htm> (accessed: 06/14/2014).

11. *Granin Yu. D.* Retz. on the book: R. Brubaker. Ethnicity without groups // Questions of philosophy. 2013. No. 9. Pp. 186 // [http://vphil.ru/index.php?Option=com\\_content&task=view&id=830&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?Option=com_content&task=view&id=830&Itemid=52) (accessed date: 08/28/2019).

12. *Guboglo M.N.* Identification of identity: Ethnosociological essays. Institute of Ethnology and Anthropology. N.N. Miklouho-Maclay. M.: Nauka, 2003. 764 p.

13. Law of the Republic of Moldova Nr. 382 of July 19, 2001 on the rights of persons belonging to national minorities and the legal status of their organizations // Published September 4, 2001 in Monitorul Oficial Nr. 107 article no: 819.

14. Law on the Approval of the Concept of National Policy of the Republic of Moldova Nr. 546 dated 12/19/2003 Published: 01/01/2004 in Monitorul Oficial Nr. 1-5. article nr.: 24

15. 12 Law No. 173 of July 22, 2005 “On the Basic Provisions of the Special Legal Status of Settlements on the Left Bank of the Dniester (Transnistria)” // <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=313004&lang=2> (accessed date: 25.03.03.).

16. “Kommersant of Moldova”, n\_22 date 7.12.2001 message. Notes from the courtroom // [http://www.gassteri.ru/ursa\\_a/Sourcekommersant\\_moldovyn22date7122001message\\_zametki\\_iz.html](http://www.gassteri.ru/ursa_a/Sourcekommersant_moldovyn22date7122001message_zametki_iz.html) (accessed: 12.03.2019).

17. “Kommersant of Moldova” v. Moldova (Kommersant Moldovy v. Moldova) // Center for the Protection of Media Rights. Established in 1996 // [http://mmdc.ru/praktika\\_evropejskogo\\_suda/praktika\\_po\\_st10\\_evropejskoj\\_konvencii/evrop\\_practice33/](http://mmdc.ru/praktika_evropejskogo_suda/praktika_po_st10_evropejskoj_konvencii/evrop_practice33/) (accessed: 09.01.2007).

18. Congress of compatriots living abroad. October 11–12, 2001 Summary materials. M.: Drofa, 2001. 640 p.

19. The concept of state national policy of the Russian Federation was approved by Decree of the President of the Russian Federation of 06.15.1996 N 909 // <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/up/909/2051/> (date of treatment: 23.07.2019).

20. International experience in protecting compatriots abroad. World and domestic practice. M., 2003. Pp. 67–79.

21. *Mlečko T.* Consistency, perspective and sequence // Independent Moldova. 09/05/2003. Pp. 4.

22. *Mlečko T.P.* State policy of the Republic of Moldova in the field of harmonization of interethnic relations // “Aspecte juridice ale societății civile: realități și perspective”, Materiale ale conferinței teoretico-științifice internaționale (Chișinău, 26-27 februarie 2003). Chișinău: F.E.-P. “Tipografia Centrală”, 2003. Pp. 35.

23. Opinion: how in 1991 they adopted the Declaration of Independence // <https://ru.sputnik.md/news/20170826/14234374/deni-nezavisimosti-moldovy-deklarazia-onezavisimosti.html> (accessed: 28.08.2018).

24. *Moshnyaga V., Evdokimova L., Coman A., Krause A., Rusnak G.* Labor migration in persons: people and fates. Chisinau: Cartes, 2000. 201 p.

25. The population of Moldova and labor migration: state and modern forms. Chisinau: Mold. GU, 2000 - 65 s and many others. Other

26. National minorities // [http://nations.su/terms/nation\\_menshinstvo.html](http://nations.su/terms/nation_menshinstvo.html) (accessed: 11.21.2015).

27. The new life of British temples: a pub, hotel, mosque or fitness club // <http://zadumaisa.com/archives/7911> (accessed: 06/14/2014).

28. First congress of immigrants from the Republic of Moldova living abroad // Reports, speeches, other materials. Chisinau, October 7–9, 2004. Chihi, 2004.

29. *Pivovar I.* Legislation of the Republic of Moldova in the field of interethnic relations: development prospects. The materials of the conference “Russian Culture” - the centuries-old dignity of the people of Moldova // Rusin, 2007, No. 2 (8). Pp. 42.

30. *Poloskova T.V.* Modern diasporas. Domestic and international aspects. M.: Scientific book, 2002. 284 p.

31. Decree of the Government of the Republic of Moldova No. 883 of 08/18/1998 “On the organization of the First International Congress of Jews - Immigrants from the Republic of Moldova” // Monitorul Oficial, nr. 081 din 09/03/1998.

32. Decree of the Government of the Republic of Moldova No. 1322 of December 29, 2000 “On some measures to support immigrants from the Republic of Moldova living abroad” // Published: 01.11.2001 in Monitorul Oficial Nr. 001. Article No: 20.

33. Resolution of the Parliament No. 415 of 10.24.2003 “On the approval of the National Plan of Action in the Field of Human Rights for 2004-2008” // <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=306857&lang=2> (accessed date: 07/12/2019).

34. Explanatory Report to the Framework Convention for the Protection of National Minorities, paragraph 12.// <http://www.mfud.ru/06.htm> (accessed: 08/28/2019).

35. The truth about emigration, or how Moldovan politicians read statistics // <https://esp.md/podrobnosti/2018/07/26/pravda-ob-emigracii-ili-kak-chitayut-statistiku-moldavskie-politiki> (date appeals: 29.08 .2018).

36. Draft Concept of State National Policy of the Republic of Moldova // Independent Moldova. 06/25/2003. Pp. 4–5.

37. Sidorov M. Legislation of the Republic of Moldova on the rights of national minorities // Departamentul Relații Interetnice al Republicii Moldova. Documente, date, fapte, comentări, Chișinău: Cartea Moldovei, 2003. P. 31 (part in Moldavian). S. 34 (part in Russian).

38. Skvortsova A. The concept of state national policy of Moldova and international standards of the rights of national minorities // Russian Word. 2003. No. 15 (59). Pp. 3.

39. Stepanov V. Manifesto of consolidation // Russian Word. 2003. No. 14 (58). Pp. 1, 6.

40. Stepanov V.P. Events of April 7, 2009 and subsequent adjustments of ethnic policy in the Republic of Moldova // Scientific notes of Oryol State University. Series. Humanities and social sciences. 2017. No. 4 (77). Pp. 25–28.

41. Stepanyuk V. Statehood of the Moldavian people. Historical, Political and Legal Aspects of Chisinau: Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală“, 2006. 632 p.

42. Decree of the President of the Russian Federation of 06.15.1996 N 909 „On approval of the Concept of state national policy of the Russian Federation“ // <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-15061996-n-909/> (date of treatment July 25, 2019).

43. Decree of the President of the Republic of Moldova No. 1638 – II of August 30, 2000 “On support and cooperation with immigrants from the Republic of Moldova living abroad” // Published: 09/05/2000 in Monitorul Oficial No. 115.

44. Furman D. Moldavian Moldavians and Moldovan Romanians. (Influence of the features of the national consciousness of Moldavians on the political development of the Republic of Moldova) // [http://www.intelros.ru/pdf/nauchnie\\_tetrydy/01/2.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/nauchnie_tetrydy/01/2.pdf) (accessed: 11.24.2009).

45. Tsaranov V. Problems of the history of Moldova: research on the history of Soviet society. Chisinau, 2007 . 401 p.

46. Shnirelman V. Russian School and National Idea // <http://www.intelros.ru/index.php?newsid=293> (accessed: 06/14/2014).

47. “Is this a nationalistic paradise?”. NM Interview on the language issue, separatism and ethnic diversity in Moldova. Text by O. Gnatkov // [https://newsmaker.md/rus/novosti/eto-i-est-natsionalisticheskiy-ray-intervyu-nm-o-yazykovom-voprose-separatizme-44583?fbclid=IwAR2jBXNOOS\\_Uf-KGg-XplYiEdxECpi9Y7nFpZCe9cZl3DC4QhBeRFwkq\\_NU](https://newsmaker.md/rus/novosti/eto-i-est-natsionalisticheskiy-ray-intervyu-nm-o-yazykovom-voprose-separatizme-44583?fbclid=IwAR2jBXNOOS_Uf-KGg-XplYiEdxECpi9Y7nFpZCe9cZl3DC4QhBeRFwkq_NU) (accessed: 08/15/2019).

#### in Ukrainian

48. Home of the Supreme For the sake of Ukraine. 1992. No. 36. Article 529.

49. Culture i wander the population of Ukraine. Kiev: Libid, 1993 . 288 p.

#### in Romanian

50. «Academy of Sciences of Moldova Institute of Cultural Heritage Ethnology Center Journal of Ethnology and Culturology Volume I. Журнал этнологии и культурологии том I the journal of ethnology // [http://www.book.lib-i.ru/ya\\_431438-2-academy-tiine-moldova-institute-cultural-heritage-center-ethnology-magazine.php](http://www.book.lib-i.ru/ya_431438-2-academy-tiine-moldova-institute-cultural-heritage-center-ethnology-magazine.php) (дата обращения: 28.09. 2018).

51. European Book of Languages - instrument for protecting linguistic diversity and for strengthening intercultural dialogue in Moldova (Comrat-Taraclia-Briceni-Chisinau) // Seminar materials / Red. General: Atanasia / Tatiana Stoianova. Chisinau, 2008. 222 p.

52. To be quiet in the country: the project of the Concept must be radically modified. Nadina Gheorghiiță - interview with Albina Dumbrăveanu // Capital № 73 (43), 2003. September 20. P. 2.

53. Department of Interethnic Relations of the Republic of Moldova. Documents, data, facts, comments, Chisinau: The Book of Moldova, 2003. P. 31, 32 (часть на молдавском языке). Там же. С. 34, 36 (часть на русском языке).

54. Sunday I. April 8 - World Roma Day (historical aspect) // Journal of Ethnology; I Culturology. Vol. II. Chisinau, 2007. Pp. 249–253.

55. Moldova, Romania, Ukraine: European integration and labor migration. Chisinau: Cartes, 2000 270 p.

56. Official Monitor, no. 203 of 31.12.2006, art. 1573.

57. Stati V. Moldovans from Ukraine. Historical-demographic and ethnodemographic study. Odessa, 2008.

58. Stepaniuc V. The statehood of the Moldovan people. Historical, political-legal aspects. Chisinau, Central Typography, 2005 519 p.

#### in English

59. Ihrig S. Moldovan Nightmares or “Historiographic Deadlock at Birth”. History, Identity and History Teaching in the Republic of Moldova (1991 - 2008)/Dimou A. “Transition” and the Politics of History Education in Southeastern Europe. Göttingen, 2009.



УДК 94(47).063

UDC 94(47).063

ФАИЗОВ А.В.

кандидат исторических наук, г. Санкт-Петербург  
E-mail: historian2005ad@yandex.ru

FAIZOV A.V.

PhD, historian, St. Petersburg  
E-mail: historian2005ad@yandex.ru

**«ПОСЫЛЬНЫЕ» КАБИНЕТА МИНИСТРОВ (1731–1741): КУРЬЕРСКАЯ ДОЛЖНОСТЬ  
И ПОВСЕДНЕВНЫЕ ЭПИЗОДЫ СЛУЖБЫ**

**«MESSENGERS» OF THE CABINET OF MINISTERS (1731–1741): COURIER POSITION  
AND DAILY SERVICE EPISODES**

*На основании делопроизводственной документации Кабинета министров (1731–1741) анализируется оставленная без внимания историков проблема деятельности курьерского персонала высшего органа власти. Рассмотрены такие составляющие темы как: прием, прохождение службы и увольнение, содержание «посыльных», контроль их добропорядочности, их путевые происшествия. В ходе исследования сделаны наблюдения, касающиеся: количества штатных единиц, периодичности отпусков, характера курьерской службы, процедуры получения отставок, порядка выплат жалованья. Представлены конкретные служебные ситуации, в которых проявились неодинаковые человеческие и профессиональные качества кабинет-курьеров и ездových гренадеров.*

*Ключевые слова:* кабинет-курьер, ездовой гренадер, «посыльный», высший орган власти, Кабинет министров, «министр».

*The problem of the activity of the courier staff of the institution of highest authority, ignored by historians, is analyzed on the basis of the office documentation of the Cabinet of Ministers (1731–1741). Such components of the theme are considered as: recruitment, service and dismissal, employee of «messengers», the control of their honesty, their travel incidents. In the course of the study conclusions about the number of staff units, the periodicity of vacations, the nature of the courier service, the procedure for receiving resignations, the order of payment of wages were made. The concrete service situations, in which the various human and professional qualities of the cabinet-couriers and riding grenadiers appeared, are presented.*

*Keywords:* cabinet-courier, riding grenadier, «messenger», institution of higher authority, Imperial Cabinet of Ministers, «minister».

Кабинет министров, как высший орган власти в царствования Анны Ивановны и Ивана Антоновича, ежедневно получал и отправлял огромный объем документации. Процесс перемещения его писем, сообщений, указов и пр. в центральные и местные органы, к сановникам и генералам, по России и за границу, обеспечивали, прежде всего, состоявшие при нем «посыльные». Деятельность курьерского персонала госорганов XVIII в., вообще, и Кабинета, в частности, не получила освещения в историографии. Цель данной статьи – на основе кабинетского делопроизводства власти дать характеристику должности и раскрыть отдельные аспекты службы кабинетских курьеров и ездových гренадеров, из которых складывалось функционирование данного института в 1731–1741 гг.

«Посыльные» Кабинета (сначала 2-е «ездových сержантов» [1, т. 1, с. 3], затем 8–10 кабинет-курьеров и ездových гренадеров [1, т. 5, с. 647–648]) назначались в начале 1730-х гг. именными указами, а в дальнейшем «приказами» «министров» из лучших солдат и рейтар гвардейских полков. Так, 11 октября 1733 г. из Преображенского, Семеновского и Измайловского полков «для случаю-

щихся из Кабинета посылок, в курьеры» были «определены»: Ф. Головин, Ф. Мусин-Пушкин, М. Маврин, Л. Друкорт, В. Кривцов, М. Волженский, В. Бартнев, С. Енгальчев, И. Мозалевский, А. Сухочев [1, т. 4, с. 324]. 10 января 1737 г. «Гг. кабинетс-министры приказали: лейб-гвардии из полков представить в Кабинет [в] курьеры с каждого батальона по два человека, чтоб знали по немецки и по французски, ежели добрые и к тому достойны сыскаться могут. (Представлены.)» [1, т. 6, с. 14]. Тем же порядком пополнялись вакансии курьеров и ездových в царствование Ивана VI, когда при Кабинете служили 6 курьеров и 2 ездových гренадера. К примеру, в январе 1741 г. на освободившиеся места «посыльных» высшего органа Б.Х. Миних «прислал» 8-мь гвардейцев, один из которых имел дворянское происхождение и был грамотный [2, с. 13].

При назначении в кабинет-курьеры бывшие солдаты гвардии получали ранг прапорщика с жалованьем, по штату 1736 г., 116 р. в год [6, т. 9, №7137, т. 44, ч. 2, с. 36; 1, т. 5, с. 647–648.] (сопоставимо с денежным жалованьем армейского поручика, составлявшего 120 р. [4, с. 46]), которое выплачивалось, как и другим служа-

щим, «по третям»; ездвые гренaдеры получали жалованье от своих полков. Помимо денежного жалованья им предоставлялось обеспечение иного рода и определенные льготы (по 20 р. на покупку седел, «билеты») для бесплатных «перевозов» через Неву, не имевшие жилья устраивались на квартиру, получали «квартирные деньги» или землю для постройки домов, имевшие дома освобождались от постоянной повинности; ездвым гренaдерам выдавался фураж и на казенную и собственную лошадь, которую им приходилось иметь для работы, также они получали «мундир» и «стол» от Придворной конторы) [1, т. 4, с. 190, т. 5, с. 168, т. 6, с. 417–418, т. 11, с. 358, т. 10, с. 296, т. 8, с. 198, 477, т. 9, с. 390; 2, с. 13].

К числу привилегий, которые имели кабинетные курьеры и ездвые гренaдеры, можно отнести получаемые ими отпуска, которые могли предоставляться ежегодно [1, т. 6, с. 673, т. 7, с. 155, т. 9, с. 209], что не было нормой для военнослужащих XVIII в. [3]. Продолжительность увольнительных зависела от степени отдаленности родных деревень «посыльных» и в среднем составляла 1–3 месяца [1, т. 3, с. 375, 397, 403, т. 4, с. 537, т. 9, с. 118]. Так, 23 декабря 1735 г. «министры» приказали: «Ездоваго гренaдера А. Толбухина отпустить для нужд в дом его до февраля месяца и дать пашпорт. (Отпущен и пашпорт дан, декабря 24 дня)»; «по челобитным курьеров Ф. Головина, Ф. Мусина отправить для нужд их в дома, а именно – Головина до февраля, Мусин-Пушкина до марта будущего 1736 г. и дать им пашпорты. (Отпущены и пашпорты даны)» [1, т. 4, с. 537].

Обязанности кабинет-курьеров и ездвых гренaдеров состояли в «спешной» доставке пакетов с документами, более сложные миссии (проведений ревизии и следствий) Кабинет поручал эмиссарам из старших офицеров или крупных сановников. Между тем в некоторых случаях кабинетские «посыльные» также исполняли довольно ответственные задачи. Например, 24 июня 1734 г. кабинет-курьер Ф. Мусин-Пушкин был послан «со всяким поспешанием» в Ревель для сбора сведений о русском флоте, возвращавшемся из Данцига в Кронштадт [1, т. 3, с. 251–252].

Перед отправлением в дорогу кабинет-курьеры, ездвшие на перекладных, для оплаты «подвод» получали «прогонные деньги». По возвращении они отчитывались в расходовании средств, возвращали остатки или получали компенсацию личных затрат [1, т. 1, с. 448, т. 8, с. 438, т. 9, с. 358]. Например, 14 марта 1738 г. кабинетный курьер Шокуров подал доношение «о выдаче ему издержанных на прогоны, сверх данных из Кабинета, собственных денег 7 р. 62 коп.», которые и были ему выданы из канцелярии [1, т. 7, с. 184]. Или 16 января 1739 г. кабинет-курьер И. Прасолов сдал оставшиеся «прогонные», в его донесении отмечено, что «послан он был в Варшаву, а он ездил только до Мемля и осталось у него, за расходом, налицо 64 червонца. (Оныя деньги приняты.)» [1, т. 9, с. 38].

Несмотря на практику отчетов о расходовании «прогонных денег», некоторые курьеры позволяли себе злоупотребления, что стало причиной для следующего

распоряжения «министров». В период русско-турецкой войны, 6 мая 1736 г. Кабинет отправил в Сенат «сообщение», на основе которого последний разослал указы российским командующим (фельдмаршалам Б.Х. Миниху и П.П. Ласси, генералам В.Я. Левашову, А.И. Шаховскому, Л.В. Гессен-Гомбургскому и др.). «Министрам» «известно учинилось», что курьеры от генералов и госорганов, получающие «прогонные деньги в оба пути», «якобы им выданы только до того места, куда послан», требуют «от тех, к кому посланы» на обратный путь «вторичные». Именным указом повелевалось: «с сего времени, когда от кого курьер отправится, то в доношениях точно писать, с возвратом-ли, или только в один путь, ему прогонных денег, и сколько, выдано будет», «напротив чего и о посылающихся из Кабинета курьерах таким же образом знать давано будет, чрез что можно такой излишний и напрасный платеж денег пресечь» [1, т. 5, с. 190–191, 6, т. 9, № 6955].

Курьеры высшего органа, перевозившие важные и секретные документы, встречали в пути различные препятствия. Случалось, что они серьезно заболели в дороге, не могли доставить кабинетские письма в срок [1, т. 5, с. 261, т. 10, с. 407] и обращались в местные госорганы с просьбой отправить с депешами других «посыльных». Например, 31 марта 1739 г. генерал-лейтенант Трубецкой прислал в Кабинет «репорт» о том, что он не отправил вовремя «ведомости о денежной казне» «затем, что присланный для того кабинетный курьер Афросимов заболел и, понеже ему от болезни свободы нет, того ради послал те ведомости от себя с прапорщиком Сазановым» [1, т. 9, с. 308]. В кабинетском реестре входящих под 30 сентября 1739 г. отмечено «сообщение» Сенатской конторы, из которого следует, «что 5 дня во оной конторе явился кабинет-курьер Прасолов и объявил, что он отправлен из Кабинета в Самару к генерал-лейтенанту кн. Урусову, и в пути заболел, и вместо его отправлен из конторы нарочный» [1, т. 10, с. 321].

Но не только болезни могли помешать кабинетным «посыльным» исполнить свой долг. Так, во время войны за польское наследство курьеры Ф. Головин и М. Маврин, отправленные из Кабинета к русским войскам в октябре 1733 г., пропали где-то в Польше. 24 ноября 1733 г. «министры» писали к лифляндскому губернатору П.П. Ласси, что до сих пор курьеры в Петербург не вернулись и «где обретаются, никакого известия нет», и поручали ему «об оных в Польше, или в Литве, навеститься... где они ныне обретаются», «буде же... переняты от неприятелей, то... как возможно стараться, дабы они высвобождены были» [2, т. 2, с. 581–582]. Что произошло с Ф. Головиным и М. Мавриным выяснить не удалось. Позднее они вернулись в Петербург, поскольку в делопроизводстве Кабинета эти два курьера фигурируют и в 1734–1736 гг. [1, т. 3, с. 397, т. 4, с. 65, 324, 537, т. 5, с. 105–107, 502]. Из письма «министров», генералу Л.А. Бисмарку от 12 января 1734 г., известно, что «близ польскаго местечка Полонги» на двух кабинетских курьеров Гурьева и Л. Друкорта «напали... ночью порою поляки» и заподозрили, что они

«конечно, российские, едут в Польшу», «однако-ж они отговорились, назвав себя, якобы прусские офицеры, были в Курляндии и едут в Мемель к команде»; в этой связи Кабинет приказал генералу Л.А. Бисмарку немедленно «такия пристойныя меры взять, чтоб нашим курьерам чрез те польские места впредь безопасный и свободный проезд учинен был» [1, т. 3, с. 7, 20].

Дорожные неурядицы происходили с кабинет-курьерами и на российских землях. Из прошения курьера М. Волженского от 14 января 1736 г. узнаем о «грабеже его в пути от Астрахани калмыками» [1, т. 5, с. 21, 24]. В конце 1730-х гг. другой кабинет-курьер был избит на одной из почтовых станций, что вызвало предписание, в ответ на которое 21 февраля 1738 г. Ямская канцелярия «репортовала», что «по указу из Кабинета, за бой курьера Афросимова на Новоторжском яму старосте и ямщикам наказание учинено, а именно старосте – кнутом, одному ямщику – плетьюми, а другим – батогами» [1, т. 7, с. 111].

Впрочем, лица, исполнявшие курьерскую службу, бывали не только жертвами, но и виновниками проступков и преступлений. Среди подобных нарушений имели место: утаивание денежных сумм [1, т. 4, с. 442], потеря важных документов, нанесение побоев и унижений служащим почтовых станций и членам их семей, небрежное обращение с лошадьми и др. Ниже представлены некоторые частные случаи такого рода.

Кабинетный курьер С. Фетцов оказался виноват «в потере писем», но «для нынешняго праздника» «министры» подвергли его сравнительно мягкой каре. 9 апреля 1737 г. за такую «немалую оплошность» он был приговорен к лишению жалованья за 3 месяца, получил «крепкий выговор» и «увещевание о лучшем впредь, по должности... поступке» [1, т. 6, с. 209]. Курьер Бехтеев запятнал себя бесстыдным и хамским поведением на почтовых станциях, о чем и было доложено Кабинету. 2 мая 1739 г. «министры» отдали канцелярии распоряжение: упомянутого курьера «без особливаго приказу никуда не посылать, а в Ямскую канцелярию сообщить, чтоб отсюда до самой Москвы, по всем ямам и по почтам исследовали: какия обиды ямщикам и почтарям и их женам и дочерям от него, Бехтеева, учинены» [1, т. 9, с. 391–392, 550]. 22 августа 1739 г. в Кабинет поступила новая жалоба на одного из кабинетных «посыльных». Ямщик московской ямской слободы А. Олонин сообщал, «что кабинетный курьер В. Барыков взял у него почтовую лошадь, мерина сераго, до Петергофа ценою в 15 р. и гнал во весь скок и от того она лошадь пала». Впрочем, резолюцией «министров» это донесение было «отложено» [1, т. 10, с. 139], – Кабинет видимо оценил доставку письма важнее жизни лошади, а вопрос о компенсации повис в воздухе. 24 июля 1740 г. на рассмотрение высшего органа поступило доношение Ямской канцелярии, согласно которому кабинет-курьер В. Барыков и сопровождавший его солдат Преображенского полка П. Талызин на почтовой станции «без всякой причины» нанесли побои плетью ямскому старосте И. Кононову и почтарю М. Васильеву;

«от которых побой оные староста и почтарь распухли и лежат весьма больны, а ямская-де и почтовая гоньба с их повытков и в нынешнее время работа, за одиначеством их, остановилась». «Министры» вынесли 4 августа 1740 г. резолюцию: «бой осмотреть с верным свидетельством» и по возвращении из поездки Барыкова и Талызина «о всем вышеписанном исследовать и, кто по следствию явится виноват, с теми учинить по указам без всякаго упущения» [1, т. 11, с. 360–361, 323].

Разумеется, преступники заслуживали наказания, но некоторые ошибки, совершенные курьерами, можно объяснить тяготами и суровостью их службы, которые признавались на официальном уровне. В петровском Воинском уставе 1716 г. об армейских «полевых курьерах» отмечалось: «сей чин зело трудный есть, чего для имеют молодые и твердые люди употреблены быть, дабы они денно и ночью путь свой почтою имели с поспешением, и нигде не медлили» [6, т. 5, № 3006]. Их беспокойная служба разъездного характера требовала от «посыльных», доставлявших срочные депеши, немалых сил, крепкого здоровья и бывала сопряжена с риском для жизни. Тем более что обычные дорожные трудности отягощали огромные размеры империи и тяжелые погодные условия, конный транспорт и плохие дороги, недостаточность полиции в городах и нередкие встречи с «лихими людьми» за городской чертой, а также другие особенности России второй трети XVIII в. «Посыльные» XVIII в. не записывали личных воспоминаний, но с определенной долей допущения примерное представление об их горестях во время беспрестанной скачки на перекладных можно получить по сообщениям фельдъегерей первой половины XIX в. Именно они, начиная с царствования императора Павла, придут на смену кабинет-курьерам, ездовым гренадерам и прочим гвардейцам, временно занятым доставкой правительственных депеш.

Известны следующие наблюдения «старого» фельдъегеря николаевских времен: «Конечно, немисливо, чтобы... фельдъегерския поездки на курьерских совершались-бы без всевозможных приключений. Приходилось ехать на русское «авось», прорезывать неприятельское расположение и испытывать недружелюбие жителей... Приходилось в степях, при темноте, сбиваться с пути, предоставлять себя чутью лошадей. Случалось и блуждать, и кружиться по одному месту. По шоссейным дорогам зачастую сталкивались со встречными, при этом быть только выброшенным из тележки считалось уже счастьем. Особенно тяжелы были поездки зимою и весною, в оттепель: переправы снесены, в зазорах тонули лошади, рвались построжки, калечились лошади». Спешная скачка по 10-ть и более суток, без перерыва на ночной отдых, могла вызывать у фельдъегерей болезненный припадок, когда они «вдруг теряли память, наступал у них бред, во время которого снималось платье, выбрасывались вещи, выскакивали сами» [5, с. 116–117]. Этот приступ прекращался после остановки тройки и некоторого пребывания в покое.

Регулярная служба фельдъегерей в регламентиро-

ванной николаевской России, была по-своему тяжелее, чем у гвардейских солдат второй четверти XVIII в., занимавших должности курьеров по несколько лет. Но зато в 1730-х гг. общий уровень материальной культуры и коммуникаций был ниже, чем в 1830-х гг., и быстро преодолевать большие расстояния «посыльным» галантного столетия было труднее, чем веком спустя. Отсюда понятно содержание представленных ниже прошений кабинет-курьеров об отставке, в которых возвращение в полевые или гарнизонные полки представляло как милость и облегчение режима службы [1, т. 5, с. 401, т. 6, с. 504, 609, т. 8, с. 450, т. 9, с. 231]. Лица, получавшие увольнение из курьеров высшего органа империи производились в обер-офицерское звание. Так, 25 августа 1736 г. «министрам» была подана «челобитная кабинетного курьера В. Кривцова – об определении его в службу, за животную болезнь, в гарнизон, с награждением ранга»; решение по ней состоялось 18 октября того же года [1, т. 5, с. 405]. 16 июня 1739 г. в кабинетскую канцелярию поступила «челобитная кабинет-курьера Ф. Скобельцына об определении его в гарнизонные полки, с награждением ранга, против его братья выпущенных в гарнизоны. (Решено июня 19)» [1, т. 9, с. 561–562]. Бывало, что курьерам приходилось подавать свои прошения повторно. Например, 20 июня 1739 г. в Кабинет была внесена «челобитная кабинет-курьера С. Чулкова об определении, за болезнью, его в гарнизонные полки, с награждением против его братья». Ответа не последовало, и 26 октября 1739 г. Чулков подал вторичное прошение, «что он более курьерской должности снести не может, и просит об определении его в полки» [1, т. 9, с. 572, т. 10, с. 413]. В ноябре 1740 г. курьеры Афросимов и Чулков подали в Кабинет челобитную: «дабы повелено было за службы их, против выпущенных их братья курьеров, награждать и отпустить их в армейские полки капитанами или как сообразовано будет» [2, с. 13]. Эту просьбу «министры» удовлетворили, но другому просителю отказали. Так, в 1741 г. новое прошение в высший орган подал поручик Скобельцын, который писал, что «служил он в Кабинете курьером с 1737 г. и в 1739 г. пожалован он в поручики, а прочие его братья курьеры, которые взяты были в Кабинет с ним вместе, при выпуски пожалованы в капитаны», и он просил наградить его капитанским званием. Ответ Кабинета был следующим: «оному Скобельцыну за сыск писем награждение учинено деньгами, а что он просит о награждении его рангом, в том еще в 1739 г. отказать велено, того ради и ныне ему в том отказать, с таким объявление, чтоб он впредь о том не просил, а ежели будет просьбою утруждать, то имеет штрафован быть» [2, с. 13].

Кабинет-курьеры, просившие об отставке по причине заболеваний, подвергались медицинскому освидетельствованию. Относительно врачебной экспертизы «министры» распорядились, например, при рассмотрении прошений Ф. Скобельцына, И. Иванова и С. Чулкова. 17 июня 1739 г. было приказано: «кабинетных курьеров

И. Иванова, да Ф. Скобельцына освидетельствовать от Медицинской канцелярии чрез лекаря, какия они болезни имеют и тот осмотр подать в Кабинет» [1, т. 9, с. 563]. 26 октября 1739 г., после второго прошения заявителя, «гг. кабинет-министры» приказали Медицинской канцелярии «освидетельствовать» также кабинет-курьера С. Чулкова [1, т. 10, с. 413].

Положенное кабинетным курьерам жалованье, пусть и с традиционными задержками, видимо выплачивалось относительно регулярно, но денежное вознаграждение бывших курьеров Кабинета, переведенных затем в полки, выдавалось зачастую лишь после того, как они обращались в высший орган с челобитными. В кабинетском делопроизводстве прошения на этот счет от действующих курьеров являются единичными [1, т. 5, с. 610], тогда как челобитья от лиц, ранее являвшихся курьерами, о выплате расчета встречаются довольно часто. Например, среди входящих бумаг от 28 октября 1737 г. присутствовало «доношение прапорщика Лермонтова, который был при Кабинете курьером, о выдаче ему заслуженного в курьерах жалованья» [1, т. 6, с. 646, 529]. Под 17 июля 1739 г. в реестре отмечены «два прошения бывших кабинетных курьеров, которые ныне в Санкт-Петербургском гарнизоне поручиками, И. Ивкова [Иванова?], Ф. Скобельцына о выдаче им заслуженного по выпуск их жалованья» [1, т. 10, с. 20].

Таким образом, набираемые по именным или кабинетским постановлениям из гвардейских солдат и занятые доставкой правительственных депеш 8–10-ть «посыльных» Кабинета получали жалованье на уровне низших офицеров и дополнительные средства для исполнения профессиональных обязанностей, а также пользовались определенными привилегиями. Их служба с непрерывной скачкой на перекладных была тяжелой и опасной, но длилась обычно несколько лет и завершалась переводом в армию с повышением в звании. В пути кабинетские посланцы попадали в разнообразные ситуации: одни заболели и не могли исполнять свою миссию, другие пропадали на вражеской территории или едва избегали плена, третьих могли ограбить «инородцы» или избить ямщики. Хотя во время служебных путешествий проступки и преступления совершались и самими курьерами высшего органа (утаивали деньги, теряли важные бумаги, загоняли насмерть лошадей, избивали «служителей» почтовых станций и причиняли обиды женской части их семей). Относительно расходов выделявшихся им на «подводы» денежных средств они отчитывались по возвращении, но при этом могли иметь место отдельные случаи хищений. Прощения кабинет-курьеров и езовых гренадеров об отпусках обычно удовлетворялись, даже при ежегодных обращениях. Решения по челобитным об отставке из-за состояния здоровья, принимались после проведения медицинских экспертиз, а выплата расчета бывшим курьерам – после подачи в Кабинет соответствующих челобитных.

#### Библиографический список

1. Бумаги Кабинета министров императрицы Анны Иоанновны: Т. 1–12 / ред. А.Н. Филиппов // Сборник императорского русского исторического общества. Т. 104, 106, 108, 111, 114, 117, 120, 124, 126, 129, 138, 146. Юрьев, 1898–1902, 1904–1907, 1910, 1912, 1915.
2. Внутренний быт Русского государства с 17 октября 1740 г. по 25 ноября 1741 г. по документам, хранящимся в Московском архиве Министерства юстиции. Кн. 2. М., 1886.
3. Волков С.В. Русский офицерский корпус. М., 1993.
4. Миронов Б.Н. Жалованье офицеров русской армии в XVIII – начале XX века // Военно-исторический журнал. 2016. № 2. С. 45–53.
5. Николаев Н.Г. Столетие фельдъегерского корпуса. 1796–1896. СПб., 1896.
6. Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое. 1649–1825 гг. : в 45 т. / ред. М.М. Сперанский. Т. 5, 9, 44. Ч. 2. СПб., 1830.

#### References

1. Papers of the Cabinet of Ministers of the Empress Anna Ioannovna: Vol. 1–12 / ed. A.N. Filippov // Collection of the Imperial Russian Historical Society. Vol. 104, 106, 108, 111, 114, 117, 120, 124, 126, 129, 138, 146. Yuriev, 1898–1902, 1904–1907, 1910, 1912, 1915.
  2. Internal life of the Russian state from October 17, 1740 to November 25, 1741 according to the documents, stored in the Moscow archive of the Ministry of Justice. Vol. 2. M., 1886.
  3. Volkov S.V. Russian officer corps. M., 1993.
  4. Mironov B.N. The salary of officers of the Russian army in the XVIII – early XXth century // Military history magazine. 2016. № 2. Pp. 45–53.
  5. Nikolaev N.G. Centenary of courier corps. 1796–1896. SPb., 1896.
  6. The complete collection of the laws of the Russian Empire. First edition. 1649–1825: in 45 vol. / Ed. M.M. Speransky. Vol. 5, 9, 44. Part 2. SPb., 1830.
-

УДК 338.48

UDC 338.48

**ЧУВАРДИН Г.С.**

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: wodantag@mail.ru

**ГОНЧАРОВА И.В.**

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

E-mail:89066610166@yandex.ru

**CHUVARDIN G.S.**

Doctor of Historical Sciences, associate Professor, Professor at the Department of History, Orel State University

E-mail: wodantag@mail.ru

**GONCHAROVA I.V.**

Doctor of Historical Sciences, associate Professor, Professor at the Department of History, Orel State University

E-mail:89066610166@yandex.ru

## МУЗЕЙ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ КАК ОБЪЕКТ МУЗЕОЛОГИИ

### MUSEUM OF MILITARY HISTORY AS AN OBJEKT OF MUSEOLOGY

*В статье анализируется процесс становления и развития музейного дела в области изучения и музеефикации военного прошлого России. Выделяются основные исторические вехи, предпринимается попытка определения профильных групп музеев военной тематики и их типологизация. Делается вывод о перспективах развития музейного дела в контексте военной истории.*

*Ключевые слова:* военная история, музеология, профильные группы музеев, военно-исторический музей.

*The article analyzes the process of formation and development of Museum business in the field of study and museumification of the military past of Russia. The main historical milestones are singled out, an attempt is made to determine the profile groups of museums of military subjects and their typology. The conclusion is made about the prospects of Museum business development in the context of military history.*

*Keywords:* military history, museology, profile groups of museums, military history Museum.

Как научная система музеология возникла в XIX в. Впервые этот научный термин был употреблен в Германии в 1877 г., но активизация усилий, направленных на формирование музеологии и музееведения в качестве самостоятельных научных систем, началась только после Второй мировой войны, при этом сразу же обозначился спор о том, как воспринимать данную систему наук, и имеет ли она отношение к науке в принципе. Одна группа исследователей интерпретировала музееведение как прикладную вспомогательную научную дисциплину, более того, - как сумму методических приемов и технологий, связанных с функционированием музеев. Другая – рассматривала музееведение, как уже состоявшуюся комплексную научную систему социальной направленности, включающую в себя как прикладной, так и научно-теоретический компоненты (специальное и общее музееведение). В конечном итоге возобладал второй подход, основные принципы которого были закреплены на XI Генеральной конференции ICOM (International Council of Museums; создана в 1946 г.), состоявшейся в Москве в 1977 году. В то же время, вплоть до сегодняшнего дня отмечается, что данная научная дисциплина обладает ярковыраженным междисциплинарным характером и находится в стадии формирования своего предмета исследования и методологического аппарата.

Рост интереса к музейному делу в послевоенный период, особенно в странах социалистического лагеря, был обусловлен необходимостью фиксации военного прошлого. Музей играл важную роль в политической пропаганде, в центре которой находилась героизация революционной и национально-освободительной борьбы. В СССР еще в довоенный период важную роль играл Музей революции, получивший в 1972 г. название Музея Великой Октябрьской социалистической революции. Данный инструмент советской пропаганды был основан сразу же после ноябрьских, 1917 г., событий, в Петрограде в 1918 г. К концу 1980-х гг. в его фондах находилось свыше 450 тыс. единиц хранения [1]. Примечательно, что в 1922 г., уже в Москве, был создан «свой» Музей революции (Государственный музей революции СССР). В отличие от Ленинградского музея, его экспозиция включала в себя тему Гражданской войны и последующего социалистического строительства, а фонды, уже к 1941 г., составляли 1 млн. единиц хранения. С 1947 г. музей стал освещать процессы национально-освободительной борьбы в формате трех русских революций [2].

Следует отметить, что процесс музеефикации (*преобразование историко-культурных объектов в объекты музейного показа*) предметов военного прошлого является одной из старейших форм музейной деятельности.

Практически во всех музейных экспозициях, включая коллекции антропологических музеев, присутствуют объекты, связанные с военной тематикой. Это обусловлено тем, что войны всегда составляли существенную часть истории человека. Психологическая ориентированность на конфликтное поведение остается важнейшей чертой его биологической и социальной природы.

Следует отметить, что в России первыми длительные время единственными военными музеями являлись Артиллерийский и Морской (основан под названием «Модель-камера» в 1709 г. в здании Главного Адмиралтейства).

Старейшим военным музеем следует считать *Музей артиллерии*, основанный в 1703 г. Петром I, как цейхгауз для хранения древних артиллерийских орудий («достопамятных» и «курьезных»). Начиная со времен Петра Алексеевича, его экспонаты собирались по всей стране. В 1776 г. был построен трехэтажный «Достопамятный зал», куда переместилась коллекция музея. «Всеобщий доступ» в него был открыт летом 1808 г.

Примечательно, что в период «великих либеральных реформ» музей едва не прекратил свое существование – аналогичный процесс был характерен и для Морского музея (именовавшегося с 1805 г. «Морским музеем»), едва не расформированного в 30-е гг. XIX в. и возобновившего свою деятельность благодаря вмешательству императора только в 1867 г.

В 1868 г. по личному указанию Александра II «Достопамятный зал» был перемещен в здание арсенала Петропавловской крепости, и в эпоху Александра III получил название «Артиллерийский музей». С 1903 г. он стал именоваться «Артиллерийским историческим музеем» (АИМ). Кроме экспонатов в АИМе, также находился архив Главного артиллерийского управления и научная библиотека инженерного и артиллерийского дела. АИМ сыграл важную роль в создании музеев Войны 1812 г. и Академии Генерального Штаба. В эпоху Александра III начинают создаваться отдельные полковые музеи. Этот процесс, в первую очередь, был связан с историей отдельных полков Гвардейского корпуса. Хорошо известно, что офицеры л.-гв. Преображенского, л.-гв. Измайловского и л.-гв. Конного полков при формировании своих музейных коллекций обращались за помощью к сотрудникам АИМ.

К началу Первой мировой войны экспозиция музея состояла из пяти отделов: русских военно-исторических памятников, русских общеисторических памятников, иностранного отдела, доисторического и нового отделов. После русско-японской войны предполагалось преобразование АИМа в Российский Военно-исторический музей [3]. По оценкам исследователя Н.В. Александровой, к началу Первой мировой войны в Российской империи насчитывалось 300 различных музеев, связанных с военной тематикой. Исследователь отмечает: «В эти годы значительно увеличилось общее число [военно-исторических] музеев (за счет появления полковых)» [4; с. 14].

АИМ удалось пережить революционные потря-

сения и Гражданскую войну. На сегодняшний день он именуется «Военно-историческим музеем артиллерии, инженерных войск и войск связи» (с 1965 г.) и является крупнейшим военно-историческим музеем мира. Его коллекция включает в себя около 850 000 экспонатов, освещающих развитие отечественной артиллерии, военно-инженерного дела и средств связи, начиная с XV в.

Следует отметить, что важнейшей проблемой музеологии в области формирования системы военных музеев является *их типологизация*.

В рамках уже существующей системы классификации и типологизации музеев можно выделить следующие основные группы музеев, связанные с военно-исторической и военной тематикой. При анализе профиля музея военная тематика рассматривается в рамках деятельности: исторических музеев, музеев науки и техники, с определенными оговорками архитектурных музеев. В свою очередь, если рассматривать *профильные подгруппы*, то следует выделить: военно-исторические музеи; общеисторические музеи, отдельные экспозиции которых могут быть посвящены сражениям, войнам, историческим деятелям; музеи политической истории, в экспозициях которых война рассматривается как важная составляющая политического процесса; монографические музеи, связанные с историей конкретных лиц, событий, воинских частей. Кроме этого, с историей войн могут быть связаны научно-исследовательские и научно-просветительные музеи.

Следует учитывать межпредметный характер музеологии, как научной системы. В рамках военной истории, как самостоятельного направления исторической науки, получившего развитие во второй половине XX в., музейное дело приобрело дополнительный импульс развития. Так исследователь А.И. Филюшкин отмечает «тесную связь» музейного дела (в формате военно-исторических музеев и исторической реконструкции) с отдельными направлениями военной истории [5, с. 214]. Автор подчеркивает, что военное прошлое можно изучать в рамках социальной, политической, экономической истории, истории культуры, реконструкции ментальности, биографического подхода. Наконец, военная история может быть связана и историей науки и техники [5, с. 213]. Разные самостоятельные отрасли военно-исторических исследований, в конечном итоге, могут определять не только направление отдельных музейных экспозиций (тематическое содержание), но и целых музеев. Как следствие, можно обозначить следующие основные тематические направления:

– экспозиции (тематические музеи), связанные с отдельным артефактом (или группой идентичных артефактов). Ярким примером подобного рода является Музейно-мемориальный комплекс «История танка Т-34» (Государственное бюджетное учреждение культуры города Москвы), основанный в 2002 г.;

– экспозиции (тематические музеи), посвященные отдельному историческому событию, например сражению. Как пример, показательны музеи: Музей

Куликовской битвы, основанный в 2016 г.; Музей-заповедник «Прохоровское поле», основанный в 1995 г.; Музей-панорама «Бородинская битва» и ряд др.;

– экспозиции (тематические музеи), посвященные отдельной войне;

– экспозиции (тематические музеи), рассматривающие войны, как элемент более сложного исторического процесса. В данном случае, речь идет о музеях *комплексного профиля*. К этому же направлению можно отнести музеи политической истории или общеисторические музеи, например Государственный исторический музей (крупнейший национальный исторический музей, основанный в 1872 г.);

– экспозиции (тематические музеи), затрагивающие историю военной техники. В качестве иллюстрации можно привести такие музеи, как Центральный военно-морской музей, Центральный музей бронетанкового вооружения и техники в Кубинке, Центральный музей Военно-воздушных сил РФ. Последний музей имеет самую значительную коллекцию в мире, насчитывающую 52600 экспонатов (194 летательных аппарата) [6];

– наконец, еще одну группу могут составлять мемориальные музеи, деятельность которых связана с увековечиванием памяти о выдающихся деятелях или отдельных исторических событиях. Можно выделить музеи, посвященные выдающимся полководцам (например, Государственный музей Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, основанный в 1960 г. в г. Жукове) или героям отдельных войн (например, Мемориальный музей Зои Космодемьянской, основанный в 1956 г. в деревне Петрищево Московской области).

На современном отрезке времени к наиболее значимым музеям РФ, экспозиции которых затрагивает тему военной истории, как правило, относят: Музей

«Форт №5» (г. Калининград), Парковый комплекс истории техники имени К.Г. Сахарова (г. Тольятти), Музей военной техники «Боевая слава Урала» (Верхняя Пышма), Центральный военно-морской музей (г. Санкт-Петербург), Государственный музей оружия (г. Тула), Центральный музей ВС РФ (г. Москва), Музей-панорама «Сталинградская битва» (г. Волгоград), Музей-заповедник «Прохоровское поле» (Белгородская обл.), Выставка военной техники в Нижегородском кремле, Музей «Владивостокская крепость» (г. Владивосток), Музей-заповедник «Бородинское поле», Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи (г. Санкт-Петербург), Военно-исторический музей Черноморского флота (г. Севастополь) и ряд др. Среди ангажируемых организаций находится и Орловский военно-исторический музей (официальный сайт: <http://okmuseum.ru/vim>).

Подводя итог нашим рассуждениям, мы можем отметить, что в условиях роста международной напряженности резко возрастает роль пропаганды и политической социализации, инструментом которой становится военное прошлое страны, фиксируемое с помощью различных социальных институтов. Музейное дело в данном процессе играло и продолжает играть важную роль.

Очевидно, что наряду с крайне интенсивной эксплуатацией темы Великой Отечественной войны будет расти интерес к военным конфликтам последних десятилетий. Наряду с отдельными экспозициями и музеями, посвященными событиям в Афганистане, Юго-Восточной Азии, на Ближнем и Дальнем Востоке, а также контртеррористическим операциям в Чечне, вероятно возникновение музеев, связанных с освещением новых локальных конфликтов, подобных противостоянию в Сирии.

#### Библиографический список

1. См.: официальный сайт «Государственного музея политической истории» /<http://www.polithistory.ru/museum/history/view.php?id=578> [дата обращения к ссылке 12.09.2019].
2. См.: [https://gufo.me/dict/bse/Музей\\_Революции\\_СССР](https://gufo.me/dict/bse/Музей_Революции_СССР) [дата обращения к ссылке 12.09.2019].
3. См.: официальный сайт «ФГБУ Военно-исторического Музея артиллерии, инженерных войск и войск связи МО РФ». Раздел «История музея» / <https://www.artillery-museum.ru/> [дата обращения к ссылке 12.09.2019].
4. *Александрова Н.В.* Российские военные музеи в первой трети XX века (из истории организации и деятельности) // Автореферат диссертации на соискания научной степени кандидата исторических наук. М.: Российский институт культурологии; Специализированный совет Д.092.13.03, 1997.
5. *Филюшкин А.И.* Теория и методология истории. М.: издательство Юрайт, 2016.
6. См.: официальный сайт «Центрального музея Военно-воздушных сил РФ. Монино». Раздел «История музея» /<https://cmvvs.ru/istoriya-muzeya/> [дата обращения к ссылке 12.09.2019].

#### References

1. Official website “The State Museum of political history” / <http://www.polithistory.ru/museum/history/view.php?id=578> [accessed the link 12.09.2019].
2. [https://gufo.me/dict/bse/Музей\\_Революции\\_СССР](https://gufo.me/dict/bse/Музей_Революции_СССР) [accessed the link 12.09.2019].
3. The official website of “The Military history Museum of artillery, engineering and communications troops of the Russian defense Ministry”. The section “History Museum” / <https://www.artillery-museum.ru/> [date accessed to the link 12.09.2019].
4. *Alexandrova N.V.* Russian military museums in the first third of the twentieth century (from the history of organization and activity) // abstract of the thesis for the degree of candidate of historical Sciences. M.: Russian Institute of cultural studies; Specialized Council D. 092.13.03, 1997.
5. *Filyushkin A.I.* Theory and methodology of history. Moscow: Юрайт publishing house, 2016.
6. Official website of “The Central Museum of the Russian air force. Monino”. The section “History Museum” / <https://cmvvs.ru/istoriya-muzeya/> [date accessed to the link 12.09.2019].



**АКИМОВА Н.В.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Орловский государственный институт культуры  
E-mail: anatavi@mail.ru

**AKIMOVA N.V.**

Candidate of philology, Associate Professor, Department of Russian language and literature, Orel State Institute of Culture  
E-mail: anatavi@mail.ru

### ПОРТРЕТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ДРАМАТИЗИРОВАННОЙ БИОГРАФИИ ГЕРОЯ (ПО РОМАНУ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»)

### PORTRAIT CHARACTERISTICS AS A REFLECTION OF THE DRAMATIZED BIOGRAPHY OF THE HERO (ACCORDING THE NOVEL "DEMONS" BY F. M. DOSTOEVSKY)

*В статье рассматриваются художественно-психологические особенности статических и динамических портретов в романе «Бесы», помогающие раскрыть душевную драму Ставрогина.*

*Ключевые слова:* портретная характеристика, художественно-психологическое своеобразие, сцены драматического действия, мировоззрение писателя.

*The article deals with the artistic and psychological features of static and dynamic portraits in the novel "Demons", which help to reveal the emotional drama of Stavrogin.*

*Keywords:* portrait, artistic and psychological identity, character, world view of the writer.

В достоевсковедении неоднократно поднимались вопросы о роли портретов в раскрытии образа героев, отражении в искусстве построения внешности героев мировоззрения писателя, а также об изучении портретов героев в связи с постижением проблем художественного пространства «великого пятикнижия». Однако портрет как отражение душевной драмы героя, художественно-психологические особенности создания портрета в произведениях Достоевского остаются недостаточно изученными. Целью нашей статьи является исследование художественно-психологических особенностей портрета Ставрогина как средства раскрытия его драматизированной биографии (Л. Гроссман) в соотнесенности с авторской концепцией личности, этически и эстетическими взглядами романиста.

Роман «Бесы» едва ли не единственное произведение «великого пятикнижия», в котором автор почти не изображает характеры «изнутри», отказывается от художественно-психологического познания внутреннего мира действующих лиц, их сознания и психики. Это объясняется тем, что главными героями романа являются нигилисты, персонажи, лишённые Бога в душе, оторванные от православной веры и национальной народной почвы, и, соответственно, являющиеся для автора потерявшимися людьми. Изредка в романе встречаются такие приемы художественно-психологического анализа как внутренний монолог и несобственно-прямая речь и можно утверждать, что писатель обращается преимущественно к внешнему описанию героев без погружения в их внутренний мир, душевные глубины, потому что «бесы» лишены глубинных процессов внутренней

психологической жизни – размышления, сомнения, анализа. Эти существа имеют внешность, но в то же время «без-образны», духовно мертвы, по справедливому замечанию С.Г. Сырицы, утратили подобие Божие, однако, что характерно для антропологического понимания писателем человека, в своем «безобразии» «бесы» сохранили искаженную глубинную сущность человека, которая может быть восстановлена после покаяния.

Создавая образы героев-нигилистов в романе «Бесы», автор прибегает к косвенной форме психологического изображения, таким художественно-психологическим средствам как портретные характеристики и сцены драматического действия.

В достоевсковедении давно установлено, что одним из самых сложных и противоречивых персонажей в мировой литературе и в творчестве автора «Бесов» является Николай Всеволодович Ставрогин. Он и герой-идеолог, и скандалист, человек, охваченный неумеренной гордыней испособный к смирению. Его душа, как справедливо отмечает Е.М. Мелетинский, в своем противоречии приобретает характер хаоса. Внутреннее противоречие герой не может победить, поэтому одновременно тяготеет к добру и злу. Внешне создает впечатление человека сильного, а внутренне ощущает свою слабость и ничтожность. Неоднозначность, парадоксальность характера героя находит отражение в построении его портретов.

Особенности создания портретов Николая Ставрогина неоднократно привлекали внимание исследователей [2, 3, 4]. Достоевсковеды единодушно отмечают амбивалентность портретных характеристик

героя, то, что портреты постепенно помогают проникнуть в сущность поступков героя. Однако в отдельных исследованиях мы можем заметить противоречивость суждений ученых. Так, в статье Н.О. Булгаковой, О.В. Седельниковой «Портрет Ставрогина: к вопросу об особенностях идиостиля Ф.М. Достоевского в романе «Бесы» [3] возникает противоречие: с одной стороны, авторы согласны с утверждением М. Бахтина о том, что писатель стремился показать таинственную природу человека и неисчерпаемость его потенциала, а противоречивое изображение героя, авторская недосказанность «наталкивает на мысль о наличии скрытой трагедии», с другой стороны, после анализа серии портретов Ставрогина констатируют нравственную смерть главного героя романа, его неспособность на полноценное выражение эмоций, таким образом, произносят окончательный приговор герою, чего старался избегать автор. О «закрытости», смысловой завершенности образа и портрета Ставрогина, исчерпанности души героя говорит в своей статье А.А. Струк [8], хотя есть в работе и замечание о неустойчивости, двойственности, смутности «духовного мира Ставрогина», том, что его портрет «имеет двойственную, колеблющуюся природу» [8, с. 82]. Делая вывод, А.А. Струк настаивает на «смысловой исчерпанности» образа главного героя романа «Бесы» и преобладании статического портрета в создании образа. Исследователь также считает, что портрет Ставрогина относится к «завершенным», монологичным, что свидетельствует об отсутствии у героя потенциала к развитию.

Такая противоречивая оценка портретов Ставрогина является следствием того, что анализ портретов дается без учета концепции личности писателя, его этических и эстетических взглядов.

Для создания образа главного героя «Бесов» Достоевский прибегает как к статическим портретам, так и собственно психологическим, динамическим. Нельзя согласиться с утверждением А.А. Струк, что статический «завершенный» портрет автор использует в обрисовке героев, чей «внутренний смысл уже вполне реализован» и предполагает «монологизм», «отсутствие потенциала к развитию» [8, с. 80]. Динамический, «текучий» портрет «находится в корреляции с внутренним миром и используется при характеристике героев, находящихся в постоянном развитии» [8, с. 80]. Следует отметить, что такая точка зрения на использование портретной характеристики, с одной стороны, противоречит взглядам Достоевского на человека (мы уже отмечали, что любому, даже падшему человеку автор не отказывает в способности возрождения), с другой, статический портрет писатель, для художественной манеры которого характерен прием многократного предварения, использует при первом появлении любого персонажа в своих романах. Можно выделить разновидности статической портретной характеристики: портрет «монологичный» с одной доминирующей чертой, который используется для обрисовки «завершенных» персонажей, и портрет «диалогический» амбивалентный, к которому автор

прибегает, создавая сложные, противоречивые черты. Статические портретные описания указывают на устойчивые черты личности, не зависящие от смены психологических состояний. Не ограничиваясь статическим портретом в описании неоднозначных персонажей, Достоевский в сценах драматического действия использует динамический портрет, выявляя характер героя в движении, в связи с изменением его чувств и мыслей, переживаний в данный момент. Г. Фридендер справедливо отмечает, что сложные характеры героев раскрываются не в «предисловном рассказе» автора, предшествующем появлению на сцене самого персонажа, а в дальнейшем развитии действия, где персонажи нередко совершают «странные» и «неожиданные», противоречащие их первоначальной характеристике рассказчиком или усложняющие и углубляющие ее» [10, с. 331].

В портретах главного героя романа «Бесы», на наш взгляд, проявляется двойственность, непостижимость, недоговоренность, отказ от конечного знания о человеке как результат антропологической концепции писателя, убежденности в том, что человек – тайна, которую однозначно невозможно разгадать, можно передать лишь субъективное видение: «Тайна человеческого духа и тайна человеческой внешности – то, о чем можно сказать лишь «гадательно», что видится «как сквозь тусклое стекло» и что откроется в последний день, невозможность их постижения осознаются Достоевским», – верно отмечает Г.С. Сырица [9, с. 48]. Далее исследователь подчеркивает: «Достоевский изначально не видит возможности создать некий законченный портрет персонажа: создав его, он тут же отказывается от него, высказав одну оценку, он тут же сменяет ее на противоположную» [9, с. 49]. М. Бахтин подчеркивал убежденность писателя в том, что в «человеке есть что-то, что только он сам может открыть в свободном акте самознания и слова, что не поддается овнешняющему заочному определению» [2, с. 68].

Общепризнано, что внешность Ставрогина, как и его внутренний мир, амбивалентна: он одновременно «писанный красавец» и «отвратителен», всегда «одинаковый» и «разный». В романе даны три статических портрета Ставрогина и во всех трех на первое место выходит тема «маски». Первый статический портрет героя «многоголосен»: в нем звучит голос Хроникера и противоречивая оценка окружающих. В восприятии Хроникера отмечается «коннотация избыточности, подозрительности»: «волосы его (Ставрогина – Н.А.) были что-то уж очень черны», «цвет лица что-то уж очень нежен и бел», что соотносится с семантикой «маски» (Г. Сырица). При следующей встрече с героем рассказчик отмечает новое восприятие уже знакомых черт лица: «Но одно поразило меня: прежде хоть и считали его красавцем, но лицо его действительно «походило на маску», как выражались некоторые из злоязычных дам нашего общества. Теперь же, – теперь же, не знаю почему, он с первого же взгляда показался мне решительным, неоспоримым красавцем, так что уже никак нельзя

было сказать, что лицо его походит на маску. *Не оттого ли, что он стал чуть-чуть бледнее, чем прежде, и, кажется, несколько похудел? Или, может быть, какая-нибудь новая мысль светилась теперь в его взгляде?»* (выделено нами – Н.А.) [5]. В этом портрете появляется психологический комментарий, то есть попытка уловить душевное состояние героя. Эта неуверенная попытка раскрыть внутреннее состояние через внешние признаки, передать новое впечатление проявляется в том, что рассказчик избегает однозначных оценок, выражаемых всуждениях с помощью слов «может быть», «не знаю почему», «какая-нибудь».

Еще один статический портрет Ставрогина дан в главе «Ночь». Здесь уже не упоминается слово «маска», но описание рисует ее: «Лицо было бледное и суровое, но совсем как-бы застывшее, неподвижное», «решительно он походил на бездушную восковую фигуру» [5; 10, с. 182]. Обращаясь к этим описаниям с символической деталью – маской, большинство изучавших образ Ставрогина (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Ф.А. Степун, Г.С. Сырица, А.А. Струк и др.) сходятся во мнении, что автор указывает на безжизненность, внутреннюю омертвелость, статичность души героя, «потухший вулкан» (А. Ковач). Однако следует еще раз подчеркнуть, что первые два статических портрета – это «портреты-впечатления», которые даются, с одной стороны, через негативное субъективное восприятие окружающих, с другой – через впечатления рассказчика, его попытки оценить и понять столь эпатажную личность. Третий портрет дан через восприятие Варвары Петровны и передает сиюминутное восприятие облика спящего сына матерью, измученной заботами, ждущей окончательного разъяснения его поступков. В связи с этим мертвенная неподвижность – «маска», похожая на «бездушную восковую куклу», не может быть авторским приговором герою, свидетельствовать о внутренней пустоте, смерти, исчерпанности души героя. Также необходимо отметить, что наряду с темой «маски» в первых двух статических портретах звучит немаловажная для эстетических воззрений Достоевского тема «красоты». Красота Ставрогина воспринимается людьми «со стороны» по-разному: красота, в первом портрете данная в готовых формулах народного эпоса (Е.Фарино) – «зубы как жемчужины», «губы как коралловые», красота физическая, которая в то же время отвратительная, отталкивающая. Не случайно, эта внешняя красота коррелирует с упоминанием чрезвычайной телесной силы Ставрогина. Во втором портрете это уже красота «решительная», «неоспоримая», освещенная мыслью, и дается она в оценке рассказчика. Тема красоты, несущая в этике писателя трагическую раздвоенность, является таинственной и страшной вещью, напоминает о внутренней противоречивости человека, о борьбе в нем Божественного с Дьявольским, идеала Мадонны с идеалом Содомским. Тема красоты в портрете Ставрогина обращает читателя к внутреннему раздвоению личности героя, напоминая о невозможности его однозначной оценки. Сам герой подтверждает это, говоря: «Я все так же, как и всегда

прежде, могу пожелать сделать доброе дело и ощущаю от того удовольствие; рядом желаю и злого и тоже чувствую удовольствие» [5; 10, с. 514].

Мы уже отмечали, что у «Достоевского нельзя поставить знак равенства между описанием внешности духовно неоднозначного персонажа и психологическими особенностями его внутреннего мира, так как герои обладают психологической неисчерпаемостью, действуют по «парадоксальной психологической логике и часто находятся в противоречии со своей сущностью» [1, с. 54].

Следует отметить, что статические портреты, в которых звучит оценка окружающих, Хроникера, рисуют нам «прежнего» Ставрогина, героя, устоявшееся восприятие которого накладывает свой отпечаток на приехавшего после пятилетнего отсутствия Ставрогина. Следует акцентировать внимание на том, что образ Николая Всеволодовича раскрывается двояко: Ставрогин «прежний», способный на скандал, «злодейские» поступки, до возвращения в город дается через восприятие «других», а Ставрогин, приехавший после пятилетнего отсутствия, начинает раскрываться перед читателем непосредственно. Другими словами, если до этого про героя больше рассказывали, то теперь он предстает в сценах драматического действия, через пластические зарисовки. Прав Л. Гроссман, отмечая: «Почти всегда внешний облик героев Достоевского не ограничивается изображением их лица. Достоевский знает, что внутренний человек проявляется в каждом члене тела, в общем выражении всей фигуры не только в улыбках и нахмуренных бровях, но и в движениях, позах и жестах, не только в мимике, но и в пластике» [4, с. 132].

Только в сценах драматического действия, которые сопровождаются пластическими зарисовками, в диалогах с «другим», проясняется трагедия главного героя «Бесов». Его внутренний поиск, попытки найти правду воспринимались окружающими как учительство. М.М. Бахтин подчеркивает: «Каждый из них идет за Ставрогиным как за учителем, принимая его голос за цельный и уверенный. Все они думают, что он говорил с ними как наставник с учеником; на самом же деле он делал их участниками своего безысходного внутреннего диалога, в котором он убеждал себя, а не их. Теперь Ставрогин от каждого из них слышит свои собственные слова, но с моногизованным твердым акцентом. Сам же он может повторить теперь эти слова лишь с акцентом насмешки, а не убеждения. Ему ни в чем не удалось убедить себя самого, и ему тяжело слышать убежденных им людей» [2, с. 304].

Действительно, те, кто сталкивался со Ставрогиным, принимали его слова как руководство к действию. И теперь, каждый, кто ранее знал Ставрогина, в чьей жизни, по их признанию, он сыграл немаловажную роль, признаются ему, что ждали его последние годы как солнца, ждут и теперь «его совета и света» [5; 10, с. 208], его триумфального возвращения. Когда-то они услышали от него то, что вселило в них новые надежды, воскресило к новой жизни, и теперь они хотят от него

решительных шагов вперед, поэтому их повергает в недоумение бездеятельность героя, его нерешительность и молчание. Не случайно Хромоножка говорит, что «... все пять лет только и представляла себе, как он войдет». Разочаровываются в своем кумире все герои. Многоголосо звучит в романе мотив «подмены». «Сокол и князь», в восприятии Хромоножки, подменен «сычом и купчишкой», Кириллов считает, что Ставрогина «съела идея», Шатов же проникновенно замечает, что «учителя» «борет какая-то грозная новая мысль» [5;10, с. 202]. Сам же герой искренне недоумевает: «Почему это мне все навязывают какое-то знамя?» [5;10, с. 201].

Таким образом, автор показывает нам человека, переживающего в настоящем трагедию, утратившего опору и ищущего ее. Этот «новый» Ставрогин, в котором по-прежнему ищут силу, самонадеянность, былые величие и не находят, раскрывается через динамические портреты, в которых приоткрывается внутренний мир.

Мы уже говорили о том, что после возвращения Николая Всеволодовича в город рассказчик, говоря о его внешности, отмечает изменения: «...он стал чуть-чуть бледнее, чем прежде, и, кажется, несколько похудел? Или, может быть, какая-нибудь новая мысль светилась теперь в его взгляде?» [5; 10, с. 145]. Неоднократно хроникер, Шатов, Кириллов по-разному подчеркивают появившуюся «новую мысль» в его внешности, а в новых портретных зарисовках рассказчик подчеркивает бледность и измученность Ставрогина: «Взгляд его был задумчив и сосредоточен, не совсем спокоен; лицо усталое и несколько похудевшее» [5; 10, с. 173]. На приеме у Юлии Михайловны перед праздничным днем «возбудил любопытство и Николай Всеволодович: лицо его было бледнее обыкновенного, а взгляд чрезвычайно рассеян» [5; 10, с. 352]. Эти портреты раскрывают душевные состояния, нравственно-психологическую реакцию на события, что позволяет по-новому, непосредственно, проникнуть во внутренний мир героя, увидеть его растерянность, мучающее беспокойство.

Немаловажную роль в раскрытии внутренней трагедии героя играет рисунок жестов, мимических изменений, передающих движение тайных движений души. В сценах диалогической речи, когда Ставрогин непосредственно выражает себя, повествователь отмечает все внешние реакции главного героя на происходящее. Так, общаясь с Петром Верховенским, Ставрогин испытывает гамму эмоций: «В выражении лица Николая Всеволодовича, презрительно спокойном и даже насмешливом, несмотря на всё очевидное желание гостя раздражить хозяина нахальностию своих заранее наготовленных и с намерением грубых наивностей, выразилось наконец несколько тревожное любопытство» [10, с. 175]; «Он чуть-чуть улыбнулся», «слушал нахмуренно и несколько нетерпеливо», «поглядел на него с любопытством» [5; 10, с. 176]; «проговорил вдруг Николай Всеволодович с неожиданною откровенностию» [5; 10, с. 173]; «вдруг вскинулся Николай Всеволодович, почти вскочив и сделав сильное движение вперед» [5; 10, с. 179]. Используя мимический язык, передавая силу

эмоциональных реакций героя, хроникер делает явным внутреннее психическое состояние Ставрогина. Реакции Ставрогина разнообразны – от деланного любопытства или интереса, холодности, брезгливости, до бледности и проявления сильных чувств. Особенно сильный эмоциональный накал мы видим в последнем разговоре Ставрогина с Лизой. Напряженное душевное состояние героя воссоздается через краткие ремарки, которые передают изменение выражений лица и тела: «Болезненное впечатление отразилось в лице его», «вскричал он с глубоким страданием», «воскликнул он», «вскричал Николай Всеволодович, ломая руки и шагая по комнате» [5;10, с. 399-400]. Называя мимические изменения, интонацию, внешние движения Ставрогина, сопровождающие развитие диалога, романист делает переживания героя пластически выразительными. Движение сильного чувства в этой сцене драматического действия объясняется тем, что герой, по его собственному признанию, имел последнюю надежду обрести веру и не смог устоять против света, озарившего сердце с появлением Лизы.

Своеобразие пластичности изображения, по верному наблюдению Г.Б. Курляндской, отражает особенности метода писателя и связана с его мировоззрением. Достоевский интересовался преимущественно трагической стороной жизни, ее дисгармонией и неустойчивостью. В связи с этим его герои, испытывающие сильные чувства, «проявляются в бурных порывистых движениях» [6, с. 196]. Таким образом, пластические зарисовки, динамические портреты позволяют раскрыть сложный противоречивый характер, духовный надлом героя. Перелом в его судьбе, драматизированная биография, находит выражение во внешнем облике.

Одним из ведущих мотивов, сопровождающих вернувшегося после долгого отсутствия Ставрогина, становится мотив «тишины». Его возвращение в дом ознаменовалось тихим появлением: «Николай Всеволодович действительно был уже в комнате; он вошел очень тихо и на мгновение остановился в дверях, тихим взглядом окидывая собрание» [5;10, с. 145]. «Я к вам больше не приду, Шатов, – тихо проговорил Ставрогин, шагая через калитку»; разговаривая с Лизой, «он тихо сел, положил локти на колени и закрыл руками лицо» [5; 10, с. 400]; «А что ж, убейте, – проговорил он тихо, почти примирительно», когда увидел подбежавшего к нему с пистолетом Петра Верховенского (выделено нами – Н.А.) [5; 10, с. 408].

Будучи христианским писателем, Достоевский через мотив тишины показывает, что Ставрогин находится в состоянии, когда страсти утихли в его сердце. В этот момент человек ждет голос Божий, но услышать голос может лишь тот, у кого в душе есть вера. У героя нет веры и идеала, его нравственному чувству не на что опереться. В связи с этим тишина воспринимается как отсутствие голоса Божия, становится отчуждением, одиночеством, безысходностью, и с ней приходит ощущение ненужности жизни. Не случайно вышеназванные пластические движения, раскрывающие душев-

ный кризис Ставрогина, подтверждаются им в письме в Даше перед самоубийством: «Я пробовал везде мою силу ... Но к чему приложить эту силу – вот чего никогда не видел, не вижу и теперь» [5; 10, с. 514]. Далее сам герой подчеркивает мелкость, вялость желаний, отвращение к себе, своему бытию. С христианских позиций автор не отрицает возможность возрождения падшего Ставрогина, но без опоры на веру, родную почву, связи с людьми это невозможно сделать.

В заключение отметим: в романе «Бесы» Достоевский не погружается глубоко во внутренний мир героев, так как большинство из них не обладают душой, не испытывают нравственных страданий. Однако в разветвленный сюжет романа наряду с памфлетной обри-

совкой образов нигилистов входит трагическая судьба наследника дворянской культуры Николая Ставрогина. В связи с раскрытием этого образа, писатель обращается к исследованию парадоксального внутреннего мира героя. Драматизированная биография главного героя «Бесов» получает раскрытие не столько в повествовании, сколько через портретные характеристики. Точность воспроизведения конкретно-чувственного облика, динамика жестов, изменение выражений лица позволяют раскрыть движение тайного чувства, передать психологические изменения личности героя, тем самым перед читателем непосредственно начинает открываться его душевная трагедия.

#### Библиографический список

1. *Акимова Н.В.* Поэтика портрета в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» // Славянский сборник. Материалы XII Всероссийских (с международным участием) Славянских Чтений «Духовные ценности и нравственный опыт русской цивилизации в контексте третьего тысячелетия». Орел, 2016.
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1979
3. *Булгакова Н.О., Седельникова О.В.* Портрет Ставрогина: к вопросу об особенностях идиостиля Ф.М. Достоевского в романе «Бесы»/ Вестник науки Сибири.2015. Спецвыпуск (15) [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/v/portret-stavrogina-k-voprosu-ob-osobennostyah-idiostilya-f-m-dostoevskogo-v-romane-besy>(дата обращения: 12.04.2019)
4. *Гроссман Л.П.* Поэтика Достоевского [Электронный ресурс] [http://az.lib.ru/g/grossman\\_l\\_p/text\\_1925\\_poetika\\_dostoevskogo.shtml](http://az.lib.ru/g/grossman_l_p/text_1925_poetika_dostoevskogo.shtml)(дата обращения: 12.04.2019)
5. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч. в 30 тт. Л., 1972-1990. Т.10, С. 145.Далее ссылки на это издание даются с указанием тома и страницы.
6. *Курляндская Г.Б.* Художественный метод Тургенева-романиста. Тула, 1972
7. *Осмоловский О.Н.* Ф.М. Достоевский и русский роман XIX века. Орел, 2001.
8. *Струк А.А.* Проблема статического портрета в романе «Бесы» Ф.М. Достоевского/ Новый филологический вестник.2017. № 2 (41) [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-staticheskogo-portreta-v-romane-besy-f-m-dostoevskogo-interferentsiya-vnutrennih-i-vneshnih-smyslov>(дата обращения 12.04.2019)
9. *Сырыца Г.С.* Поэтика портрета в романах Ф. М. Достоевского. М., 2007.[Электронный ресурс] [http://www.fedordostoevsky.ru/files/pdf/syrytsa\\_2007.pdf](http://www.fedordostoevsky.ru/files/pdf/syrytsa_2007.pdf)(дата обращения 12.04.2019)
10. *Фридлендер Г.М.* Пушкин. Достоевский. «Серебряный век». Санкт-Петербург, 1995.

#### References

1. *Akimova N.* In. Poetics of a portrait in F. M. Dostoevsky's novel "the Idiot" // Slavic collection. Materials XII all-Russian (with international participation) Slavic Readings "Spiritual values and moral experience of Russian civilization in the context of the third Millennium."Orel, 2016.
2. *Bakhtin M. M.* Problems of Dostoevsky's poetics. Moscow, 1979
3. *Bulgakova N.* Oh. Sedelnikova O. V. Portrait of Stavrogin: on the features of the idiostyle by F. M. Dostoevsky in the novel «Demons»/ Bulletin of science of Siberia.2015. Special issue (15) [Electronic resource] <https://cyberleninka.ru/article/v/portret-stavrogina-k-voprosu-ob-osobennostyah-idiostilya-f-m-dostoevskogo-v-romane-besy> (reference date : 12.04.2019)
4. *Grossman L.P.* Poetics of Dostoevsky [Electronic resource] [http://az.lib.ru/g/grossman\\_l\\_p/text\\_1925\\_poetika\\_dostoevskogo.shtml](http://az.lib.ru/g/grossman_l_p/text_1925_poetika_dostoevskogo.shtml)(reference date: 12.04.2009)/
5. *Dostoevsky F.M.* Poln. Coll. Op. b 30 TT. L., 1972-1990. Vol. 10, P. 145 Further references to this publication are given with an indication of the volume and page.
6. *Kurlyandskaya G. B.* Artistic method of Turgenev-novelist. Tula, 1972
7. *Osmolovsky, O. N.* F. M. Dostoevsky and the Russian novel of the XIX century.Orel, 2001.
8. *Struk A. A.* the Problem of static portrait in the novel «Demons» by F. M. Dostoevsky/ New philological Bulletin.2017. № 2 (41) [Electronic resource] <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-staticheskogo-portreta-v-romane-besy-f-m-dostoevskogo-interferentsiya-vnutrennih-i-vneshnih-smyslov> (reference date :12.04.2009)
9. *Syrytsa G.S.* the poetics of the portrait in the novels of F. M. Dostoevsky. Moscow, 2007.[Electronic resource] [http://www.fedordostoevsky.ru/files/pdf/syrytsa\\_2007.pdf](http://www.fedordostoevsky.ru/files/pdf/syrytsa_2007.pdf)(reference date:12.04.2009)
10. *Friedlander G. M.* Pushkin. Dostoevsky. «Silver age» Saint-Petersburg, 1995.

УДК 82 (091)

UDC 82 (091)

**АНДРЕЕВА Е.А.**

соискатель кафедры русской и зарубежной литературы, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского

E-mail: gross-mark@mail.ru

**ХОМЯКОВ В.И.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского

E-mail: vix50@yandex.ru

**ANDREEVA E.A.**

Applicant of Department of Russian and foreign of literature of Omsk State University named after F.M. Dostoyevsky

E-mail: gross-mark@mail.ru

**KHOMIAKOV V.I.**

Doctor of philological sciences, professor, department of journalism and medialogvistik, Omsk State University named after F.M. Dostoyevsky

E-mail: vix50@yandex.ru

## ТИП ЮРОДИВОГО В СОВРЕМЕННОЙ ДЕРЕВЕНСКОЙ ПРОЗЕ

### THE TYPE OF FOOL IN THE MODERN VILLAGE PROSE

*В статье рассматривается тема юродства как культурного феномена XXI века, выявлены основные черты этой категории, рассмотрен образ юродивого праведника на примере анализа произведений Г. Петрова и А. Титова. Отмечается связь писателей с литературной традицией XIX-XX веков в трактовке этой темы, определено место героя-праведника в структуре произведений писателей.*

*Ключевые слова:* тема юродства, современная деревенская проза, герой-праведник, литературная традиция, нравственность.

*The article deals with the topic of living as a cultural phenomenon of the 21st century, identifies the main features of this category, considered himself the righteous image based on the analysis of the works of G. Petrov and A. Titov. Notes link writers with literary tradition of the 19th-20th centuries in the interpretation of this theme, the place of the hero-the righteous in the structure of the works of writers.*

*Keywords:* theme of living, modern rustic prose, hero-righteous, literary tradition, morality.

Цель работы заключается в анализе комплекса юродивого на примере современной деревенской прозы, реализующийся как на уровне автора, так и на уровне героя. Кроме того, в статье дан анализ отдельных текстов современной деревенской прозы, в которых актуализирован комплекс юродивого, выявлены его характерные черты.

О проблеме юродства написано к настоящему времени немало монографий и статей как теоретического, так и историко-литературного характера. Достаточно назвать работы Т.М. Горичевой, И.А. Есаулова, С.А. Иванова, Л.В. Янгуловой и других ученых [1]. Однако применительно к современной деревенской прозе эта проблема изучена не столь полно. Остаются нерешенными многие вопросы, связанные с генезисом образа юродивого, его трансформации в новых исторических условиях.

Концепт юродства связан в первую очередь с понятием аскезы, то есть сознательного «умерщвления» плотского ради достижения Божьей истины. Данный христологический аспект включает такие поведенческие черты юродствующего героя, как праведность, странничество, маргинальность, протест против безбожного мира. Юродство в русском варианте можно рассматривать как нестандартное поведение, как некую

пограничную ситуацию между материальным и духовным миром. Вот почему поведение юродивого всегда противоречиво, и с точки зрения обыденного сознания может граничить, с одной стороны, с сумасшествием, «похабством», «дуростью», «идиотизмом», а с другой – с пророчеством и праведностью. Не случайно на русской почве в поведенческой модели юродивого исчезают черты безумия, внешней и внутренней нечистоплотности, имморализма и акцентуализируются такие качества, как душевное смирение, наивность, всепрощение, желание помочь людям. И.Л. Мотеюнайте в своей монографии убедительно раскрыла трансформацию образа юродивого в русской литературе XIX-XX веков. Она считает, что само название «герой-юродивый» достаточно условно: «мы имеем дело не с юродивым как ссвятим подвижником, а с человеком, которого автор называет юродивым, демонстрируя тем самым своё понимание юродства» [3, с. 122]. При этом следует учитывать, что комплекс юродивого в литературе всегда связан как с авторской позицией, так и с конкретной культурной и социально-политической ситуацией, что обычно актуализируется в моменты духовного кризиса общества. Таким периодом была средневековая Русь, когда утверждалась идея о богоизбранности Руси и в сознание христианствующей паствы закладывалась идея

«Москва – третий Рим». Чрезвычайно «взрывчатым» был и XIX век, особенно рубежный период. Начало XXI в. в России также характеризуется кризисной ситуацией, как в социально-политическом плане, так и в духовно-эстетическом. Акцентирование какого-либо одного из компонентов юродства неизбежно вызывает расширение понятия. «Мыслители XX века, обращаясь к юродству, интерпретировали его более или менее подробно и индивидуально, выделяя какую-то близкую себе грань. Для С. Булгакова юродство важно отражением идеала, для Г. Федотова – внесением этики в социальную жизнь, для Е. Беленсон – возможностью проявления индивидуально-творческого психологического склада, для В. Розанова – тотальной полемичностью, для И. Ильина – спецификой национального психологического склада. Все эти черты в юродстве есть, они разнообразно проявляются на практике, включаясь в разные контексты и расширяя (а иногда расшатывая) само представление о юродстве. В результате оно предстаёт многогранным культурным явлением, сохраняющим связь с религиозным подвигом юродства Христа ради, но не сводимым к нему» [3, с. 287].

Агиографический образ юродивого достаточно широко был представлен в литературе XIX века. Можно назвать А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, некоторые произведения А.Н. Островского, Г.Н. Успенского, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и многих других. Если обратится к творчеству Ф.М. Достоевского, то можно заметить, что образ юродивого у него многоаспектен и включает как тип природных юродивых, например, Лизавету Смердящую из романа «Братья Карамазовы», категорию шута-юродивого представленного образом Федора Павловича Карамазова, так и трансформированный образ юродивых, являющихся носителями христианской идеи всеобщей любви к людям и всепрощения, скажем князь Мышкин или Алеша Карамазов.

В советской литературе о феномене юродства говорить не приходится, ибо с разрушением религиозной сферы исчезла необходимость в существовании святых и подвижников, праведников и скоморошествующих персонажей, хотя часть комплекса юродивого нашла отражение в отклоняющемся поведении героев И. Бунина, Д. Хармса и А. Платонова (но это тема отдельного исследования). В современной русской прозе тема юродства стала развиваться по нескольким направлениям. Так, в литературе постмодернизма мы нередко сталкиваемся с подчеркнутым физиологизмом (то, что в литературе, посвященной теме юродства именовалось «похабством»), игрой, шутовством (Вен.Ерофеев, В. Ерофеев, В. Сорокин, Ю.Алешковский и др.). Другой поток, связанный с данной темой, был присущ реалистической прозе, и в частности «деревенской прозе». И.Л. Мотеноайте подчеркивает, что юродивый, «являя пример крайней аскетичности, нечеловеческого смирения, духовного совершенства ... активно напоминает людям об идеале...» [3, с. 287].

Во второй половине XX в. А. Солженицын в «Матренином дворе» раскрывает юродство как мо-

ральную и философскую категорию. В связи с этим отметим, что этико-философская линия 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 литературы 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.

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 сходится весь сложнейший комплекс человеческих отношений. Она стала тем необходимым «материалом», в котором нашли отражение коренные проблемы современности» [2].

Центральным в повести «Привычное дело» является образ Ивана Африкановича Дрынова, прошедшего войну, испытавшего «раскрестьянивание», нужду послевоенных лет, воспринимающего все как «дело привычное». Как для читателей, так и для критиков этот тип героя во многом оказался странным, ибо его поведенческая линия не вписывалось в схему стандартного образа. Именно с «Матрениным двором» и «Привычным делом» 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. Линия «странных» героев позднее была продолжена в современной деревенской прозе в творчестве В. Крупина, Г. Петрова, А.Варламова, М. Тарковского, Г. Шульпакова, Г. Титова и др.

Остановимся на конкретных текстах. Г. Петров создает произведения, которые можно легко имплицировать в контексте житийного жанра [6, с. 230-231]. Об этом свидетельствуют как названия рассказов: «Терпеливый Арсений», «Страстная седмица», «Крестный ход», «Житие мирянки Миронии», «Люди одиннадцатого часа», так и герои: терпеливый Арсений, сиротки Просья и Палаша, юродивая Устинька и др. Наложение житийного плана повествования на современную действительность обеспечивает произведениям онтологическое звучание.

Так, сочетание бытового и онтологического наблюдается в рассказе «Житие мирянки Миронии». Героиня

не принимает ханжескую мораль, стяжательство и гордыню. Явно в агиографических традициях выписан образ юродивой Устиньки из этого произведения. Автор подчеркивает ее непохожесть на окружающих: «Она при монастыре вроде юродивой. Всегда в одном и том же мужском пальто, и в жару, и в холод, в сапогах. Круглый год в холодной беседке в самом конце двора, возле стены, без света, без печки. Сколько ее ни уговаривали – сменить наряд, перейти в теплое жилье или хотя бы печку поставить – ни в какую. Ничего менять Устинька не хотела» [4].

Можно сказать, что писатель в своих рассказах создает образ современного юродивого, который одновременно является и жертвой социальных обстоятельств, и носителем божественной истины.

Обратимся к творчеству А. Титова. Его повести «Полуночная свадьба» и «Жизнь, которой не было» связаны общей темой и общими героями, главными из которых являются деревенский юродивый по имени Джон и праведник Митя. История Джона – это знакомая по русской житийной традиции история юродства и созвучная с ней тема праведничества как выражение национальной психологии и особой поведенческой модели.

На первый взгляд, судьба бабки главного героя Джона мало интересна для «культурного» в привычном смысле слова человека. Простая сельская труженица, малообразованная, на жизнь которой выпали многие тяготы XX века: «перетерпела все: колхозы, непосильную работу, голодовки, войну» [5].

Разглядеть за простой историей жизни героини «щедрую, вечно даящую и кормящую деревенскую силу» [5] непросто. А.Титов не дает своей героине даже имени, называя её просто «бабкой», или «бабкой Джона», намеренно подчеркивая типичность данного образа. Героиня рассказа А. Титова, как и солженицынская Матрена, имеет чистую душу и доброе сердце. Несмотря на навалившуюся «тугую, ломкую болезнь» [5], старуха поднимается через силу и идет ухаживать за юродивым внуком, с рождения брошенным на ее попечение. «Погибня... – шепчет бабка, с жалостью глядя на неуклюжего, остановившегося посреди комнаты Джона. – Никому, грешнай, ненужно!» [5].

Для нее Джон – не просто безумец и родная кровь, он – часть живой природы. Несмотря на кажущуюся внешнюю непривлекательность, для бабки – он такой же «хорошенький», «маленький пушистик» [5], как те новорожденные цыплята, за жизнь которых они с Джоном воюют со злой наседкой, намерившейся сбежать от собственного выводка.

Автор отмечает в своей героине простоту и неприметность, отсутствие зависти и долготерпение. Вместе с тем А. Титов не спешит делать ее примерной христианкой. Более того, героиня рассказывает, что отреклась от веры во имя лучшей жизни, обещанной социализмом, когда «вперед жить хотелось, песни подпевать у костра в кругу парней и девчат» [5]. Тогда же, по ее признанию, она перестала молиться и ходить в церковь. Хотя понятно, что в душе старуха Бога сохранила. Об этом говорит

ее сны, воспоминания, постоянный страх перед грехом, иконы в доме. В сложные моменты жизни, как, например, в сцене отъезда Мити в город, старуха просит зажечь лампадку (в данном случае – символ света и веры). Такой же «светлой и чистой», как в детстве, хочет бабка предстать перед Богом и после смерти – поэтому автор в деталях описывает чистое белье, приготовленное на день ее кончины.

С образом Мити из этой повести автор связывает будущее русской деревни: от того, какой выбор в жизни он сделает – уедет в город или останется на малой родине, зависит будущее деревни. Автор переключает внимание читателя на образ юного праведника, продолжающего дело бабки-праведницы. А. Титов предлагает нам модель героя, согласно которой из природных особенностей природы формируется образ праведника путем противостояния «обездушенному» миру.

А. Титов берет за основу праведничества Мити его любовь к ближнему. Так, в сцене, когда старуха уговаривает не бросать Джона после ее смерти, подросток отвечает: «Я возьму его к себе. Дом у нас большой, места хватит...» [5], хотя сам наперед знает, что мать не примет Джона в дом ни при каких условиях.

Подчеркнутое смирение, кротость и незлобивость Мити роднит его с житийной традицией, характерной для образа праведника. Это доказывают сцены в огороде, когда слабоумный Джон наливает подростку в кроссовки ледяной воды, на что Митя лишь вскрикивает. Или в ситуации, когда Джон наступает на гвоздь, а Митя, оказывая первую помощь, безо всякой брезгливости перевязывает его грязную ногу. «Недели три назад пропорол подошву насквозь ржавым гвоздем, через всю деревню ковылял с хлопающей по пыли дощечкой. Прилепился к изгороди Митино дома, словно чуял, что друг дома, заскулил возле калитки как раненый пес» [5]. А. Титов неоднократно сравнивает Джона с собакой, говоря «зажило, как на собаке», «заскулил как раненый пес» [5], тем самым подчеркивая преданность Джона, интуитивно отличающего истинное добро от зла. Трагичность финала как бы отодвинута автором во времени. А. Титов делает его открытым, давая героям право выбора. Хотя на самом деле этого выбора нет.

Подводя итоги, можно отметить, что современная деревенская проза явилась звеном, позволяющим осознать типологическую общность юродства как культурного феномена XXI века. Напрашивается закономерный вывод, что на современном этапе развития общества юродство становится формой своеобразного протеста как общественному порядку, так и укоренившейся в сознании людей бездуховности. Ведущими категориями в изображении юродивого становятся деконструкция советского мифа о «счастливой жизни» и обретение высшей свободы духа.

Создавая в своих произведениях объективный образ современной деревни, писатели наполняют привычные художественные образы современным содержанием. Выводы, к которым они приходят, по большей части неутешительны: русская деревня как национальная



форма жизни погибла. Прежней формации в природе уже не существует. Однако на ее смену приходит новая реальность, связанная с новыми формами постижения

действительности – «стоическая форма сопротивления Времени», безмолвно протестующая уничтожению «крестьянской Атлантиды» [7, с. 49].

#### Библиографический список

1. Горичева Т.М. Цинизм, юродство и святость // Горичева Т. М. Православие и постмодернизм. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1991; Есаулов И.А. Юродство и шутовство в русской литературе // Есаулов И.А. Пасхальность русской словесности. М.: Круг, 2004; Иванов С.А. Блаженные похабы: Культурная история юродства М.: Языки славянских культур, 2005.; Янгулова Л.В. Юродивые и умалишённые: генеалогия инкарцерации в России // Мишель Фуко и Россия. СПб: Летний сад, 2001.
2. Горн В. Характеры Василия Шукшина // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.host2k.ru/library/harakter-vasiliya-shukshina3.html>
3. Мотiejунaйтe И.Л. Восприятие юродства русской литературой XIX-XX вв. Псков, [Б.и.], 2006.
4. Петров Г. Рассказы. Электронная библиотека RIN.RU // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lib.rin.ru/doc/i/4565p1.html>
5. Титов А. Полуночная свадьба // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://glfr.ru/biblioteka/aleksandr-titov/polnochnaja-svadba.html>
6. Хомяков В.И., Винская О.В. Феномен юродства в прозе Г.Петрова // Вестник Омского университета, 2012, № 1 (63).
7. Шульпяков Г. Робинзон по понедельникам // Огонек. 2014. №2.

#### References

1. Goricheva T.M. Cynicism, craziness and Holiness//Goricheva T.M. Orthodoxy and postmodernism. L: Leningrad University Publishing House, 1991; Esaulov I.A. Craziness and buffoonery in Russian literature//Esaulov I.A. Pashalnost of Russian literature. -M.: Krug, 2004; Ivanov S.A. Blessed pohaby: a cultural history of living-M.: Languages of Slavic cultures, 2005.; Jangulova L.V. Fools and the insane: genealogy incarceration in Russia//Michel Foucault and Russia. -Spb: Summer garden, 2001.
  2. Horn V. VasilyShukshin's Characters// [Electronic Resource] Access Mode: <http://www.host2k.ru/library/harakter-vasiliya-shukshina3.html>
  3. Motiejunaite I.L. Perception of living Russian literature of the 19th and 20th centuries. - Pskov, [N.p.h.]2006.
  4. Petrov G. Stories. Electronic library RIN.RU // [Electronic resource] Access mode:<http://lib.rin.ru/doc/i/4565p1.html>
  5. Titov A. Midnight wedding// [Electronic resource] Access mode: <http://glfr.ru/biblioteka/aleksandr-titov/polnochnaja-svadba.html>
  6. Homiakov V.I., Vinskaya O.V. Phenomenon of ugliness in prose by G. //Herald of the University of Omsk, 2012, No. 1 (63).
  7. Shulpjakov G. Robinson on Monday//Twinkle. 2014. N. 2.
-

УДК 81.161.1

UDC 81.161.1

**АНТОНОВА М.В.**

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: gavrila05@yandex.ru

**КОНЫШЕВ Е.М.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: julia-julia75@mail.ru

**ANTONOVA M.V.**

doctor of Philology, Professor, Orel State University  
E-mail: gavrila05@yandex.ru

**KONYSHEV E.M.**

candidate of Philology, associate Professor of the Department of history of Russian literature XI-XIX centuries, Orel state University  
E-mail: julia-julia75@mail.ru

## «СТРАННАЯ ИСТОРИЯ» И.С. ТУРГЕНЕВА: СВЯТОЕ И ГРЕШНОЕ

### “A STRANGE STORY” BY I.S. TURGENEV: HOLY AND SINFUL

*В работе рассматриваются образы Василия и Софи Б. – персонажей повести-студии И.С. Тургенева «Странная история» с точки зрения проявления в них агиографических традиций изображения юродивых. Писатель десакрализирует своих персонажей, показывая, что им не удалось преодолеть гордыню и достичь идеалов праведной жизни.*

*Ключевые слова.* И.С. Тургенев, «Странная история», агиографические традиции, юродство, десакрализация.

*The article deals with the images of Vasily and Sophie B. – characters of Turgenev's studio “Strange history” from the point of view of the hagiographic traditions of the image of the Holy fools. The writer desacralizes his characters, showing that they failed to overcome pride and achieve the ideals of a holy life.*

*Keywords.* I.S. Turgenev, “A Strange story”, traditions of hagiography, Holy fool, the desacralization.

Повесть-студия «Странная история», написанная И.С. Тургеневым в 1969 году, очевидно, была основана на реальных событиях, о чем свидетельствует Н.С. Лесков: «Содержание ее вполне не вымышленное, а истинное: это давняя история жившего в тридцатых годах в городе Орле “блаженного Васи” и одной орловской же девицы, отрекшейся от света и пошедшей “угождать юродивому”» [1, с. 85].

Большинство исследователей интересуется образ Софи Б., он более привлекателен, т.к. девушка отреклась от мирской жизни и стала скитаться по свету с юродивым. По поводу Василия утвердилось мнение, что он представляет собой властолюбивого «лжеучителя», за которым последовала девушка [См., например: 5, с. 466; 6, с. 140.]. В то же время образы Василия и Софи Б. остаются практически не осмысленными в их поэтических особенностях и в соотношении друг с другом, что и входит в задачу нашей работы.

В «Странной истории» И.С. Тургенев в очередной раз обращается к вопросу юродства и отношения к нему. В работах М.В. Антоновой ранее было отмечено, что в рассказе «Касьян с Красивой Мечи» в главном герое автор отразил модель поведения и душевное состояние, отношение окружающих к юродивым ради Христа [1, с. 159-163; 2, с. 42-58]. Стоит отметить, что рассказчик отнесся к Касьяну положительно, несмотря на его странности. Касьян не является полноценным юродивым: он не подвижник, его одиночество не тотально,

т.к. есть родственница, о которой он заботится. Но в его образе жизни и поведении автор передал особенности данного типа героев. Тургенев, несомненно, был знаком с жизненным материалом, особенностями поведения юродивых и их восприятия в русской культуре, что косвенно подтверждается свидетельством Лескова о достоверности «Странной истории».

К Василию и его дару нарратор еще до знакомства отнесся скептически: «Я не сомневался в том, что меня собирались одурачить, но каким образом? Вот что возбуждало мое любопытство» [7, с. 145].

Важной чертой юродства ради Христа является сознательный отказ от материальных ценностей и странничество. Это правило применимо к Касьяну, но Василий очевидно больной человек, его разум неполноценен, поэтому осознанность его выбора стоит под вопросом.

Жители города считают Василия необыкновенным. Лакей Ардалион так характеризует его: «Потому, хотя он и человек безграмотный, прямо сказать, бессловесный, но в божественности очень силен! Большое от купечества к ним уважение!» [7, с. 141]. Приемная мать уверена в божественном происхождении дара «показывать мертвых», она говорит о набожности и смиренности Васеньки: «Разве мы что грешное затеваем? Не таковский мой сыночек, батюшка, чтобы ему на какое нечистое дело согласиться... или каким колдовством баловаться... да сохрани бог, мать пресвятая богородица!

(Старушка три раза перекрестилась.) По всей губернии первый постник и молельщик; первый, батюшка вы мой, ваше благородие! А это точно: милость его посетила великая. Что ж! Это дело не его рук. Это, голубчик мой, слыше; да» [7, с. 143-144]. Однако это не помешало Матридии Карповне наживаться на даре сына, что ставит правдивость её слов под сомнение. Софи называет Василия «богоугодным человеком» и безоговорочно верит в его чудеса [7, с. 143-149].

Во второй части повести-студии окружающие называют Василия юродивым, божьим человеком и блаженным. Надо сказать, что слово «блаженный» имеет несколько значений: во-первых, это синоним слова «святой», во-вторых, «блаженными» называли на Руси юродивых, и, в-третьих, «блаженный» – безмерно счастливый. Отметим, что во второй части повести по имени героя называет только Акулина-Софи, она проявляет свое уважение, обращаясь к нему «Василий Никитич». Окружающие зовут его юродивым, божьим человеком. Но в тексте ни разу не использовано слово святой, что говорит об отношении рассказчика к Василию. Л.М. Лотман в комментарии к «Странной истории» привел цитату И.С. Тургенева из пояснения для немецких читателей, в которой автор дает свое определение юродству в целом: «Под „юродивым“ разумеют в России особого рода фанатиков, которые наподобие восточных сеидов или индийских факиров бродят по стране, отрекаясь от благ жизни. Народ смотрит на них с набожным страхом, относится к ним с глубоким уважением, считает их посещение приносящим счастье и старается толковать бессмысленные речи этих безумцев как божественные откровения и пророчества» [5, с. 467-468].

Модель поведения Василия в повести-студии «Странная история» отлична от модели поведения героя в рассказе «Касьян с Красивой Мечи». Рассказчик видит странности уже при первой встрече с Василием. Нарратор пришел к нему, чтобы «увидеть покойника». В темной, слабо освещенной комнате он с трудом может рассмотреть внешность неожиданно появившегося человека: «На нем была простая синяя чуйка; росту он был среднего и довольно плотен. Закинув руки за спину и потупив голову, он уставился на меня. При тусклом свете свечки я не мог хорошенько разглядеть его черты: я видел только косматую гриву спутанных волос, падавших на лоб, да крупные, слегка искривленные губы, да белесоватые глаза» [7, с. 146].

Само поведение Василия во время гипнотического «сеанса» представляется странным и пугающим: он тяжело дышит всей грудью, устремляет на повествователя грозный взгляд, непостижимым и нелепым образом приближается к нему: «потом он чуть-чуть подпрыгнул, обеими ногами разом, и стал еще ближе...» [7, с. 146]; на рассказчика находит странное оцепенение и сонливость. Его воля подавлялась, он хотел сделать что-либо, но желание застывало.

Гипнотический «сеанс», по всей видимости, требует от магнетизера большого физического и духовного напряжения. Закончив, он «подошел, шатаясь, к сте-

не, уперся в нее головой и обеими руками и, задыхаясь как запаленная лошадь, хриплым голосом проговорил: “Чаю!”» [7, с. 147].

Автор несколько раз описывает глаза и взгляд Василия, акцентирует на нем внимание. Взгляд помогает понять физическое и душевное состояние героя. Его взор необычен и пугающ: «Глаза его как будто расширились, как будто приближались ко мне – и неловко мне становилось под их упорным, тяжелым, грозным взором; по временам эти глаза загорались зловещим внутренним огоньком» [7, с. 146]. Во второй части грозный взор сменяется бессмысленным: «Он перестал креститься, но продолжал блуждать бессмысленным взором по углам, по полу, словно ждал чего-то...» [7, с. 155].

Во второй части повести-студии мы видим иной образ: «Магнетизер стал окончательно юродивым» [7, с. 155]. Блаженный Василий одет в рубище, носит вериги, «суконный детский картуз с изломанным козырьком» [7, с. 157]. Однако внешность его мало изменилась: «Черты его мало изменились; только выражение их стало еще необычнее, еще страшнее... Нижняя часть опухшего лица обросла взъерошенной бородою. Оборванный, грязный, одичалый, он внушал мне еще больше отвращения, чем ужаса. Он перестал креститься, но продолжал блуждать бессмысленным взором по углам, по полу, словно ждал чего-то...» [7, с. 155].

Характерное для юродивых «играние» Касьяна заключалось в необычной походке и манере поведения в целом, в веселой песенке про самого себя, в подражании голосам птиц. В поведении Василия к «игранию» можно отнести речи персонажа. Они невнятные и непонятные. Он одновременно благословляет, проклиная, угрожает, молится, смеется, что еще более запутывает слушающих, скрывает смысл слов. Необычна и манера речи: Василий странно говорит, вытягивая последние слоги, его голос грубый и гудящий. Он зевает, хохочет, плюется, стонет, плачет, бьет себя в грудь, скрежещет зубами. Все это, как замечает рассказчик, происходит совершенно произвольно: «Хохот этот вырывался всякий раз как бы невольно, и всякий раз после него слышалось негодующее плевание» [7, с. 154].

Для описания облика героя автор активно использует сравнения с животными: «...по временам эти глаза загорались зловещим внутренним огоньком; подобный огонек замечал я у борзой собаки, когда она “возрится” в зайца, и, подобно борзой собаке, тот весь устремлялся своим взором вслед за моим, когда я «делал угонку», то есть пробовал отвести глаза в сторону» [7, с. 146]; «Он сидел на лавочке под воротами и, упершись в нее обеими ладонями, раскачивал направо и налево понуренную голову, – ни дать взять дикий зверь в клетке» [7, с. 156].

Рассказчик видит в облике Василия проявление аскетизма и истязания плоти, которые являются маркерами поведения святого, в том числе и юродивого ради Христа. Василий носит тяжелые вериги, на теле есть серьезные раны, его появление сопровождается звоном и бряцаньем, лязгом цепей. Он отказывается от усажде-

ния плоти, называя обычный чай, предложенный хозяйкой постоялого двора, сатанинским искушением: «– Что выдумала! – отозвался юродивый. – Грешное тело баловать... Охо-хо! Все кости ему сокрушить... а она – чай! Ох, ох, старица почтенная, сатана в нас силен! На него глад, на него хлад, на него хляби небесные, дожди проливные пронзительные, а он ничего живуч!» [7, с. 153-154]. Василий, как настоящий юродивый, произносит дидактичные речи, проповедует, магнетизер стал учителем, наставником: «Только ты слушай меня! Всё отдай, голову отдай, рубаху отдай! И просить не будут, а ты отдай! Потому, бог видит! Али крышу долго разметать? Дал он тебе, милостивец, хлеба, ну и сажай его в печь!» [7, с. 154]. Смысл этого пророчества вполне понятен. Речи Василия можно истолковать как притчеподобные моральные наставления в милосердии. В этих поучениях есть отнюдь не скрытый, но вполне явный смысл: почитай Господа Бога и Богородицу, слушай наставления старца, будь милостива и милосердна – и тебе воздастся. Подобные речи стандартны для юродивых.

Если к Касьяну окружающие относились снисходительно, даже с насмешкой, то перед Василием люди благоволят. Горожане воспринимают необычные способности Василия как нечто чудесное, сродни провидческому дару святого или колдовству, ведь благодаря его воздействию человек может увидеть как наяву давно умершего человека. Во второй части повести слуга рассказчика подозревает в его странном поведении некий сознательный умысел: «Благует с жиру; потому выгоду в том себе находит» [7, с. 156]. Хозяйка постоялого двора, напротив, рада появлению юродивого, называет его блаженным и божьим человеком. Она ждет от него тайного предсказания и напутствия и боится, что сама не сможет разгадать значение его слов: «– Эх-ма! Степаныча нет! Вот наше горе-то! – словно про себя промолвила хозяйка, со всеми признаками глубочайшего внимания остановившаяся у двери. – Слово какое спасительное скажет, а мне бабе и невдомек!» [7, с. 153].

Можно сделать вывод, что по внешним признакам, поведению и отношению окружающих Василий, действительно, сближается с традиционным типом юродивого Христа ради, который был столь характерен для русской культуры. Однако в личности персонажа присутствуют определенные черты и качества, которые заставляют усомниться в его святости. Это проявляется в том, что на первый взгляд, и должно демонстрировать святость, а именно, в борьбе с бесами, дьяволом.

Мы не можем утверждать, что Василий видит дьявола, но, когда он говорит о нем, речь становится почти бессвязной: «Древний враг, адамант! А...да...мант! А...да...мант, – повторил несколько раз юродивый со скрежетом зубов. – Древний змий! Но да воскреснет бог! Да воскреснет бог и расточатся врази его!» [7, с. 154]. Если истолковать его слова с точки зрения его жизненного опыта и ситуации, то многое становится объяснимо. Не совсем понятна связь: древний враг – адамант – древний змий. Однако слово «адамант» используется в словосочетании «адамант веры» и символизирует крепость

и силу христианских убеждений. В точки зрения христианской традиции святой, в том числе юродивый может иметь особый дар видеть бесов, что позволяет ему вести с ними осознанную борьбу. Зачастую эксцентрическое поведение юродивого («играние») объясняется именно этой его способностью: он плюет на незримых для обычных людей бесов, бьет их палкой, крестит, гоняется за ними и пр. Поведение Василия, как мы уже говорили, отчасти похоже на «играние», и позволяет интерпретировать некоторые особенности его поведения как прозорливость. Но от святого тургеневского героя существенно отличается то, что он публично декларирует свои способности и возможности, свой дар побеждать бесов.

Истинный Христа ради юродивый, как и святой вообще, согласно традиции, должен таить свои особенные качества и способности от окружающих и бежать от славы мирской, проявляя смирение. Василий же уверовал в свои уникальные силы призывать мертвых и с их помощью рассчитывает победить сатану: «Я всех мертвых призову! На врага его пойду... Ха-ха-ха! Тьфу!» [7, с. 154]. Василий утверждает, что может побороть бесов не в собственной душе, а сокрушить их как врагов всего человечества и самого Бога, это его особенная миссия. Фактически он себя приравнивает по силе и могуществу к Богу, в чем и реализуется гордыня, в которой пребывает герой. Но гордыня – один из самых страшных грехов человека, и, в таком случае, Василия, на основании этого образа жизни и наличия душевной болезни, можно причислить к юродивым, но ни в коем случае нельзя считать святым.

В комментариях к «Странной истории» Л.М. Лотман пишет, что Тургенев при редактировании текста большое внимание уделил проработке образа юродивого: «Усилия автора были направлены на то, чтобы показать источники его болезненной психики и раскрыть бесчеловечность стихийного и бессознательного властолюбия, которым он одержим» [5, с. 466]. Мы не можем согласиться с этой точки зрения, «властолюбие» для Василия не характерно, это противоречит модели поведения юродивого. Напротив, он вполне осознает зависимость от своей спутницы и помощницы Акулины-Софи, подчиняется ей, просит о помощи. Особенно явственно это проявляется в последней сцене, когда девушка торопливо собирает юродивого в дорогу, чтобы покинуть место, где ее и ее спутника опознали: «– Василий Никитич, идемте сейчас! Слышите, сейчас, сейчас, – промолвила она, одной рукой надергивая платок себе на лоб, а другой подхватывая юродивого под локоть, – идемте, Василий Никитич. Здесь опасно.

– Иду, матушка, иду, – покорно ответил юродивый. <...> Не обращая на меня никакого внимания, стиснув зубы и прерывисто дыша, она вполголоса, короткими, повелительными словами понукала растерявшегося юродивого, подпоясала его, подвязала его вериги, нахлобучила ему на волосы суконный детский картуз с изломанным козырьком, всунула ему палку в руку, накинула самой себе на плечи котомку и вышла с ним за

ворота, на улицу...» [7, с. 156-157]. Восклицание о призыве всех мертвых мотивировано не властолюбием, а желанием победить древнего врага человеческого рода, тем более что эта часть монолога спровоцирована тем, что юродивый, очевидно, увидел изображение масонского знака – «глаза в треугольнике», символизирующего «всевидящее око»: «А он всё видит! Ви...и...ди...ит! Глаз в треугольнике чей? сказывай... чей?» [Тургенев, 1981: 154].

Вторым примечательным персонажем повести-студии является Софи Б. (Акулина), дочь богатого помещика, разбогатевшего на занятиях откупам. Она рано потеряла мать, занималась хозяйственными делами и воспитанием младших братьев и сестер. Внешность девушки приятная, но не выдающаяся, фигура тоненькая и худенькая, в ее виде, помимо скромности, проявляется твердость. Исследователи подметили, что внешность Софи, как она представлена в первой части произведения, очень схожа с изображениями Богородицы на картинах эпохи Раннего Возрождения. Повествователь не один раз обращается к странности и загадочности Софи и даже говорит, что она «не от земли сея» [7, с. 139]. С первой же встречи рассказчик отмечает необычную манеру речи героини (она произносила слова с интонацией недоумения) и странный, искренний, но дикий взгляд сквозь собеседника, как будто у того кто-то находился за спиной. Наиболее полно духовные устремления героини раскрываются перед читателем во время беседы на балу. Повествователь хотел развлечь Софи рассказом о своем приключении с магнетизером, но реакция девушки его поразила: «Она выслушала меня до конца с видимым любопытством, но, чего я никак не ожидал, не удивилась моему рассказу и только спросила меня, не Василием ли зовут его? Я вспомнил, что старуха при мне называла его “Васенькой”.

– Да; его имя Василий, – отвечал я, – разве вы его знаете?

– Здесь живет один богоугодный человек, которого зовут Василием, – промолвила она, – я подумала, не он ли?» [Тургенев, 1981:149].

Оказалось, что девушка по-настоящему набожна и жаждет искупления грехов. Советские исследователи, как правило, предполагали, что, возможно, на путь подвижничества героиню натолкнула деятельность ее отца, не совсем честно нажившего свое состояние. Так, Л. Фридендер отмечал: «“Странная история” взята из жизни. Молодая мечтательница, бросающая родительский дом для того, чтобы сопровождать в качестве служанки юродивого, была дочь директора одной казенной зеркальной фабрики. Своим поступком она хотела загладить грехи отца, который грабил казну» [Цит. по: 5, с.473]. Однако устремления и поступки героини на самом деле вряд ли определяются социальными мотивами. Софи открывает рассказчику свою мечту о самоотречении и христианском служении, которая сформировалась в ее сознании на основании постижения учения Ветхого и Нового Завета. Желание принести себя в жертву, чтобы искоренить гордыню, действительно, соответству-

ет духу многих христианских нравоучений. Позиция, занимаемая главной героиней, соотносится с библейской идеей: «Никто не ищи своего, но каждый пользы другого». В разговоре о чудесах девушка ссылается на Евангелие от Матфея: «– Да и как возможно не допускать их? Разве не сказано в евангелии, что у кого на одно горчишное семя веры, тот может горы поднимать с места? Нужно только веру иметь, – чудеса будут» [7, с. 149]. Софи утверждает и пропагандирует необходимость верить. «Чудеса» Василия она считает божьим даром, а его самого богоугодным человеком. Это и сыграло главную роль в том, что в качестве эталона святости она выбирает именно Василия.

Говоря о бессмертии души, Софи произносит: «Для чистого нет ничего нечистого!» [7, с. 150]. Эта фраза соотносится с изречением святого апостола Павла: «Я знаю и уверен в Господе Иисусе, что нет ничего в себе самом нечистого; только почитающему что-либо нечистым, тому нечисто» (Рим. 14:14). Данная идея находит отражение во второй части повести-студии, когда Софи, став Акулиной, прислуживает юродивому Василию, погружаясь в физическую, плотскую нечистоту, но стремясь к чистоте духовной. Однако относительно последнего – духовной чистоты – у читателя остаются некоторые недоуменные вопросы.

Через несколько лет после событий первой части повести-студии на постоялом дворе происходит встреча рассказчика с Василием и его спутницей, в которой далеко не сразу узнается Софи. В сознании рассказчика возникает сравнение Акулины с евангельским образом мироносицы, преданной последовательницы Христа: «Я снова глянул сквозь щель: женщина в шушуне всё еще возилась с больной ногой юродивого. “Магдалина!” – подумал я» [Тургенев, 1981:154]. Любый человек, стремящийся к святости, желает уподобиться сакральному, ищет пример среди святых, так и Софи в этом эпизоде, подобно Марии Магдалине, омывшей ноги Христа слезами и миром, Акулина смазывает маслом ногу юродивого.

Софи видит только один способ реализации своей веры и искоренения гордыни – самопожертвование, самоуничтожение. Ее идеалом становится один вельможа, приказавший похоронить его под церковной папертью, чтобы все прихожане попирали его тело ногами. Ее желание – повторить этот подвиг, но при жизни, а не после смерти, что, по мнению В.М. Головки, отсылает читателя к библейской этике самоотвержения [См.: 3, с. 368-386]. Отсюда – многочисленные евангельские аллюзии, отказ от своего духовника как наставника, выбор в качестве учителя человека, который способен на деятельное подвижничество, уход из дома и даже отказ от своего имени. Все это правильно, и историю Софи Б. действительно можно трактовать как пример подвига во имя идеала служения и самопожертвования. Обращает на себя внимание и итоговая характеристика Софи, в которой подчеркивается чистота девушки («Софи осталась чистой» [7, с. 157]), и многозначительное выделение курсивом – «у ней слова не рознились с делом» [7,

с. 158] при сравнении героини с девушками, «пожертвовавшими всем тому, что они считали правдой» [7, с. 158]. Однако остается вопрос, чья точки зрения выражается в заключительных предложениях студии – г-на Х... или самого автора?

Да, с точки зрения рассказчика, который сознательно вставляет в текст евангельские образы и аллюзии, жизненный путь Софи – идеальный образец деятельного подвижничества и самоотречения. Повествователь отказывается видеть в Василии святого и не принимает выбор девушки, но не может не уважать ее стойкость и решимость: «Я не понимал поступка Софи; но я не осуждал ее, как не осуждал впоследствии других девушек, так же пожертвовавших всем тому, что *они* считали правдой, в чем *они* видели свое призвание. Я не мог не сожалеть, что Софи пошла именно *этим* путем, но отказать ей в удивлении, скажу более, в уважении, я также не мог» [7, с. 157-158. Курсив И.С. Тургенева. – Авторы].

В письме М.В. Авдееву, который связалотречение Софи с религиозным фанатизмом и мистицизмом, И.С. Тургенев отвечал корреспонденту: «Неужели каждый характер должен быть чем-то вроде прописи: вот, мол, как надо или не надо поступать? Подобные лица жили, стало быть, имеют право на воспроизведение искусством. Другого бессмертия я не допускаю: а это бессмертие, бессмертие человеческой жизни – в глазах искусства и истории – лежит в основании всей нашей деятельности. Могу Вас уверить, что меня исключительно интересует одно: физиономия жизни и правдивая ее передача; а к мистицизму во всех его формах я совершенно равнодушен» [Цит. по: 5, с. 132]. В данном высказывании важно даже не столько выражение отношения писателя к проблеме мистического, сколько определение авторской позиции, связанной с задачей правдивого изображения «физиономии жизни». Поэтому все оценочные суждения повести-студии, вероятно, следует оставить на совести рассказчика. И.С. Тургенев, как обычно, не дает прямых ответов, он заставляет читателя думать и сопоставлять, оценивать и делать выводы. Он наделяет свою героиню агиографическими чертами, передает ее внутренне настроение, заставляет высказывать свои мысли и показывает поступки, в которых отчетливо проявляются детали житийного поведения.

Софи Б. действительно ищет способ сломить гордость, жаждет унижений и духовного подвига. Она ищет особенного учителя, способного подать личный пример самопожертвования, и находит его в магнетизере, уверовавшем в дар демоноборца. С нашей точки зрения, Софи создает идеал учителя в своем сознании и переносит этот образ на Василия, который оказывается отчасти заложником ситуации.

Отметим, что во второй части студии героиня пребывает в двух состояниях: «решительное, почти смелое, сосредоточенно-восторженное выражение» [7, с. 156], которое отражается на ее лице в минуты покоя и связано с самовольным унижением, и «какое-то злое, какое-то беспощадное одушевление» [7, с. 157], появляющееся в момент, когда она встречает на своем пути неожиданную

преграду, мешающую ей выполнять поставленную задачу. Мы знаем, почему девушка избрала странничество и скитания: она жаждала уничтожения и самопожертвования. Что вынудило Василия покинуть дом приемной матери и бросить доходное дело, мы узнать не можем. Текст не дает нам ответов на вопросы, но оставляет возможность для различных трактовок. Однако совершенно очевидно, что Софи ищет путь спасения для себя, в себе стремится сломить гордыню и избирает для этого самоотвержение и служение юродивому.

Софи отчасти можно назвать конфидентом Василия, так как она знает тайну его дара. С точки зрения агиографической традиции, Софи и Василий составляют пару «святой и прислужница». Но героиня не только прислуживает и помогает, но и открыто манипулирует юродивым, например, заставляет покинуть постоянный двор. В житиях юродивые уходят из людных мест, когда тайна их святости раскрыта или находится под угрозой. В данном случае Софи заставляет Василия спешно покинуть постоянный двор по иным причинам: раскрыта тайна, но не Василия, а ее тайна – рассказчик узнал в Акулине Софи Б., назвал по имени. Мы уже обращали внимание на сцену, когда, «стиснув зубы и прерывисто дыша, она вполголоса, короткими, повелительными словами понукала растерявшегося юродивого, подпоясала его, подвязала его вериги» [7, с. 157]. Рассказчик подмечает эти детали поведения Софи, но они остаются неотрефлексированными. Для Тургенева поспешный и решительный уход Софи и Василия с постоянного двора имеет особое значение. Героиню совершенно не волновала слава мирская ее спутника как юродивого в глазах хозяйки или слуг. Более того, она отчасти поддерживает этот эффект, поскольку именно положение прислужницы при психически и физически больном страннике, которого почитают как «божьего человека», который «жертвует собою», позволяет ей реализовать свое стремление к искоренению гордыни. Однако как только оказывается, что ее опознали как Софи Б., девушка, несмотря на дурную погоду, решительно увлекает своего подопечного в путь, утверждая, что оставаться на постоялом дворе опасно. Следует ли из этого, что она и себя осознает себя как юродивую, которая должна скрывать свое истинное лицо. Кому грозит опасность – опекаемому старцу или все-таки самой Акулине-Софи? И в чем состоит эта опасность? Получается, что героиня более заботится об удаче своего предприятия, о выполнении своей жизненной программы служения, чем о действительном благе опекаемого ею юродивого.

Таким образом, путь достижения великой цели искоренения гордыни, которой поглощена героиня, оказывается построен именно на проявлении гордыни. А задача «сломить свою волю» [7, с. 150] остается совершенно невыполнимой для героини, потому что именно негибкую волю в достижении своей цели она и проявляет. Завершение жизни Софи-Акулины в родном доме, куда ее вернули родственники и где она умерла «молчальницей», вновь заставляет вспомнить об агиографической традиции. Но в то же время это мож-

но трактовать и как протестное поведение, в котором вновь видится незаурядная сила воли. Впрочем, для рассказчика данный вывод остается не очевиден, он более склонен, как и последующие интерпретаторы, видеть в Софи-Акулине параллели с девушками, которые ушли в революцию, в социальное служение. С нашей точки зрения, героиня «Странной истории», скорее, противопоставлена «этим девушкам», чем соотносится с ними, поскольку выбирает, пусть и не торный, но тупиковый путь.

Отчасти интерес И.С. Тургенева к юродству можно объяснить западнической ориентацией, тягой к просветительству и общественной ситуацией, сложившейся в стране в 60–70-х годах XIX века. Если в рассказе «Касьян с Красивой Мечи» писатель испытывает положительные эмоции по отношению к главному герою, хотя и сомневается в его способностях общаться с животным миром, то в повести-студии «Странная исто-

рия» ондесакрализует образ юродивого, изображая его психически больным человеком. Впрочем, душевная немощ не препятствовала признанию юродивого святым. Главный порок, которым страдает Василий, – это гордыня, уверенность в своих способностях и возможностях «сокрушать бесов». В этом смысле Василий и Софи-Акулина представляют собой пару дополняющих друг друга персонажей, соотносящихся с традиционной агиографической системой (святой и прислужница, юродивый и конфидент) и одновременно противоречащих ей, поскольку каждый из героев преследует свою цель. И если цель Василия в целом весьма альтруистична и широка (поделить «врага человечества»), то цель Софи-Акулины, с нашей точки зрения, вполне приземленная и даже эгоистичная – личное спасение и сознательное приближение к идеалу святости, в чем также проявляется грех гордыни.

#### Библиографический список

1. Антонова М.В. «Юродивец» с Красивой Мечи // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия «Гуманитарные и социальные науки». Орел, 2009. №3. С. 159-163.
2. Антонова М.В. Необъяснимое и таинственное в «Записках охотника» И.С. Тургенева // Текст: грани и границы. «Записки охотника» И.С. Тургенева. Коллективная монография. Орел, 2017. С. 42-58.
3. Головкин В.М. Библийский контекст мотива самоотвержения в сюжете «Странной истории» И.С. Тургенева // Проблемы исторической поэтики. 2015. №13. С. 368-386.
4. Лесков Н. С. Собрание сочинений. Т. 10 М., 1958.
5. Лотман Л.М. Примечания. «Странная история» // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т.8. М., 1981. С. 464-476.
6. Одесская М.М. Юродство как феномен культуры в рассказе Тургенева «Странная история» // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2018. №1. С. 136-146.
7. Тургенев И.С. Странная история // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т.8. М., 1981. С.138-158.

#### References

1. Antonova M.V. "Christ's fool" from Beautiful Mecha // Scientific notes of Orel state University. Scientific journal. Series "Humanities and social Sciences". Orel, 2009. No. 3. Pp. 159-163.
2. Antonova M.V. Unexplained and mysterious in "Hunter's notes" by Turgenev // Text: facets and borders. "Hunter's notes" by I.S. Turgenev. Collective monograph. Orel, 2017. Pp. 42-58.
3. Golovko V. M. The biblical context of existential self-rejection motive in I.S. Turgenev's "A strange story" // Problems of historical poetics. 2015. No. 13. Pp. 368-386.
4. Leskov N. S. Collected works. Vol. 10. Moscow, 1958.
5. Lotman L.M. Notes: "A strange story" // Turgenev I.S. Complete works and letters: in 30 T. T. 8. Moscow, 1981. Pp. 464-476.
6. Odesskaya M.M. Holy foolishness ("Yurodstvo") as a cultural phenomenon in the Turgenev's A strange story // Russian language and culture in the mirror of translation. 2018. No. 1. Pp. 136-146.
7. Turgenev I.S. A strange story // Turgenev I.S. Complete works and letters: in 30 T. T. 8. Moscow, 1981. Pp. 138-158.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**АРАКЧЕЕВА О.С.**

заведующая музеем Н.С. Лескова, БУК ОО «Орловский  
государственный литературный музей И.С. Тургенева»  
E-mail: helgaz@bk.ru

**ARAKCHEEVA O.S.**

Head of the Museum N.S. Leskov, BUK OO "Orlowski public  
literary Museum I.S. Turgenev"  
E-mail: helgaz@bk.ru

**СТРУКТУРА ПОСЛАНИЯ КНЯЗЯ КУРБСКОГО К ПАНУ ВАСИЛИЮ ДРЕВИНСКОМУ:  
ФОРМУЛЯР И ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА**

**THE STRUCTURE OF THE EPISTLE OF PRINCE KURBSKY TO VASILY DRAVINSKI:  
THE FORM AND SYSTEM IMAGES**

*Настоящая статья посвящена комплексному исследованию Послания князя Курбского, адресованного пану Древинскому, Устанавливаются особенности формуляра послания, анализируется система взаимоотношений образов автора и адресата в произведении.*

*Ключевые слова:* древнерусская литература, послание, эпистолярные формулы, автор, адресат.

*This article is devoted to a comprehensive study of the Message of Prince Kurbsky addressed to pan Drevinsky. We have established the features of the message form, analyzed the system of relations between the images of the author and the addressee in the work.*

*Keywords:* Old Russian literature, epistolary formulas, author, addressee.

Князь Андрей Михайлович Курбский, пребывая в Литве, находился в переписке со многими корреспондентами, которые относились к разным социальным группам – сенатор и князь Острожский, княгиня Иоанна Чарторыйская, волынские шляхтичи Кодиан Чаплич, Федор Бокей Печих востовский, львовский мещанин Семен Седларь, устроитель православной типографии в Вильно Козьма Мамонич, старец Артемий и др. Среди адресатов обнаруживается и некто пан Древинский, которому Курбский направил послание, которое в так называемых «Сборниках Курбского» именуется следующим образом: «Цыдула Андрея Курбского до пана Древинского писана» [1, с. 457-460; 2, с. 75]. Точные сведения о пане Древинском и его взаимоотношениях с Курбским отсутствуют. Можно указать лишь на грамоту Сигизмунда-Августа князю Андрею Михайловичу Курбскому от 17 сентября 1568 года, где в качестве писаря указан некто Базилиусь Древинский [3, с. 141]. Понятно, что пан Древинский, будучи мелким чиновником в администрации Сигизмунда-Августа, мог свести знакомство с князем и иметь отношение к кругу общения князя в Польше и Литве.

Цель данной статьи состоит в комплексном анализе послания Андрея Михайловича Курбского к пану Василию Древинскому. Данная работа позволит дополнить и расширить наши представления об эпистолярной манере русского книжника и политика, о тенденциях развития древнерусской эпистолярной практики.

Характер взаимоотношений Андрея Курбского и пана Древинского устанавливается из содержания послания, ему адресованного. А. Филюшкин отмечает:

«Во второй половине 1570-х годов Курбский продолжал участвовать в полемике по церковным вопросам и занимался разоблачениями неправедных воззрений своих адресатов. Наиболее экзотичной здесь выглядит гневная отповедь, которую он в январе 1576 года дал пану Василию Древинскому в ответ на поздравление с новым годом. Шляхтич был обвинен князем в язычестве. Курбский потребовал не отмечать Новый год, а соблюдать христианские праздники – Рождество и Богоявление» [4]. Между корреспондентами были далеко не дружеские отношения. Предположительно, пан Древинский стремился сблизиться с князем, даже направил ему поздравление с «новым рокомъ 76-мъ» [1, стб. 459], полагая, что тем самым оказывает Курбскому уважение и почтение. Однако его мировоззрение существенно отличалось от представлений самого князя и его окружения, поведение пана Древинского было воспринято как оскорбительное и неприличное, что и вызвало весьма специфичное ответное послание, которое, скорее всего, должно быть датировано январем 1576 года.

А. Филюшкин не случайно назвал послание Курбского «экзотичным», поскольку автор использует в своем сочинении весьма своеобразный художественный прием, помогающий ему обличить невежество и даже еретичество адресата.

Князь Андрей Михайлович Курбский в послании к пану Древинскому формально соблюдает нормативные правила построения средневекового послания. С точки зрения композиции, «цыдула» включает в себя пре-скрипт и семантему (основную содержательную часть)



[5, с. 13]. Прескрипт, обычно включавший формулу именованья корреспондентов и «вступительное приветствие» [6, с. 16], в данном тексте ограничен единственной фразой: «О милыи пане Базилии!» [1, стб. 457]. Клаузула в ее традиционном виде приветствия или благословения также отсутствует. Такое усечение эпистолярных первичных и заключительных формул, вероятно, объясняется тем обстоятельством, что послание было включено в сборник сочинений князя Курбского, где нормативное именование автора и адресата было заменено заглавием текста: «Цыдула Андрѣя Курбского до пана Древинского писана» (стб. 457), а заключительные фразы представлялись редактору не обязательными. Впрочем, если анализировать данное послание с учетом точки зрения на построение древнерусского послания D. Freydank, G. Sturm, J. Harney, S. Fahl и D. Fahl, предпринявших исследование и издание большого корпуса текстов в 1999 году, то в заключении эпистолы могли располагаться разного рода просьбы [7, с. XLV-LII], что собственно и присутствует в конце анализируемого сочинения: «Молю тя, господина моего...» [1, стб. 460].

В семантике послания к пану Древинскому определяются некоторые устойчивые формальные эпистолярные мотивы: констатация получения письма от адресата – «Обрѣтемись въместѣ вашей милости...» [1, стб. 457]; определение содержания полученного письма – «Писано бовѣлиствѣтомъязычливомъ: поздравляю тяновомъ рокомъ 76-мъ» [1, стб. 459]; выражение отношения к полученному письму (*psephos-формула*) – «написано, мню, быти сіе отънѣкоего варвара, аопродитора праотеческого правовѣрия, аопаки отъ того самого истинно прегрубѣшаго варвара...» [1, стб. 457], «О смѣхудостойное поздравленіе и руганія полная!» [1, стб. 459]; заключительная просьба к адресату, которая может быть истолкована как формальное определение стимула составления письма (*kentron-формула*): «Молю ты, господина моего, естливѣдаешь, хтописаль до насъ то поздравленіе, ижъ быхъ в предѣхъ тому не срамотиль...» [1, стб. 460].

В посланиях постоянные обращения к адресату создают иллюзию личного общения, непосредственной беседы корреспондентов. Гомилетические мотивы (формулы общения, беседы), обязательные для эпистографии еще со времен античности, широко представлены и в послании Курбского пану Древинскому. Назвав адресата по имени в начале письма, далее автор постоянно апеллирует к нему на протяжении всего текста: «ученый муж», «ваша / твоя милость», «господин мой». Иллюзии личного общения способствуют и глаголы, указывающие на речевую или мыслительную деятельность, протекающую в момент написания / чтения текста: «И не вѣрю», «но мню» [1, стб. 457], «глаголю воистинну», «яко предрекохъ» [1, стб. 458], «молю тя» [1, стб. 460].

С формальной точки зрения Курбский подчеркнул дружелюбно относится к «милому пану Базилю», постоянно включает в свою речь филофронетические формулы и комплиментарные эпитеты: «от твоей ми-

лости устѣченаго мужа» [1, стб. 457], «ваша милость, яко предрекохъ, мню, приятель моли» [1, стб. 458], «господина моего», «яко ваша милость самѣлѣивѣиць» [1, стб. 460]. Так при помощи гомилетических и филофронетических мотивов и формул создается образ эпистолярного адресата – приятеля автора, просвещенного человека, «милого Базилия», с которым приятно вести беседу и с которым автор делится своим недоумением и негодованием по поводу содержания ранее полученного письма. Этот образ эпистолярного адресата формален, он соответствует нормативам составления послания, но весьма далек от действительности, как далеко от действительности и реальное отношение Курбского к своему корреспонденту. Традиционный филофронезис и подчеркнута «правильное» построение текста становятся своеобразным выражением сарказма по отношению к пану Древинскому и его взглядам, отразившимся в ранее полученном Курбским письме.

Уже в начале текста автор выражает недоумение по поводу того, что в послании Древинского содержится поздравление с новым годом, он издевательски сомневается, что подобное «гнушение» выходит из уст столь «ученого мужа». Сарказм и ирония Курбского проявляются и в том, что он просит своего адресата передать тому, кто написал письмо, чтобы тот «насъ не срамотиль» [1, стб. 460], «впредь бы так не глупаль, и рабомъ пана не поздравляль» [1, стб. 460].

Образ автора в послании отличается определенным своеобразием, так как в нем проявляются не только черты эпистолярной авторской топики, но и качества проповедника и обличителя. Кроме того, Курбский как бы надевает маску человека, который, получив некое послание, находится в растерянности и недоумении и по поводу содержания письма и по поводу его авторства.

Формально поиск «истинного» адресата и является целью послания. В то же время совершенно очевидно, что истинным адресатом является «милый Базилий» и, соответственно, все инвективы направлены против него, а истинная цель послания – обличение неправедных взглядов и поведения корреспондента.

Образ адресата в послании удваивается. С одной стороны, это «эпистолярный» адресат, соответствующий традиционной топике, с другой – лицо, которое достойно порицания и обличения за свои взгляды: это «некий варвар», который «развратился в разуме», учит людей грубости, различным ересям. Именно этого реально-го пана Древинского Курбский обличает за «листь... язычливый» [1, стб. 459], именно его призывает образумиться, отречься от дьявола и обратиться к истинно православному пониманию годовых праздников, отмечая не новый год, а Рождество Христово и Богоявление.

Таким образом, послание князя Андрея Михайловича Курбского пану Древинскому действительно необычно, так как в нем используются особые художественные приемы создания образов корреспондентов. Точное соблюдение эпистолярных формуляра и топики становится приемом саркастического изображения адресата и обличения его неправедных взглядов.

#### Библиографический список

1. Сочинения князя Курбского// Русская историческая библиотека. Т. 31. СПб., 1914.
2. *Калугин В.В.* Андрей Курбский и Иван Грозный (Теоретические взгляды и литературная техника древнерусского писателя). М., 1998.
3. Грамоты великих князей литовских с 1390 по 1569 год, собранные и изданные под редакцию Владимира Антоновича и Константина Козловского. Киев, 1868.
4. *Филюшкин А.* Князь Курбский. М., 2008. [Электронный ресурс:] Profilib. Электронная библиотека. URL: <https://profilib.com/chtenie/34385/aleksandr-filyushkin-knyaz-kurbский-40.php>.
5. *Сметанин В.А.* Эпистология поздней Византии, прозевсис. (Конкретно-историческая часть) // Античность и Средние века. Вып. 15. Свердловск, 1978.
6. *Антонова М.В.* Древнерусское послание XI-XIII веков: поэтика жанра. Брянск, 2011.
7. Auf Gottes Geheiß sollen wir einander Briefe schreiben: Altrussische Epistolographie. // Übersetzungen, Kommentare und eine einführende Studie von D. Freydank, G. Sturm, J. Harney, S. und D. Fahl. Wiesbaden, 1999.

#### References

1. Works of Prince Kurbsky// Russian historical library. Vol. 31. SPb., 1914.
  2. *Kalugin V. V.* Andrey Kurbsky and Ivan the terrible (Theoretical views and literary technique of the old Russian writer). M., 1998.
  3. Letters of the Grand Dukes of Lithuania from 1390 to 1569, collected and published under the editorship of Vladimir Antonovich and Konstantin Kozlovsky. Kiev, 1868.
  4. *Filyushkin A.* Prince Kurbsky. M., 2008. [Electronic resource:] Profilib. Electronic library. URL: <https://profilib.com/chtenie/34385/aleksandr-filyushkin-knyaz-kurbский-40.php>.
  5. *Smetanin V. A.* Epistologia late Byzantium, proeefsisis. (Specifically-the historical part) // Antiquity and the Middle ages. Issue. 15. Sverdlovsk, 1978.
  6. *Antonova M. V.* old Russian message of XI-XIII centuries: poetics of the genre. Bryansk, 2011.
  7. At the behest of God, we should write letters to each other: old Russian Epistology. // Translations, comments and an introductory study by D. Freydank, G. Sturm, J. Harney, S. and D. Fahl. Wiesbaden, 1999.
- 
-

УДК 82.091 – 4 ТУРГЕНЕВ И.С.

UDC 82.091 – 4 TURGENEV I.S.

**БЕЛЬСКАЯ А.А.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

**BELSKAYA A.A.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of history of Russian literature XI–XIX, Orel State University

### «НАКАНУНЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА: ИМЯ И ХАРАКТЕР ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ РОМАНА

#### I.S. TURGENEV NOVEL «ON THE EVE»: HEROES NAME AND TEMPER

*В статье рассмотрены семантическая и функциональная специфика антропонимов, их контекстуальные и интертекстуальные связи и доказано, что в романе Тургенева имя собственное определяет внутреннюю сущность, качества личности, поступки и даже судьбу главных героев, а в их характерах находит выражение мифологическое начало имени.*

*Ключевые слова:* «Накануне», антропоним, имя собственное, характер, сущность, семантика, функции, контекстуальные и интертекстуальные связи.

*The article discusses the semantic and functional specificity of anthroponyms, these contextual and intertextual connections and proved that in the Turgenev's novel proper name determines the inner essence, personality traits, actions and even the fate of the main characters, and in their temper finds the expression of the energy of the mythological beginning of the name.*

*Keywords:* «On The Eve», anthroponym, proper name, temper, essence, semantics, functions, contextual and intertextual connections.

В 1859 году И.С. Тургенев пишет роман «Накануне», который ученые почти не изучали в аспекте семантической и функциональной специфики его антропонимов, их контекстуальных и интертекстуальных связей. Между тем в тургеневском тексте личные имена собственные являются важным информационно-изобразительным средством и обладают большой смысловой и эмоциональной нагрузкой. Они не только называют, но и определяют личностные качества тургеневских героев. Если воспользоваться словами священника и философа Павла Флоренского, то имя у Тургенева – «суть категории познания личности» [25, с. 184], «ключ» к характерам романских персонажей.

Главные герои «Накануне» – Елена Стахова и Дмитрий Инсаров – носят не просто греческие имена, писатель дает им имена мифологические, указывающие на путь и предназначение человека.

Имя главной героини – Елена (Стахова) – восходит к древнегреческому Ἐλένη – имени Елены Прекрасной, самому известному женскому персонажу древнегреческой мифологии, дочери Зевса и Леды (или Немесиды), жены Менелая, похищение которой Парисом приводит к Троянской войне.

В XIX веке в России имя Елена не было популярным ни в дворянской, ни в крестьянской среде и не имело в отечественном словесном искусстве долгой литературной истории, хотя обладало весьма внушительным «мировым» контекстом. Начиная от персонажа древнегреческой мифологии Елены Прекрасной, превосходящей красотой всех женщин на свете и являющейся

объектом многих мужских вожделений, причиной бесчисленных войн и смертей, имя Елены прославлено в «Библии греческого народа» «Илиаде» и «Одиссее» Гомера, в трилогии Эсхила «Орестея», «Троянках» и «Елене» Еврипида, «Похвале Елене» Горгия, трагедиях «Свадьба Елены» и «Похищение Елены» Софокла и др. «Воскрешено» оно в средневековой легенде о докторе Фаусте (в долитературный период происходит мифологизация его фигуры, а первая «народная книга» о нём напечатана Иоганном Шписом в 1587 г.) и трагедии И.-В. Гёте «Фауст», в которых Елена предстает идеалом красоты, совершенства, «вечно женственного». В пространстве русской культуры одной из любимых героинь народных сказок тоже оказывается Елена – Прекрасная или Премудрая, а первая христианка и первая женщина среди русских правителей княгиня Ольга при крещении получает имя Елена.

В отечественной литературе до Тургенева имя Елена встречается в повести А.А. Бестужева-Марлинского «Изменник» (1825) и стихотворениях А.С. Пушкина «Младая роза. Измены» (1815), «Феодор и Елена» из «Песен западных славян» (1834), причем, и писатель, и поэт каждый по-своему соотносят своих героинь с Еленой Прекрасной. Если А.А. Бестужев-Марлинский при номинации дочери воеводы использует такие эпитеты-символы мифической Елены, как «прекрасная» («Прекрасная Елена»), «прелестная», и связывает с темой женщины мотивы испытания и смерти; то в пушкинском стихотворении, посвященном первой возлюбленной – Наталье Кочубей, поэт, называя её «гордой

Еленой», непосредственно обращается к древнегреческому мифу, в котором Елена Прекрасная – воплощение положительных и отрицательных сторон женственности. В пушкинском стихотворении, построенном на антитезе («Гордой Елены / Цепи забыл» – «Образ Елены / В сердце пылал! / Ах, возвратися, / Радость очей»), показана двойственность возлюбленной: «прелесть Елены» завораживает («Был я прекрасной / В сеть увлечен»), дарует радость, любовь и таит опасность, несет горе, страдания, муки («Ах! для тебя ли, / Юный певец, / Прелесть Елены / Розой цветет?...»). Кроме названных произведений, российским читателям был известен переведенный на русский язык роман англо-ирландской писательницы Марии Эджворт «Елена» («Helene») (1835), о котором критически отзывались В.Г. Белинский, А.В. Дружинин, С.П. Шевырѐв и др. Позже имя Елены появляется в произведениях Л.Н. Толстого, А.Н. Островского, А.П. Чехова, И.А. Бунина, М.А. Булгакова и др.

Л.М. Лотман одна из первых обращает внимание на то, что в «Накануне» Елена Стахова «выбирает из четырех претендентов на ее руку, из четырех идеальных вариантов, ибо каждый из героев – высшее выражение своего этико-идейного типа» [14]. Ю.В. Лебедев в книге «Тургенев» высказывает интересную мысль, что «социально-бытовой сюжет романа “Накануне” осложняет символический подтекст»: «Елена Стахова олицетворяет молодую Россию накануне предстоящих перемен. Кто нужнее ей сейчас: люди науки или искусства, государственные чиновники или героические натуры, готовые на гражданский подвиг?» [13, с. 391]. Уже то, что обладающая культурно значимым именем героиня Тургенева оказывается в центре столкновения сил и страстей мужских интересов («Поль <...> в меня влюблен... да мне не нужно его любви»; «Андрей Петрович <...> меня любил»; «Курнатовский приезжал <...> собственно для Елены»; Инсаров: «...я люблю тебя страстно»), и выбор Елены Стаховой символизируется в образах «женихов», связанных с различными сферами деятельности (Берснев – наука, Шубин – искусство, Курнатовский – государственная деятельность, Инсаров – героический подвиг), отсылает к мифу о Елене Прекрасной [2]. И.А. Беляева считает, что к первообразу «восходят» и «современная» Елена (Стахова), и «оживленная» в «Фаусте» Гете мифологическая Елена и выявляет комплекс мотивов, восходящих к гетевскому тексту и связанных с образом тургеневской героини [5].

Вряд ли можно утверждать полное соответствие Елены Стаховой персонажу древнегреческого мифа. Елена Прекрасная – это идеальный образ, олицетворение природной женственности, богоравной красоты («Истинно, вечным богиням она красотой подобна!»). Героиня Тургенева не обладает главной чертой самой прекрасной из женщин – поразительной красотой. Напротив, в Елене Стаховой писатель подчеркивает «некрасивость»: «Росту она была высокого, лицо имела бледное и смуглое, большие серые глаза под круглыми бровями, окруженные крошечными веснушками, лоб и нос совершенно прямые, сжатый рот и довольно острый

подбородок». Во всем существе Елены, «в выражении лица, внимательном и немного пугливом, в ясном, но изменчивом взоре, в улыбке, как будто напряженной, в голосе, тихом и нервном» «было что-то нервическое, электрическое, что-то порывистое и торопливое, словом что-то такое, что не могло всем нравиться, что даже отталкивало иных» [23, с. 182]. Несмотря на то, что Елену Стахову сложно причислить к красавицам, ей присуща не поддающаяся выражению и не дающаяся, «как клад в руки», красота: «...линии чистые, строгие, прямые; кажется, нетрудно схватить сходство. Не тут-то было...» [23, с. 164]. При том, что в тургеневской Елене есть «что-то такое, что не могло всем нравиться», прямые, строгие, чистые линии её лица полностью отвечают канонам греческой красоты. Даже если признать, что имя Елена не отражает физической сущности Елены Стаховой, то в её жизни большую роль играет любовь, и имя во многом определяет модель личностного бытия тургеневской героини. Подобно Елене Спартанской, она самостоятельно выбирает «жениха», принимает любовь чужестранца; ради любви порывает с родителями, друзьями, родиной, отправляется в чужую страну, становится причиной «горя бедной, одинокой матери» и смерти мужа. Как и у Елены Прекрасной, у Елены Стаховой счастье скоротечно, а судьба трагична. Следовательно, в романе присутствуют **вариативные** аналоги прецедентных сюжетов и коллизий. Есть общее также в психологическом облике романной героини и героини древнего мифа: обеим присущ двойственный характер, свойственны неудержимое стремление к достижению поставленной цели и всепоглощающая любовь-страсть, которая для них – и дар, и рок. Показательно, что для Елены Стаховой слово «влюблена!» сродни озаряющему свету, для автора – это «роковое» слово [23, с. 228]. Наконец, сюжетную основу романа Тургенева составляют поиски любви, красоты, счастья, а центральное место занимают проблемы судьбы, вины/ невинности, горя, наказания, жизни и смерти.

Помимо того, что имя главной героини «Накануне» отсылает к архетипическому образу Елены Прекрасной, воплощающей страстное, чувственное начало, личностная сущность Елены Стаховой соответствует онтологическому смыслу её имени. По одной версии, имя *Елена* (от древнегреческого имени Ἑλένη, Ἑλένα) происходит от слова, которое в переводе означает «гречанка» (Е.М. Мелетинский), по другой – от слова со значением «факел, светоч», «свет, светлая, сверкающая, сияющая, блестящая, солнечная, лунная, огненная, избранная».

Нельзя не заметить, что при создании образа Елены Стаховой Тургенев активно использует символику света («глаза светлели»; «свет озарил меня»; «озарившего ее света»; «лицо ее все больше светлело»; «светло ему улыбнулась»; «легкие, светлые слезы»; «смеющимся и ласкающим и нежным взглядом, который светится в одних только женских любящих глазах», «светло впереди» и др. – Курсив здесь и далее мой – А.Б.), которая имеет в тексте особую смысловую нагрузку, является знаком красоты не столько внешней, сколько внутрен-

ней, «чуткой души» героини, а значит, способствует раскрытию её характера. Если Елену Стахову привлекает в Инсарове «неугасимый огонь», то сама она дарует «свет» возлюбленному: «... и вдруг это возрождение, этот свет после тьмы, ты... ты... возле меня»; «Ты для меня впереди <...> для меня светло» [23, с. 265]. «Свет» Елены становится для Инсарова живительной силой. Впрочем, в пространстве культуры свет символизирует не только озарение (солнечный свет), но и субъективизм, изменчивость и даже безразличие (лунный свет). В тургеневской Елене изменчивость является одной из черт и её внешнего облика («изменчивый взор»), и внутренних устремлений. Присущи Елене Стаховой и пристрастность, и отрешенность от обыденной жизни, и равнодушие, в частности, по отношению к родителям: «Она росла очень странно; сперва обожала отца, потом страстно привязалась к матери и охладела к обоим, особенно к отцу. В последнее время она обходилась с матерью, как с больною бабушкой; а отец, который гордился ею, пока она слыла за необыкновенного ребенка, стал ее бояться...» [23, с. 182].

Будучи внутренне сосредоточенной натурой, Елена обладает сильным характером, и ей свойственны высокие запросы: «Иногда ей приходило в голову, что она желает чего-то, чего никто не желает, о чем никто не мыслит в целой России» [23, с. 184]. Наряду со светом, доминантной чертой личности героини является «огонь» души («Откуда же взялась эта душа у Елены? Кто зажег этот огонь?»). В различных верованиях огонь соотносится с духовным началом и воспринимается как чистейший элемент, символизирующий праведность. В романе Тургенева метафорическое употребление лексемы «огонь» означает внутреннюю силу и энергию героини. В то же время огонь – это не только одна из фундаментальных стихий мироздания, символ сердца, земной эквивалент солнца как источника жизни и тепла, но и грозная, опасная сила. В контексте образа Елены Стаховой «огонь» души – возвышающее начало. Вместе с тем Елене знакома и сокрушительная сила внутреннего огня. Терзания, метания, неудовлетворенность героини («Ее душа и разгоралась и погасала одиноко, она билась и как птица в клетке, а клетки не было: никто не стеснял ее, никто ее не удерживал, а она рвалась и томилась») подтверждают динамику, глубокие движения её души и одновременно указывают на противоречивость душевных («слушала его с пожирающим <...> вниманием») и духовных («самые молитвы ... мешались с укором») склонностей. В Елене Стаховой жажда самореализации, самопожертвования, обостренная справедливость, сострадательная любовь («нищие, голодные, больные ее занимали, тревожили, мучили») сочетаются с самоутверждением, страстностью («в голове тяжко билась жила, и волосы ее жгли, и губы сохли»), поиском личного счастья; милосердие («милостыню она подавала заботливо, с невольной важностью, почти с волнением») – с нетерпимостью; тепло человеческого участия, сочувствие страдающим, всем «притесненным» – с прямолинейностью, максимализмом и катего-

ричностью («Слабость возмущала её, глупость сердила, ложь она не прощала “во веки веков”»); жалостливо-восторженное отношение к дворовым собакам, кошкам, птицам – с повышенной требовательностью и чрезмерной строгостью к людям: «Стоило человеку потерять ее уважение, – а суд произносила она скоро <...> и уж он переставал существовать для нее» [23, с. 182].

Любопытно, что стихией *васильков*, с венком из которых мечтает странствовать маленькая Елена [23, с. 183], тоже является *огонь*. В тургеневском тексте *васильки*, традиционная семантика которых – «чистый образ тихой радости и твердой веры», служитель неба, посланный на землю «проповедовать людям веру, а богам – верность» [9, с. 269-270], выступают знаком устремленности мечтающей оставить свой след на земле героини в небесную сферу. Однако *васильки*, наряду со светлым началом, знаменуют стихию *огня*, которому свойственна амбивалентная семантика: с одной стороны, он созидателен, с другой – разрушителен.

Получается, что в самом имени героини Тургенева заложена амбивалентность её характера, причем, это связано и с противоречивой символикой *света* и *огня*, и с тем, что древняя форма имени *Елена* – Селена – луна, свет которой, в отличие от солнечного света как «непосредственного познания», обозначает познание «рефлектирующее» [6, с. 237]. Отличительными чертами Елены Стаховой являются поиск цели собственного существования, критический взгляд на окружающий мир, потребность анализировать свои действия, поступки, мысли, чувства. Ряд ученых соотносит имя *Елена* не с *луной*, а солнцем, точнее, с понятиями «солнечный луч» или «солнечный свет» (ср. с *Нлюс* – Гелиос, бог Солнца в древнегреческой мифологии) [19], и европейское написание имени – *Helena* – созвучно имени греческого бога Солнца Гелиоса. Данное значение имени героини находит мотивацию в тексте. Помимо «огня» души Елены, в романе огнистым солнечным лучам, озаряющим светом и имеющим смысловой оттенок радости, уподоблена любовь героини: «Первые огнистые лучи солнца ударили в ее комнату... “О, если он меня любит!” – воскликнула она вдруг и, не стыдясь озарившего ее света, раскрыла свои объятия...» [23, с. 231]. Так, в структуре личности Елены Стаховой соединяются разные ипостаси, две противоположности – Селена-Солнце: «солярная» направленность проявляется во внутреннем, душевном свете и «огне» души героини (теплота, заботливость, высокие требования, страстность, чувственность, способность очаровывать, волевая сторона характера), принадлежность лунному миру сказывается в эмоциональности, изменчивости настроений, «тоске взволнованной души».

Наряду с некоторыми мифологическими чертами, в образе Елены Стаховой воплощены черты «новой жизни», которая «началась тогда в России», а значит, совмещены два смысловых слоя – вечность и время. Тургенев одним из первых в русской литературе обращается к изображению «нового типа» женщины – активной, независимой, самостоятельной. Д.Л. Андреев

считает, что Елена Стахова – это «первый образ русской женщины, вырывающейся из вековой замкнутости женской судьбы, из узкой предопределенности её обычаев, и уходящей в то, что считалось до тех пор уделом только мужчины: в общественную борьбу, на простор социального действия» [1, с. 91]. Причисляя образ тургеневской Елены к «женственно-героической линии» (линия Навны), Д.Л. Андреев её истоки в русской культуре находит в «монументальной фигуре» княгини Ольги, в крещении – Елены.

Оригинальность тургеневской трактовки «нового типа» женщины состоит в том, что, воплощая в образе Елены Стаховой новые тенденции общественно-исторической ситуации, сложившейся в России в конце 1850-х годов, писатель повествует о кануне существенных изменений в русской общественной жизни, поэтому героиня романа – это только «провозвестница новой жизни», в частности, «шестидесятниц» и лишена их крайностей. Независимая, напряженно ищущая своего места и дела в жизни, Елена Стахова пытается реализовать себя как в традиционной сфере любви, так и в практической деятельности, т.е. в тех сферах, которые сам писатель считает несоединимыми в жизни человека. Но для самой героини романа одинаково значимы и поиск любви, счастья, и высокие общественно-нравственные искания, героическое начало. Не случайно Елена Стахова носит греческое имя, причём, имя спартанской Елены. Известно, что греческую культуру, прежде всего, культуру древней Спарты отличают героика подвига и первичная эмансипация женщин, которые старались разделять судьбу мужчин и участвовать в общественной жизни. Разумеется, потребность в подвиге у тургеневской героини обусловлена не следованием культурной традиции, а высокими внутренними потребностями. Недаром Елене Стаховой крайне трудно найти равного себе избранника: «“Как жить без любви? а любить некого!” – думала она, и страшно становилось ей от этих дум, от этих ощущений» [23, с. 184]. Жажда социально значимого дела сочетается в героине с ярко выраженной женственностью.

По мнению П.А. Флоренского, в имени *Елена* чрезвычайно сильно эмоциональное начало, и его носительницы «окутаны» «пышным покрывалом женского чувства» [25, с. 279]. Даже то, что в «Накануне» основные действия происходят на фоне благоухающих лип, кустов сирени, цветов, Царицынского сада («Всё кругом цвело, жужжало и пело»), прудов, лугов, свидетельствует о том, что природа является основным компонентом пространства героини. Возможно, поэтому её образ более других женских персонажей романов Тургенева соотнесен с цветами: *васильки, роза*, имплицитно – *резеда*, что сближает Елену Стахову с Еленой Прекрасной, которая в доэллиническую эпоху была богиней, связанной с растительностью. Кроме цветов, образ Елены Стаховой ассоциируется в тексте с *птицами, запахами (душистыми и душиными), грозой* и др., что содержит зашифрованный смысл и обращает к потаённому содержанию образа героини и романа в целом. Индивидуальность

Тургенева сказывается в том, что человек у писателя всегда находится в прямой зависимости от Природы. Используя при создании образа Елены Стаховой различные природные детали и образы, имеющие мифологический подтекст и отсылающие к архетипическим началам человеческого бытия, писатель направляет читателя к глубинному уровню личности героини.

До встречи с Инсаровым Елена Стахова живет «собственно своею жизнью, но жизнью одинокою», которая протекает в «бездействии внешнем», но «во внутренней борьбе и тревоге» [23, с. 184]. Будучи натурой страстной и целеустремленной («Быть доброю – этого мало; делать добро... да; это главное в жизни. Но как делать добро?»), Елена нуждается и в любви («О, если он меня любит!»), и в учителе, руководителе («О, если бы кто-нибудь мне сказал: вот что ты должна делать!»). Познакомившись с сильным, максимально подходящим на эту роль Инсаровым, Елена берет инициативу на себя и первая признается в своем чувстве («А я храбрее вас <...> Вы хотели заставить меня сказать, что я вас люблю <...> вот... я сказала»), побуждая к тому же своего избранника: «Тебе не нужно было русской любви, болгар! Посмотрим теперь, как ты от меня отделаешься!» [23, с. 253]. Обретя любимого, отвечающего её внутренним запросам, Елена испытывает «чуждое спокойствие»: «Тишина блаженства, тишина невозмутимой пристани, достигнутой цели, та небесная тишина, которая и самой смерти придает и смысл и красоту, наполнила ее всю своею божественной волной. Она ничего не желала, потому что она обладала всем» [23, с. 236]. Но, блаженствуя сама, чувствуя себя «бесконечно доброю», Елена своей любовью «несокрушимые цепи кладет» на Инсарова [23, с. 266].

Очевидно, что в именовании героини находит реализацию характеризующая функция личного имени собственного. С одной стороны, его этимологическое значение становится частью текстовой семантики и задает две темы – *света* и несокрушимого *огня*; с другой стороны, утрачивая, казалось бы, такую устойчивую культурную коннотацию, как *Прекрасная*, сохраняет коннотацию *Любимая* («... она любима») и тесно связано в романе с горем, виной, смертью. Последнее подтверждает эпизод с паспортом из сна Инсарова, который (сон) многофункционален в тексте – является средством отражения действительности, передает внутреннюю борьбу, происходящую в душе героя, и играет роль предопределения. Для того, чтобы «тайно» уехать с возлюбленным за границу, Елене Стаховой необходим поддельный паспорт, а значит, замена имени. Согласно верованиям многих народов, изменение имени неизбежно влечет за собой изменение судьбы. В романе «смена» имени происходит только в сне-бреду Инсарова: «Старый прокурор перед ним <...> “Каролина Фогельмейер”, – бормочет беззубый рот. Инсарову надо лезть по крутым сучьям. Он цепляется, падает грудью на острый камень, а Каролина Фогельмейер сидит на корточках, в виде торговки, и лепечет: “Пирожки, пирожки, пирожки”, – а там течет кровь, и сабли блестят нестерпимо...

Елена!.. И всё исчезло в багровом хаосе» [23, с. 255]. Символика сна, значение в нём архетипических образов подробно проанализированы Г.А. Михайличенко [17]. Правда, исследователь не комментирует смысла противопоставления имен «Каролина Фогельмейер» и «Елена» в видениях Инсарова, в которых возможное имя – *Каролина Фогельмейер* – снижено (торговка пирожками), а имя *Елена* сопряжено со смертью: «кровь», «сабли», «багровый хаос». Последнее не только побуждает читателя к созданию «затекстового» пласта, но и служит подтверждением того, что герой подсознательно чувствует, что любовь Елены таит в себе разрушительную силу и ведет к смерти.

Не менее, если не более, чем характер героини, противоречив характер главного героя. Его личное имя – *Дмитрий* (Инсаров) – происходит от имени древнегреческой богини Деметры (от древнегреческого Δημήτηρ, также Δήω, «Мать-земля», «божественная мать») и означает «посвященный Деметре», «принадлежащий Деметре», то есть относящийся тоже к имени, но божественному – хетонической богини, которая в античной мифологии – богиня плодородия и покровительница земледелия (Мать-Земля, или, по другому объяснению, Мать Ячменя). По словам П.А. Флоренского, принадлежность «человека Богу», «не может быть чисто внешнею, без наличия в этом человеке соответственных данному Богу качеств»: «Следовательно, древние, именуя кого-либо Дмитрием, имели в виду соотносить его с Деметрой» [25, с. 294]. Отсюда перевод имени Дмитрий как «относящийся к богине Деметре» или «плод земной».

До романа «Накануне» имя *Дмитрий* крайне редко встречается в произведениях русской литературы (наиболее известен – «простой и добрый барин» *Дмитрий* Ларин). В творчестве Тургенева оно становится одним из доминантных мужских имен: *Дмитрий* Николаевич Рудин («Рудин»), *Дмитрий* Пестов («Дворянское гнездо»), *Дмитрий* Никанорович Инсаров («Накануне»), *Дмитрий* Павлович Санин («Вешние воды»), а патроним *Дмитриевич/Дмитриевна* имеют герои «Дворянского гнезда» (Марья *Дмитриевна* Калитина), «Нови» (Алексей *Дмитриевич* Нежданов) и др.; маленького сына Фенечки и Николая Петровича Кирсанова из «Отцов и детей» зовут *Митя*, также именуют одного из персонажей рассказа «Однодворец Овсянников» (*Дмитрий* Алексеевич); наконец, оно должно было стать именем главного героя неосуществленных тургеневских замыслов (пьеса «Компаньонка», роман «Два поколения») – *Дмитрий* Петрович Званов (Гагин).

Возможно, на частоту употребления у Тургенева имени Дмитрий влияет то, что его близкий родственник – дядя, младший брат отца, носил данное имя (Дмитрий Николаевич) и умер молодым в один год с отцом будущего романиста. Нельзя исключать, что частое употребление имени *Дмитрий* связано с его благозвучностью. На имянаречение героя «Накануне» могло повлиять то, что его прототипом был болгарский поэт, фольклорист, революционер Николай Димитров Катранов, ко-

торый умер от тифа в возрасте двадцати четырех лет, и писатель, модернизируя отчество прототипа в имя персонажа, называет его *Дмитрием*. Как справедливо пишет Г.Ф. Ковалев, «выбор имени для персонажей или ономастического фона диктуется (ограничивается) не только вкусом или целеполаганием автора, но и его знакомством с именем или носителем имени» [11, с. 19]. Кстати, первоначально в списке действующих лиц романа (1853–1854) герой так и назван Катранов, затем – Майданов, наконец, Инсаров. Е.Д. Толстая считает, что имя *Дмитрий* объединяет Инсарова «с св. великомучеником Дмитрием Солунским (270–306 н.э.), которого сербы и болгары почитали как патрона славянской народности (в силу легенды о его якобы сербском происхождении)». Связь между тургеневским героем и святым великомучеником исследователь видит в том, что Инсарову придан в романе «религиозный ореол спасителя, а потом и мученика», и его облик после болезни с «огромными, запавшими глазами» «напоминает знаменитую византийскую икону Дмитрия Солунского, чтимую в России!» [20]. Полагаем, что требуется более серьезный анализ присутствия христианского контекста в изображении Инсарова и придаче ему в романе именно «религиозного ореола» «спасителя» и «мученика». Скорее всего, называя своих героев *Дмитриями*, в том числе Инсарова, писатель исходит из этимологии имени и художественной логики развития образов и характеров персонажей.

Так, двух романских тургеневских Дмитриев – Рудина и Инсарова – объединяет то, что они предъявляют к жизни высокие требования и являются приверженцами природного мира. Различие между героями заключается в том, что для Дмитрия Рудина природа – это, прежде всего, объект эстетического восхищения. Рудин не только активно употребляет в своей речи «природную» и «земледельческую» лексику, отражающую его мироощущение и самоидентификацию в мире [4], но и убежден, что поэзия «разлита везде, она вокруг нас»: «Взгляните на эти деревья, на это небо – отовсюду веет красотой и жизнью; а где красота и жизнь, там и поэзия» [22, с. 241]. Напротив, Дмитрий Инсаров, в котором нет обаяния, «шарму», не знает «толка в искусстве», равнодушен к «красотам» природы. Тургеневский герой принадлежит к тому типу людей, развитой стороной психической природы которых является этический элемент, а эстетическое чувство не имеет существенного значения. Таких людей писатель всего лишь «уважает». В одном из писем графине Е.Е. Ламберт, Тургенев, поясняя, почему между ним и его дочерью «мало общего», пишет: «... она не любит ни музыки, ни поэзии, ни природы – ни собак, – а я только это и люблю. <...> для меня она... – тот же Инсаров. Я ее уважаю, а этого мало» [24, IV, с. 241]. В отличие от погруженного в самоанализ Дмитрия Рудина, связь с природой у которого имеет преимущественно внешние формы – эстетическое созерцание, абстрактное философствование, Дмитрия Инсарова связь с землей побуждает к активным действиям в виде конкретного

дела – «освобождение народа»: «Если бы вы знали, какой наш край благодатный! А между тем его топчут, его терзают <...> у нас всё отняли, всё: наши церкви, наши права, наши земли; как стадо гоняют нас поганые турки, нас режут...» [23, с. 213-214].

Нарекая болгарского патриота *Дмитрием*, Тургенев невольно соотносит «его с Деметрием». Для Дмитрия Инсарова, в частности, характерна такая архетипическая черта древнегреческой богини, как всеобъемлющая забота. Но важнее другое: содержащееся в имени героя значение отсылает к извечной борьбе жизни и смерти, которая составляет основу древнегреческого мифа о Деметре. Не менее важно то, что в контексте романа раскрывается такая смысловая наполненность имени *Дмитрий*, как «плод земной». Дмитрий Инсаров тесно «с своею землею связан»: «... при одном упоминании его родины: все существо его как будто крепло и стремилось вперед...» [23, с. 203]. Не отделяя себя от родной почвы, народа, Дмитрий Инсаров чувствует себя с ними одним целым и охвачен единым «народным, общим отмытием»: «... люблю ли я свою родину? Что же другое можно любить на земле? Что одно неизменно, что выше всех сомнений, чему нельзя не верить после бога? И когда эта родина нуждается в тебе... Заметьте: последний мужик, последний нищий в Болгарии и я – мы желаем одного и того же. У всех у нас одна цель. Поймите, какую это дает уверенность и крепость!» [23, с. 214].

Заметим, что патриотизм, энтузиазм Инсарова, готовность умереть за родину восхищают как героиню, так и автора. Приступая к написанию «Накануне», Тургенев с воодушевлением пишет графине Е.Е. Ламберт об итальянском национально-освободительном движении и его участниках: «Я нахожусь теперь в том полувзволнованном, полугрустном настроении, которое всегда находит на меня перед работой; но если бы я был помоложе, я бы бросил всякую работу и поехал бы в Италию – подышать этим, теперь вдвойне благодатным воздухом. – Стало быть, есть еще на земле энтузиазм? Люди умеют жертвовать собою, могут радоваться, безумствовать, надеяться? Хоть посмотрел бы на это – как это делается?» [24, IV, с. 51]. Для главного героя «Накануне» высшей целью является национальная независимость родной страны; у него «одна мысль: освобождение ... родины», и идеал Инсарова – «настоящий, живой, жизнь данный», ради которого он готов «жертвовать собою».

Вместе с тем посредством личного имени героя – *Дмитрий* – писатель актуализирует не только близость, но и его тождественность стихии земли с её исконным совмещением «добра» и «зла». В характере Дмитрия Инсарова находит отражение как устойчивость, надежность земли, так и её стихийность, хаос. Инсаров жаждет служить «истреблению зла» на родной земле, но сам несет в себе «зло» (презрение, безжалостность). Он внушает страх даже квартирной хозяйке («испугалась и удалилась») и её семилетней дочери («внимательно, чуть не с ужасом, выслушала всё, что ей сказал Инсаров, и ушла молча»). В Дмитрии Инсарове, кото-

рый всегда, «со свойственно ему молчаливою настойчивостью», добывается своего [23, с. 202], есть что-то дикое, неукротимое, даже «зловещее, почти жестокое», без чего, как полагает Елена, «нельзя быть мужчиной, бойцом». Хотя после драки Инсарова с пьяным немцем в Царицыне она задается вопросом: «Но к чему же эта злоба, эти дрожащие губы, этот яд в глазах?», – однако оправдывает избранника его же словами: «Жизнь дело грубое» [23, с. 227]. В противоположность героине, которая объясняет «злое», «зловещее» в Инсарове жесткими реалиями действительности, автор считает, что они заключены в самой сути, природе героя.

В романе двойственность Инсарова и авторского отношения к нему передают скульптурные работы Шубина. В «отменно схожем, отличном бюсте» черты лица Инсарова «схвачены» молодым ваятелем верно до малейшей подробности, и выражение им придано «славное: честное, благородное и смелое» [23, с. 240]. Шубину удается уловить и запечатлеть в скульптуре героический характер Инсарова, воссоздать черты его индивидуальности: мужество, доблесть, смелость. В статуэтке в «дантовском вкусе» молодой болгар уже представлен «бараном, поднявшимся на задние ножки и склоняющим рога для удара»: «Тупая важность, задор, упрямство, неловкость, ограниченность так и отпечатлелись на физиономии “супруга овец тонкорунных...”». «Злее и остроумнее, – замечает автор, – невозможно было ничего придумать» [23, с. 241]. В аллегорической фигуре изоморфным языком скульптуры – через позу, мимику, обыгрывание реальных движений – Шубин конкретизирует и объективирует такие черты Инсарова, как напористость, непреклонность, ограниченность. Под бюстом скульптор ставит надпись – «Герой, намеревающийся спасти свою родину», под статуэткой – «Берегитесь, колбасники!». Благодаря шубинским работам автор уточняет особенности личности Инсарова, **амбивалентность** которой проявляется во взаимодействии «добраго» (самоотверженность, мужество, самоотдача, сосредоточенность) и «злого» (своенравие, упрямство, беспощадность, скрытность) начал. Устами начинающего скульптора автор определяет сущность личности болгарского патриота двумя словами – «сушь и сила». Кроме того, художник Шубин, с одной стороны, прославляет «патриотическое» и «героическое» в Инсарове («Да, молодое, славное, смелое дело. Смерть, жизнь, борьба, падение, торжество, любовь, свобода, родина... Хорошо, хорошо. Дай бог всякому!»), с другой – предупреждает об опасности ненависти, озлобления, фанатизма, которые присущи «железному» человеку: «...может быть, в наши времена требуются герои другого калибра» [23, с. 208].

Как видно, имена главных героев романа становятся одним из средств их косвенной характеристики и существенным элементом авторского замысла. Личные имена Елены Стаховой и Дмитрия Инсарова не только семантически мотивированы в контексте произведения, но и имеют ассоциативные связи с образами мифологических персонажей, олицетворяющих различные при-



родные стихии и соединяющих в себе созидающую и разрушающую начала. В психическом строе Елены Стаховой есть черты Елены Прекрасной, а значит, вневременные, вечные свойства, обогащающие универсальным смыслом конкретно-исторический образ героини и конкретные ситуации романа. В свою очередь, волевой и упрямый Дмитрий Инсаров, через имя причастный к древнегреческой богине земли Деметре, отождествляющий себя с родиной-матерью, народом, ради спасения своих земляков готовый на смерть, весь обращен к питающей его силы Матери-Земле, больше того, он – «сам земля, в буйстве несоразмеренных и противоборствующих друг другу влечений» [25, с. 295]. При этом личные имена героев приращиваются в тексте дополнительными – индивидуально-авторскими – коннотациями.

В «Накануне» Тургенев создает образ «русской» Елены и выстраивает образ Дмитрия Инсарова так, что постепенно в структуре его личности все с большей силой обнаруживается открытость «живой» жизни. Например, облик возлюбленной, «сухой» и «сильный» Инсаров, который смиряет многие свои желания, не позволяет себе любить («Я болгар <...> мне русской любви не нужно»), складывает из природных составляющих: «Но тонкий запах резеды, оставленный Еленой в его бедной, темной комнатке, напоминал ее посещение. Вместе с ним, казалось, еще оставались в воздухе и звуки молодого голоса, и шум легких, молодых шагов, и теплота и свежесть молодого девственного тела» [23, с. 254]. «Тонкий» запах *резеды* (и связанные с ним ассоциации) прочитывается в тексте как знак чувственной любви Инсарова [3], которая разрушает представления об исключительно рационалистической природе героя. Скрытая природная страстность Инсарова ведет к тому, что он проникается женской красотой («свет после тьмы»), любовью к женщине: «... я тебя люблю <...> я жизнь свою готов отдать за тебя <...> я не владею собою, когда вся кровь моя зажжена <...> вся душа моя стремится к тебе...» [23, с. 268]. Любовь, от которой Инсаров всячески пытается изолировать себя, исцеляет, просветляет, возвышает его («... чувство умиления, чувство благодарности неизъяснимой разбило в прах его твердую душу, и никогда еще не изведенные слезы навернулись на его глаза...») и одновременно лишает уверенности, сосредоточенности на «единой и давней страсти» [23, с. 203]. Получается, что, встретив свою Елену, Инсаров обретает и теряет себя. Происходит то, чего так боится герой: ради «удовлетворения личного чувства» он, если не изменяет искомому идеалу, «своему делу» [23, с. 229], то отходит от служения «одной и той же цели» [20, с. 333].

Заслуживает внимание то, что противоречивость главных героев романа проявляется и во внутреннем складе их личности, и в отношении к миру. Елена и Инсаров отличаются от других персонажей Тургенева тем, что стремятся придать личной жизни социально-значимый характер, намереваются связать интимные симпатии и героическое служение. Правда, изображая Елену и Инсарова приверженцами идеи нераздельности

счастья и долга, автор не раз заставляет их усомниться в справедливости своих усилий соединить высокий идеал и потребности человеческой природы. Примечателен разговор, когда на вопрос больного Инсарова: «– Скажи мне, не приходило ли тебе в голову, что эта болезнь послана нам в наказание», – Елена отвечает: «– Эта мысль мне в голову приходила, Дмитрий. Но я подумала: за что же я буду наказана? Какой долг я преступила, против чего согрешила я? <...> Да, Дмитрий, мы пойдем вместе, я пойду за тобой... Это мой долг. Я тебя люблю... другого долга я не знаю» [23, с. 265-266]. Несмотря на то, что мысль о наказании посещает героев, они продолжают настаивать и заверять самих себя в правильности собственной позиции и не собираются подавлять чувства (особенно Елена, что подтверждает сцена у часовни) во имя торжества долга.

Второй раз Елена размышляет о моральном праве на счастье в Венеции, у постели умирающего Инсарова: «“... Я была счастлива не одни только минуты, не часы, не целые дни – нет, целые недели сряду. А с какого права?” Ей стало страшно своего счастья. “А если этого нельзя?” <...> Если это не дается даром?...”» [23, с. 290]. Елена вновь ищет компромисса с собою и, убеждая себя в том, что не для неё одной нужна жизнь Дмитрия, не желает соглашаться с тем, что быть счастливым – это грех, противится мысли о вине и наказании: «Но если это – наказание <...> если мы должны теперь внести полную уплату за нашу вину? Моя совесть молчала, она теперь молчит, но разве это доказательство невинности? О боже, неужели мы так преступны! Неужели ты, создавший эту ночь, это небо, захочешь наказать нас за то, что мы любили?...» [23, с. 291]. Поскольку сомнения не оставляют Елену, то она даже просит честной и славной смерти для себя и Инсарова, если наказание неизбежно и они виноваты. В то время как в глубине души Елена не признает того, что стремление быть счастливым, любить, радоваться жизни заслуживает суровой кары. Чувствуя одиночества человека в мире, Елена самою смерть воспринимает как нечто, разрушающее стройность и устойчивость мироздания, делающее бессмысленной полноту и красоту мира: «О Боже! <...> зачем смерть, зачем разлука, болезнь, слезы? или зачем эта красота, это сладостное чувство надежды, зачем успокоительное сознание прочного убежища, неизменной защиты, бессмертного покровительства? Что же значит это улыбающееся, благословляющее небо, эта счастливая, отдыхающая земля? Ужели это все только в нас, а вне нас вечный холод и безмолвие? Ужели мы одни... одни... а там, повсюду, во всех этих недостижимых безднах и глубинах, – всё, всё нам чуждо? К чему же тогда эта жажда и радость молитвы? <...> Неужели же нельзя умолить, отвратить, спасти...» [23, с. 290]. Рассуждения тургеневской героини, которая хочет, но в силу космического пессимизма не может найти ответы на мучащие её метафизические вопросы, вписаны в общий контекст философской проблематики романа о трагичности бытия человека, ограниченного конечностью своего существования.

Точно так же, как Елене, Инсарову присуще тревожное предчувствие опасности, таящейся в любви и счастье, но в основном – в бредовых снах, т.е. в переживаниях, вытесненных в глубины подсознательного. Символично, что в романе в двух ситуациях полубреда героя возникают фонетически близкие слова – «*резеда*» и «*Рендич*» («– Резеда, – шепнул он, и глаза его опять закрылись»); «*Рендич!*» – пролепетал сквозь сон Инсаров»), которые номинируют у Тургенева различные явления бытия: *любовь-наслаждение* (Резеда-Елена-Любовь) – *долг-служение* (Рендич-Родина-Долг) – и подтверждают колебание Инсарова на подсознательном уровне между любовью и долгом. В тексте имплицитно возникает чисто тургеневская альтернатива: или «жизнь *для* себя», или «жизнь *вне* себя». Между тем в романном бытии героев такой альтернативы не существует: они не отделяют личного счастья от счастья других людей и намерены отдать себя служению высшему благу, борьбе за народное счастье, но без ограничения своей человеческой природы, без отказа от любви.

В отличие от Елены Прекрасной, которая, согласно одной из версий об её посмертном существовании, лишь после смерти обретает героического супруга, Елена Стахова в земной жизни становится женой, единомышленником, участником дела «героя» [23, с. 207]. То, что Елена готова пойти за Инсаровым «на край земли», посвятить себя «делу трудному», согласна подвергнуться «не одним опасностям, но и лишениям, унижению», не противоречит жертвенной этике (православной этике, в частности). Однако в Елене, как и в Инсарове, отсутствует «самопротивление» человеческому естеству и его страстям. Оба героя склонны к жертве во имя идеала, но только в соответствии со своими естественными – человеческими – представлениями о жертве, т.е. без отречения от собственного «я», а через личное определение своего участия в преобразовании мира.

Что касается автора, то для него одинаково неприемлемы как гедонистическое понимание счастья, носителем которого в романе выступает художник Шубин, так и идея согласованности счастья и долга, которую отстаивают Елена и Инсаров. Парадоксальным, на первый взгляд, может показаться то, что Тургенев, для которого жизнь человека «для своих братьев, для истребления зла» обладает несомненной ценностью, изображает в романе несостоятельность концепции единства счастья и долга, сторонники которой не мыслят личного счастья вне счастья *других* людей («Как же это можно быть довольным и счастливым, когда твои земляки страдают?»). Поясняет позицию автора сделанное им от «первого лица» заявление об эгоистической природе личного счастья, несущего горе и страдание: «Елена не знала, что счастье каждого человека основано на несчастье другого, что даже его выгода и удобство требуют, как статуя – пьедестала, невыгоды и неудобства других» [23, с. 291]. С точки зрения автора, человек может обрести счастье, только забыв о «*другом*», т.е. неминуемо став эгоистом, отступив от высшей меры любви. Не удивительно, что дуализм «естественного» и «нравственного» составляет

конфликтную основу многих тургеневских произведений. В «Накануне» писатель в свете своих *этических* идеалов подвергает «суду» главных героев, пытающихся связать «общее» и «личное», деятельное добро и любовь к мужчине (Елена), любовь к родине и любовь к женщине (Инсаров).

Согласно Тургеневу, скрытый закон Природы учит человека смирять бурные движения души, порывы страсти, желание счастья, жажду наслаждений, поэтому одержать победу в мире, в котором человек за каждый миг земного блаженства несет наказание и единственной реальностью является хрупкость жизни и неизбежность смерти, могут только «добрые дела», придающие «временному» существованию «вечный» – неуничтожимый, истинный – смысл. «Добрые дела», по словам писателя, «не разлетятся дымом», они «долговечнее самой сияющей красоты» [21, с. 348]. Высшей формой нравственного выбора Тургенев называет «*настоящее* жертвование собою», которое не «представляется <...> в образе любви, то есть все-таки наслаждения», а «ничего не дает личности, кроме разве чувства исполненного долга <...> чувства чужого и холодного, безо всякой примеси восторженности или увлечения» [24, VI, с. 241]. Находя в категорическом императиве морального сознания ту силу, которая делает человека духовно свободной личностью, писатель кладет «в основание» «Накануне» «мысль о необходимости *сознательно-героических* натур <...> для того, чтобы дело подвинулось вперед» [24, VI, с. 110].

Своеобразие Тургенева сказывается в том, что, трактуя человека как личность, живущую напряженной внутренней жизнью, обладающую внутренней свободой, писатель видит его трагическую вину в том, что, являясь на свет, он самостоятельно решает свою судьбу, избирает путь быть личностью, хочет стать счастливым и, тем самым, превышает «пределы человеческой компетенции» [15, с. 179]. Авторская позиция в романе обусловлена метафизической философией и космологией Тургенева, согласно которой само устройство Вселенной исключает продолжительное счастье для человека, и Природу, которая, казалось бы, «хлопочет» только о том, чтобы создать личность, в конечном счете, личность не заботит. Писателя пугает «бессознательность» и пустота мироздания, метафизическое одиночество человека, надеждам, счастью которого нет места в гармоничном космическом целом. Помимо смерти, «тайнственными» и «страшными» силами для Тургенева являются любовь и судьба. Одним из первых выделяет три главных субъекта «тайных сил» у писателя М.А. Петровский: «... тайнственным началом в жизни, но часто и злым, и страшным является Тургеневу любовь; началом тайнственным и всегда злым, и всегда страшным – закон смерти; наконец, объединяющим их субъектом тайнственного, столь же страшным, столь же беспощадным – судьба». Как правило, любовь и смерть писатель ставит в зависимость от третьей «непонятной» величины – «древняя судьба, древний *fatum*» [18, с. 83, 88].

В представлении Тургенева не только в Природе, но и в самом человеке есть «тайны», которые можно «прозреть», но «достигнуть – невозможно», и страсти, влечения, живущие в человеческой душе, столь же слепы и необъяснимы, как и все природные силы. В «Накануне» писатель довольно часто упоминает о том, что Елена Стахова оказывается под влиянием некоей разлитой в мире «безымянной» – темной – силы («что-то сильное, безымянное, с чем она совладеть не умела, так и закипало в ней, так и просилось вырваться наружу»), которая порождает в героине внутреннее беспокойство: «Боже мой! боже мой! укроти во мне эти порывы!» [23, с. 225]. Находясь во власти неконтролируемых порывов, Елена не просто сама себя не понимает, она боится «самой себя» [23, с. 184]. Вмешательством иррационального начала Елена объясняет, в частности, свое решение разорвать связи с отечеством: «...не я хочу: *то* хочет» [23, с. 227]. Оправдывая собственный выбор выполнением воли некоей неизвестной, господствующей в мире силы, Елена, тем самым, снимает с себя ответственность и формирует в своем сознании ложную картину мира. Заметим, что сам писатель, признавая существование за видимым обычным миром другого – невидимого – мира, «таинственного и недоброго», не отрицает ни свободы воли, ни свободы выбора. Соглашаясь с тем, что загадочные, находящиеся вне человека стихии, вторгаясь в его жизнь и властвуя внутри, неизменно подавляют, разрушают и приводят на «край бездны» [23, с. 298], Тургенев считает, что «таинственность» мира, наличие в нем «чего-то» самодовлеющего, внеличного, разрушительное воздействие любви-страсти, неизбежность судьбы, неминуемость смерти не упраздняют ни самостоятельности, ни индивидуальности человека, не снимают с него нравственной ответственности за собственные решения и поступки.

В «Накануне» Тургенев, который постоянно изображает в своих произведениях дуальность жизни человека, обращается к рассмотрению актуальных социально-общественных вопросов и сложных философских проблем. «Накануне», пожалуй, – один из самых «философских» тургеневских романов. В общий контекст его философской проблематики вписаны спор Шубина и Берсенева о природе, красоте, любви, счастье, долге в начале романа, авторские суждения о двойственности природы, мимолетности счастья, быстротечности любви и человеческой жизни в финале произведения, метафизические вопросы, мучащие Елену Стахову, а также отдельные детали и образы (*гроза*, «седая, зияющая пропасть», *падающая чайка*, водная стихия *моря*, *смерть-рыбак* и др.), вносящие в текст символические или метафорические смыслы. Художественной задаче писателя отвечают, в том числе, имена главных героев. Наряду с воплощением мифологического начала, реализацией онтологического значения, их имена обретают в тексте неповторимый семантический ореол и участвуют в раскрытии глубинного – философского – подтекста романа: красота – смерть, любовь – смерть, судьба – смерть, смерть – жизнь.

Ключевое место в романе занимает проблема метафизической вины человека как следствия его причастности к человеческому роду, судьбы. Тургеневские Елена Стахова и Дмитрий Инсаров, подобно каждому человеку, виноваты уже тем, что живут, и это их априорная, безличная вина. Такой взгляд на вину отчасти объединяет русского писателя с древними греками. Согласно Вяч. Иванову, они выводили трагическую вину из трех мистических корней: иногда она была проявлением неисповедимой воли судеб (согласно древним грекам, рок карает и правого, и виноватого); второе обоснование вины – неумение или нежелание человека гармонически совместить в своей душе разные «энергии мира»; третий «корень» вины лежит в самом появлении человека на свет; индивидуумы гибнут, платя возмездие за вину своего возникновения [10, с. 427]. Безусловно, Тургенев далек от фаталистического восприятия бытия. Смысловое наполнение вины у романых героев писателя связано с их свободой, состоит в том, что Елена и Инсаров самостоятельно решают свою судьбу, избирают путь быть личностью, оказываются во власти стихии любви-страсти, хотят быть счастливыми, наслаждаются жизнью, при этом стараются исполнить общественный долг. **С точки зрения писателя**, любая попытка совместить естественные чувства и нравственный идеал неизбежно влечет за собой наказание, что и показано в произведении. К тому же, если у древних греков принятие судьбы всегда мудро и не связано с печалью и страданием, то Тургенев подчинение неизбежному, независящему от человека воспринимает как проявление несвободы, и потому «судьба» у писателя всегда «беспощадна». Наряду с нравственно-философскими взглядами Тургенева, в романе находят отражение его представления о зависимости человека от неведомых сил. Утверждая свободу нравственного выбора, детерминированность действий и поступков человека внешними и внутренними факторами, писатель показывает в романе неотвратимость его судьбы, бессилие перед мощью природных законов.

Как и в предыдущих тургеневских романах, смерть главного героя «Накануне» служит подтверждением того, что в мире, управляемом неразумной, иррациональной силой, полном утрат и противоречий, человек обречен на уничтожение («... и нет такого великого мыслителя, нет такого благодетеля человечества, который в силу пользы, им приносимой, мог бы надеяться на то, что имеет право жить»), беззащитен перед Природой, которая не только «намекает <...> на... любовь», но и «грозит». Со смертью Инсарова в роман входит «мотив универсального трагизма жизни» человека [13, с. 394].

Знаменательно, что умирает Инсаров весной в одном из прекраснейших городов и накануне его смерти актуализируется природная женская сущность Елены: «Всё ее тело расцвело, и волосы, казалось, пышнее и гуще лежали вдоль белого лба и свежих щек» [23, с. 283]. Нельзя не заметить, что, наряду с такими явленческими деталями внешности героини, как тело, лоб, щеки, автор заостряет красоту её волос, которые традиционно сим-

волизируют «силу жизни» и женственность. Известно, что постоянными эпитетами Елены Прекрасной являются «лепокудрая», «прекрасноволосая». Описывая Венецию весной, писатель метафорически переносит признаки их красоты на красоту женщины: «Подобно весне, красота Венеции и трогает и возбуждает желания; она томит и дразнит неопытное сердце, как обещание близкого, не загадочного, но таинственного счастья. Все в ней светло, понятно, и все обвеяно дремотною дымкой какой-то влюбленной тишины: все в ней молчит, и все приветно; все в ней женственно, начиная с самого имени: недаром ей одной дано название *Прекрасной*» [23, с. 285-286]. Красота, женское начало Природы, которые и есть суть вечности, притягательная сила любви трогают, преображают Инсарова и Елену, и они, переживая «прекрасное» в природе и искусстве (сцены поездки по Canal Grande и в театре), предаются «чувству своего счастья». В Прекрасной Венеции – пространстве любви и красоты – Елена и Инсаров испытывают таинственное, желанное, но «опасное» счастье. Казалось бы, герои обретают гармонию. На самом деле, они, искренне желая «делать добро», поглощены собственным «я» и, наслаждаясь жизнью, отступают от избранной цели. Не случайно Природа награждает и наказывает Елену и Инсарова, открывается им «неувядаемым сиянием» и «страшной», «недоступной» «тайной» – «грозым призраком внезапно приблизившейся смерти» «в самом расцвете и торжестве красоты» [23, с. 289, 286]. Симптоматично, что в финале романа автор ставит в один смысловой ряд такие понятия, как «красота», «любовь», «счастье» и «горе», «вина», «наказание», и сближает их со «смертью».

Только после смерти Инсарова Елена приходит к пониманию кратковременности, призрачности и трагичности личного счастья, соглашается с тем, что даже за самые недолгие его минуты должно последовать наказание: «Я искала счастье – и найду, быть может, смерть... Видно, так следовало; видно, была вина...» [23, с. 298]. Слова героини овеяны чувством трагизма жизни. Покорившись судьбе, Елена смиряется перед смертью как неизбежностью, но до конца так и не признает собственной виновности, воспринимает вину («если и была») как predeterminedность, вмешательство Свыше («Видно, так следовало»). Между тем Елена уже не упрекает Бога («... не дерзала вопрошать бога, зачем не пощадил, не пожалел, не сберег, зачем наказал свыше вины, если и была вина?») и, что самое главное, сопрягает вину с долгом («останусь верна <...> делу всей его жизни»), а значит, осознанно избирает свой путь. Дальнейшее существование Елена связывает с подвижническим, жертвенным служением. В.М. Маркович считает, что «собственный предстоящий подвиг Елена оценивает теперь не как осуществление идеала, не как достижение желанной цели, а как искупительную жертву, как расплату за эту же тяготящую над ней вину» [15, с. 169] и после смерти мужа жизнь героини превращается в «нечто подобное героическому самоубийству» [16, с.125]. Как бы то ни было, роко-

вое событие инициирует рождение «новой» жизни, что в контексте образа Елены Стаховой означает «смерть» душевной жизни и движение к жизни духовной, к «смирению» в себе «тревожного» (тревожного Я) и самопожертвованию. Соответственно, смерть становится началом духовно-нравственных изменений и открывает для Елены возможность искомого подвига. Несмотря на то, что героиня может осуществить его только ценой потери любимого человека и вне своей родины, писатель убежден, что именно такие люди, как Елена Стахова, способные на высокую жертву, подвижническую деятельность, нужны России. Впрочем, даже их время пока не пришло («след Елены исчез навсегда и безвозвратно»), и потому название романа – «временное».

Для понимания концептуальной идеи романа существенную роль играет как перемещение героев в пространстве, так и изменение их качеств, состояний; а также исчезновение личностного бытия в небытие и переход небытия в бытие. Возможно, поэтому в романе отсутствует завершенность сюжетной линии главной героини («... никто не знает, жива ли она еще, скрывается ли где, или уже кончилась маленькая игра жизни, кончилось ее легкое брожение, и настала очередь смерти»), но, судя по личному имени, для Елены «настала очередь смерти» и вечности. Отсюда «открытый» финал романа, который завершает устремленный «в отдаление» «загадочный» взор Увара Стахова и гоголевский образ «прекрасного далека» [23, с. 300], обращающий читателя в будущее и имеющий у Тургенева философское наполнение вечного – неотвратимого, непрерывного – течения жизни.

Стоит согласиться с Г.Б. Курляндской, что этико-философская позиция автора в романе отличается противоречивой сложностью: «Склоняясь вслед за Шопенгауэром к тому, что жизнь есть проявление иррациональной воли, Тургенев обращается к обобщающему заключению (“каждый виноват уже тем, что живёт”), объясняя то ощущение вины, во власти которого оказались Елена и Инсаров». Однако произведение в целом не является выражением философского пессимизма Тургенева. С не меньшей силой он отстаивает значимость общественно-нравственной практики героев-энтузиастов, их преданность высокому идеалу гражданского служения [12, с. 33-34].

Действительно, и в Елене Стаховой, и в Дмитрии Инсарове писатель акцентирует героический потенциал личности. Отсюда выбор патронимов героев, дополняющих содержание их личных имен. Патроним Дмитрия Инсарова – *Никанорович*, образованный от мужского имени греческого происхождения *Никанор* (древнегреческое Νικάτωρ – «видящий победу») и означающий «побеждающий»; и патроним Елены Стаховой – Николаевна, восходящий к греческому имени Николай (древнегреческое Νικόλαος: νικάω – «побеждать» и λαός – «народ») и значащий «победитель народов», позволяют обнаружить в их носителях волю к победе. На первый взгляд может показаться, что в жизни Дмитрия Никаноровича Инсарова нет ничего «победного»: его

попытка созидать оборачивается разрушением, и умирает он не «честной, славной смертью – там, на родных его полях», а в «глухой комнате» [23, с. 291]. В то же время смерть Инсарова, пусть и в «глухой комнате», но среди прекрасного, поэтического мира Венеции – это смерть жертвенная и потому героическая. Тогда как Елена Николаевна Стахова после смерти мужа, храня память о любимом, избирает путь следования его идее борьбы за освобождение народа: «... мне нет другой родины, кроме родины Д. <...> я пойду в сестры милосердия; буду ходить за больными, ранеными <...> после смерти Д. останусь верна его памяти, делу всей его жизни. Я выучилась по-болгарски и по-сербски. Вероятно, я всего этого не перенесу – тем лучше» [23, с. 298].

Что касается фамилии героини – *Стахова*, которая, по всей видимости, образована от имени родоначальника рода – Евстафий (древнегреческое Εὐστάθιος – «крепкий, здоровый, уравновешенный, спокойный», от древнегреческого εὖ – «хорошо, добро, благо» и древнегреческого στήθερός – «твердо стоящий»), в близком окружении – Стах, и означает «устойчивый, постоянный», то она, как и личное имя, выполняет характерологическую функцию. Устойчивым в самой Елене Стаховой является стремление к «деятельному добру», а в романе с её образом связана идея постоянного – вечного – движения бытия.

Фамилия главного героя – *Инсаров*, на первый взгляд, ограничивается в тексте идентификационной, номинативно-опознавательной функцией. Данная фамилия похожа на иностранную, но не встречается ни в одном справочнике болгарских фамилий, поэтому невозможно выявить её этимологию. Скорее всего, фамилия *Инсаров* не этнична и создана самим писателем по модели реально существующих фамилий. Болгарский филолог Э. Димитров, проанализировав характер тургеневского героя «изнутри», с этнокультурной точки зрения и выявив его внутренние аутентичные культурные горизонты, приходит к выводу, что писатель «пишет» образ Инсарова, мыслящего «скорее как русский, нежели как болгарин», «не с натуры, а скорее из “идеи”» [8]. Инсаров у Тургенева, действительно, «почти русский»,

но писатель, как справедливо замечено Г.А. Бялым, создает образ «все-таки не русского» [7, с. 358] и старается донести до читателя мысль о «необходимости» в России «сознательно-героических натур» для «дела». Недаром неотделимая от образа «болгара» и лишенная дотекстового потенциала фамилия в процессе функционирования в романе наполняется такими, связанными с её обладателем ассоциациями, как «герой» и «патриот». Хотя, согласно писателю, появление таких людей в будущем, но фамилия *Инсаров* становится знаковой в творчестве Тургенева.

Таким образом, ведущую позицию в воплощении художественного замысла, концепции автора и обнаружении символического и глубокого философского подтекста «Накануне» занимают личные имена собственные центральных персонажей. В тексте наблюдается ассоциативное перенесение внутренней формы антропонимов главных героев на их образы. Несмотря на то, что средствами характеристики представителей «нового» поколения выступают все компоненты полного имени, особое значение имеют онимы, актуализирующие в тексте и свой культурный смысл, и этимологию. Они определяют сущность, качества, поступки и даже судьбу героев и играют значительную роль в развертывании основных тем, мотивов романа. Кроме общепринятой семантики и известных культурных ассоциаций, личные имена Елены Стаховой и Дмитрия Инсарова, образы которых неотделимы в тексте от мотивов любви, героического действия, подвига, самопожертвования, судьбы, испытания, смерти, шире – трагизма жизни человека и вечности, обретают принадлежащие автору значения и содержат уникальный набор когнитивных признаков – «героическое», «трагическое», «вечное». Писатель раскрывает амбивалентность характеров центральных персонажей: сочетание «жертвенности» и «женственности» (Елена Стахова), «служения» и «любви-наслаждения» (Дмитрий Инсаров), – и благодаря «двойной семантике» в подтексте их антропонимов угадываются неоднозначная авторская характеристика и более сложное, чем в первых романах Тургенева, авторское отношение.

#### Библиографический список

1. Андреев Д.Л. Роза мира. Метафилософия истории. Москва: Прометей, 1991. 288 с.
2. Бельская А.А. Личное имя главной героини романа И.С. Тургенева «Накануне» и концепция её образа // Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований: материалы международной научно-практической конференции 25–26 марта 2011 года. – Пенза – Москва – Решт: Социосфера, Vedecko vydavatelске centrum Sociosfera-CZ s.r.o. (Прага), 2011. С. 331-333.
3. Бельская А.А. Смысловая нагрузка запаха в контексте образа главной героини романа И.С. Тургенева «Накануне» // Ученые записки Орловского государственного университета, серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. Орёл: Орловский государственный университет, 2016, № 1(70). С. 66-73.
4. Бельская А.А. Поэтика имени в романе И.С. Тургенева «Рудин» // Материалы по русско-славянскому языкознанию: международный научный сборник. Вып. 34. Воронеж: Наука-Пресс, 2018. С.41-54.
5. Беляева И.А. Две Елены: роман И.С. Тургенева «Накануне» и «Фауст» И.-В. Гете // Спасский вестник. Том 24. Тула: Аквариус, 2016. С.5-26.
6. Бидерман Г. Энциклопедия символов. Москва: Республика, 1996. 335 с.
7. Бялый Г.А., Клеман М.К. Тургенев // История русской литературы: В 10 т. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом), 1941–1956. Т. VIII. Литература шестидесятых годов. Ч. 1. 1956. С. 316–399.
8. Димитров Э. Инсаров: болгарин ли он? // Вопросы литературы. 2016. № 9. С. 243-274.
9. Золотницкий Н.Ф. Цветы в легендах и преданиях. Москва: Т-Око, 1992. 361 с.
10. Иванов Вяч. И. Достоевский и роман-трагедия // Иванов Вяч. И. Собрание сочинений: В 4-х т. Т.4. - Брюссель, 1987. С. 401-436.
11. Ковалев Г.Ф. Хронотоп и автобиографизм, как они понимаются в литературной ономастике // Актуальные вопросы современной

- филологии и журналистики. № 3(26). Воронеж: Воронежский государственный технический университет, 2017. С.10-21.
12. *Курляндская Г.Б.* И.С. Тургенев. Мирозрение, метод, традиции. Тула: Гриф и К°, 2001. 229 с.
  13. *Лебедев Ю.В.* Тургенев. Москва: Молодая гвардия, 1990. 608 с.
  14. *Лотман Л.М.* Реализм русской литературы 60-х годов XIX века. (Истоки и эстетическое своеобразие). Ленинград: Наука, 1974. 350 с.
  15. *Маркович В.М.* И.С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30–50 годы). Ленинград: Издательство Ленинградского государственного университета, 1982. 208 с.
  16. *Маркович В.М.* Человек в романах И.С. Тургенева. Ленинград: Издательство Ленинградского Университета, 1975. 154 с.
  17. *Михайличенко Г.А.* Мифопоэтический подтекст романа И.С. Тургенева «Накануне» // Филология и человек. 2008. № 2. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2008. С. 97-103.
  18. *Петровский М.А.* Таинственное у **Тургенева** // Творчество **Тургенева**: Сборник статей. Москва: Задруга, 1920. С. 70–97.
  19. *Суперанская А.В.* Словарь русских личных имен. Москва: Эксмо, 2006. 540 с.
  20. *Толстая Е.* Игра в классики. Русская проза XIX–XX веков. Москва: Новое литературное обозрение, 2017. 504 с.
  21. *Тургенев И.С.* Гамлет и Дон Кихот // Тургенев И.С. Полн. собр. соч.: В 30-и тт. Т. V. М.: Наука, 1980. С. 330-348.
  22. *Тургенев И.С.* Рудин // Тургенев И.С. Полн. собр. соч.: В 30-и тт. Т. V. Москва: Наука, 1980. С. 197–324.
  23. *Тургенев И.С.* Накануне // Тургенев И.С. Полн. собр. соч.: В 30-и тт. Т. VI. Москва: Наука, 1981. С. 159–300.
  24. *Тургенев И.С.* Письма: В 18 томах // Тургенев И.С. Полн. собр. соч.: В 30-и тт. Москва: Наука, 1982, издание продолжается.
  25. *Флоренский П.А.* Имена. Метафизика имен в историческом освещении. Имя и личность // Флоренский П.А., священник. Сочинения: В 4 т. Т. 3(2) / Сост. общая редакция игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачевой. Москва: Издательство «Мысль», 2000. С. 169–358.

### References

1. *Andreev D.L.* Rose of the world. The metaphilosophy of history. Moscow: Prometheus, 1991. 288 p.
2. *Belskaya A.A.* The personal name of the main character of the novel, I.S. Turgenev «On the Eve» and the concept of her image // Actual problems of the theory and practice of philological research: materials of the international scientific-practical conference March 25-26, 2011. Penza. Moscow/Rasht: Sociosphere, Vedecko vydavatel'ske centrum Sociosfera-CZ s.r.o. (Prague), 2011. Pp. 331-333.
3. *Belskaya A.A.* Semantic load of smell in the context of the image of the main heroine of the novel I.S. Turgenev «On the Eve» // Uchenye zapiski Oryol State University, a series of «Humanitarian and social sciences»: a scientific journal. Orel: Oryol State University, 2016, №1 (70). Pp. 66-73.
4. *Belskaya A.A.* Name poetics in the novel by I.S. Turgenev “Rudin” // Materials on Russian-Slavic linguistics: international scientific collection. Issue 34. Voronezh: Nauka-Press, 2018. Pp. 41-54.
5. *Belyaeva I.A.* Two Helena: a novel by I.S. Turgenev «On the Eve» and «Faust» I.-V. Goethe // Spassky Gazette. Volume 24. Tula: Aquarius, 2016. Pp. 5-26.
6. *Biderman G.* Encyclopedia of symbols. Moscow: Republic, 1996. 335 p.
7. *Byaly G.A., Clemen M.K.* Turgenev // History of Russian Literature: 10 volumes. Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. Institute of Russian Literature (Pushkin House), 1941–1956. Vol. VIII. The literature of the sixties. Part 1. 1956. Pp. 316–399.
8. *Dimitrov E.* Insarov: Is he Bulgarian? // Questions of literature. 2016. No. 9. Pp. 243-274.
9. *Zolotnitsky N.F.* Flowers in legends and legends. Moscow: T-Okko, 1992. 361 p.
10. *Ivanov V.I.* Dostoevsky and the tragedy novel // Ivanov V.I. Collected Works: In 4 volumes. Vol. 4. - Brussels, 1987. Pp. 427.
11. *Kovalev G.F.* Chronotope and autobiography, as they are understood in literary onomastics // Actual issues of modern philology and journalism. № 3 (26). Voronezh: Voronezh State Technical University, 2017. Pp.10-21.
12. *Kurlyandskaya G.B.* I.S. Turgenev. World view, method, tradition. Tula: Grief and Co., 2001. 229 p.
13. *Lebedev Y.V.* Turgenev. Moscow: Young Guard, 1990. 608 p.
14. *Lotman L.M.* The realism of Russian literature of the 60s of the XIX century. (Origins and aesthetic originality). Leningrad: Nauka, 1974. 350 p.
15. *Markovich V.M.* I.S. Turgenev and the Russian realistic novel of the XIX century (30-50 years). Leningrad: Publishing House of Leningrad State University, 1982. 208 p.
16. *Markovich V.M.* The man in Turgenev’s novels. Leningrad: Publishing House of the Leningrad University, 1975. 154 p.
17. *Mikhailichenko G.A.* The mythopoetic subtext of the novel by I.S. Turgenev «On the Eve» // Philology and Man. 2008. №2. Barnaul: Publishing house of the Altai State University, 2008. Pp. 97-103.
18. *Petrovsky M.A.* Mysterious in Turgenev // Creativity Turgenev: Collection of articles. Moscow: Zadruga, 1920. Pp. 70–97.
19. *Superanskaya A.V.* Dictionary of Russian personal names. Moscow: Eksmo, 2006. 540 p.
20. *Tolstaya E.* The game of hopscotch. Russian prose of the XIX – XX centuries. Moscow: New Literary Review, 2017. 504 p.
21. *Turgenev I.S.* Hamlet and Don Quixote // *Turgenev I.S.* The complete collection of works and letters in 30 volumes. Vol.V. - Moscow: Nauka, 1980. Pp. 330-348.
22. *Turgenev I.S.* Rudin // *Turgenev I.S.* The complete collection of works and letters in 30 volumes. Vol.V. Moscow: Nauka, 1980. Pp.197–324.
23. *Turgenev I.S.* On the eve // *Turgenev I.S.* The complete collection of works and letters in 30 volumes. Vol. VI. Moscow: Nauka, 1981. Pp.159–300.
24. *Turgenev I.S.* Letters: In 18 volumes // *Turgenev I.S.* Complete works and letters: In 30 volumes. Moscow: Nauka, 1982, the publication continues.
25. *Florensky P.A.*, priest of the Works: In 4 t. T. 3 (2). Moscow: Thought, 2000. Pp. 169–358.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**БОРОЗДИНА М.А.**

специалист по учебно-методической работе, кафедра русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
E-mail: marria.boro@gmail.com

**BOROZDINA M.A.**

Teaching assistant, Department of Russian Language for Foreign Students at the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University  
E-mail: marria.boro@gmail.com

## ОРНИТОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.А. ЧАЕВА

### ORNITHOLOGICAL FIGURATIVENESS IN THE WORKS OF N.A. CHAEV

*Настоящее исследование посвящено проблемам изучения орнитологической образности в русской литературе второй половины XIX столетия. На материале творчества Н.А. Чаева выявляется, что мифологема «птица», реализуя свои первичные значения «общего», приобретает в его сочинениях индивидуально-авторскую окрашенность, свидетельствуя о творческой стратегии писателя.*

*Ключевые слова:* Н.А. Чаев, орнитологическая образность, мифологема «птица», мифопоэтика, образ птиц, мотив птиц.

*This study is devoted to the problems of studying of the ornithological figurativeness in Russian literature of the mid-19th century. On the subject of N.A. Chaev's works it is revealed that the mythologem «bird», comprising its primary meaning of the «general», obtains individual author's associations in his writing reflecting the creative strategy of this writer.*

*Keywords:* N.A. Chaev, the ornithological figurativeness, the mythologem «bird», mythopoetics, the bird image, the ornithological motif.

В настоящее время все более перспективным и актуальным направлением современных филологических исследований становится изучение орнитологической образности. Вопрос о восприятии и творческом осмыслении образов птиц интересует не только отечественных и зарубежных филологов, но и специалистов в других областях, в частности – биологов, орнитологов и натуралистов [13]. Многочисленные исследования, посвященные вопросу возникновения «птичьих» метафор в мировой литературе, свидетельствуют о важности этого образа для человека, в сознании которого до сих пор хранятся мифопоэтические представления о птице как о первопредке и символе божественной сущности, духа жизни, свободы, восхождения, вдохновения, предсказания [3].

Получив сакральный статус уже в качестве элемента наскальной живописи, образ птицы постепенно стал одним из самых распространенных образов в литературе и фольклоре. В мифологической традиции выделяются как реально существующие, так и фантастические виды птиц (в русской традиции – образ жар-птицы, Ворона Вороновича, Ноготь-птицы), а также существа гибридной природы, обладающие крыльями (например, грифоны, сфинксы, Пегас, сирены и др.). Впрочем, некоторые литературные и фольклорные персонажи могут быть наделены птичьими чертами: вспомним «коршун-зорю» горгону Медузу в «Одиссее» Гомера, хозяйку леса, повелительницу зверей и птиц Бабу-ягу,

летающую в ступе. Древнегреческий комедиограф Аристофан увековечил образ птиц в своей одноименной комедии. Орнитологические мотивы реализуются на страницах сочинений Горация, Овидия, Плутарха и целого ряда других античных авторов. Драматургия и сонеты национального поэта Англии позволяют обращаться к изучению своеобразной орнитологии в творчестве ее создателя. Познания У. Шекспира в этой области обширны, хотя некоторые сведения о птицах зачастую используются им неточно, облекаясь в художественную форму. В русской литературе XIX столетия мотив птиц актуализировался в творчестве В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, Ф.И. Тютчева, А.В. Сухова-Кобылина, повестях и романах И.С. Тургенева, И.А. Гончарова, Ф.М. Достоевского, пьесах А.Н. Островского, А.К. Толстого и многих других. Однако за пределами изучения неминуемо остается целый пласт художественных текстов «второстепенных» русских писателей, литературный опыт которых представляется нам чрезвычайно важным для выявления культурной значимости орнитологической образности в литературе в контексте художественного сознания определенной эпохи.

Н.А. Чаев – русский писатель второй половины XIX века, известный преимущественно как автор драм и хроник из древней русской истории. Драматург занимал должность помощника хранителя московской Оружейной палаты, содействовал основанию Общества

русских драматических писателей, входил в число членов Общества любителей российской словесности, заведовал репертуарной частью московских театров после смерти А.Н. Островского – сыграл далеко не последнюю роль в русской культурной и общественной жизни. Однако литературная деятельность Чаева изучена крайне скупо, в то время как многие его современники (П.В. Анненков, А.М. Скабичевский, Д.И. Писарев) высоко оценивали его сочинения, в особенности драматические. Театральный журнал «Артист» предлагал ставить пьесы Чаева в один ряд с пьесами Д.И. Фонвизина, А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.Н. Островского, А.Ф. Писемского [12].

Мы полагаем, что орнитологическая образность в произведениях Чаева свидетельствует о творческой стратегии писателя, поскольку образы птиц красной нитью проходят через все его творчество. Отметим, что в пьесах драматурга «птичьих» сравнений и метафор существенно больше, чем в его прозаических сочинениях, поэтому их анализ составил основную часть нашей работы. Наше исследование представляет собой попытку определить характерологическую функцию мифологемы «птица» в творчестве Чаева, комплекс значений которой может получать «индивидуальную образно-метафорическую реализацию, сохраняя первичные значения “общего”» [2, с. 27].

В 1867 году в журнале В.В. Кашперова «Заря» Чаев издает песню в лицах из времени уделов «Свекровь». Именно в этой ранней пьесе драматурга впервые обнаруживаются орнитологические образы: князя из соседних княжеств («гуси») хотят попасть в «лебеди» (X явление II действия). Очевидно, в данном контексте автор следует за мифопоэтической традицией эоповской басни, в которой гусь является воплощением бессмысленной глупости, и противопоставляет его «божьей» птице. Князь Михаил, «дедич» и «отчич», правнук князей Буй-тура Всеволода и Мстислава [10, с. 121], сопоставляется с орлом – царственной птицей и «владыкой небес» в представлении древних славян [3].

Более сложная система орнитологических образов представлена в комедии Чаева «Дупель» (1874), герой которой, будучи охотником, сравнивает повадки пернатых с поступками людей. Суть своей теории Николай Пращуров излагает сам: «Я, как охотник, делал наблюдения, опыты над птицами и, вообрази, открыл в них поразительное сходство, с кем бы ты думал? С нами, с людьми. Мы птицы. Многие мне говорят, что это дичь, но такова судьба всех гениальных открытий, они оцениваются веками. Птицы. По всему вероятно, люди им сродни; наши прапрабабушки и их почтенные супруги были – кто знает – может быть, пернатые. Да ведь до чего; у птиц, например, есть престранное обыкновение заклевать общипанную пташку; у людей – тоже <...> Ты удивишься, когда прочтешь мою теорию. На одного посмотришь: дупель да и конечно, все свойства дупелиные, привычки, даже засовывает нос, куда не следует; другой – зловещий ворон, каркает всю жизнь и любит падаль; третий – ястреб,

так и норовит где-нибудь подцепить цыпленка. Есть дятлы – эти долбят век свой дерево; есть соловьи, чечетки, жаворонки, снегири... Какие хочешь» [8, с. 20]. Ворон воспринимался древними славянами как «плохая», несущая угрозу птица, пророчащая беду; образ дятла в христианской традиции символизировал ересь и дьявола.

Приказчика своих родственников, князей Крутойяровых, немца Вильгельма Карловича Вюрцмана молодой человек относит к дупелям, сообщая, что эта птица обитает в болотистых местах, питается гнильем и почти не контактирует со своими собратьями. Любопытно, что и название птицы («дупельшнеп»), инациональное происхождение мошенника-приказчика имеют немецкие корни. Пращуров, приехав «просто [поохотиться] на дупелей» [8, с. 14], с удивительной зоркостью птицы и человеческой прозорливостью разоблачает Вюрцмана, который, как цыпленок, оказывается схваченным хищным ястребом: «А этот Пращуров, ой, ой... И поминутно вертится около Мери. Пренеприятное лицо. Что-то такое в нём ястребиное есть. Он вежлив со мной, но какая-то особенная вежливость. И потом, терпеть я не могу, когда человек ни с того ни с чего начинает в тебя всматриваться. У меня это действует пренеприятным образом на нервы» [8, с. 17]. Интересно, что автор наделяет положительного героя своей пьесы характеристикой, имеющей негативные коннотации, поскольку, в отличие от орла и сокола, ястреб и коршун издревле считаются хищными, «нечистыми» (дьявольскими, злыми) птицами [1, с. 345]. Вероятно, это объясняется тем, что герой, помогая Крутойяровым, преследует собственные интересы. Думается, тем же руководствуется и А.Н. Островский при выборе фамилии для своего «идеального» героя «Волков и овец» (1875) Василия Ивановича Беркутова, который, предполагаем мы, в этом отношении вполне сопоставим с Пращуровым.

Первые два значения слова ὄρνις в переводе с древнегреческого языка – «птица» и «примета, предзнаменование», так как по полету птиц гадали о будущем. В различных мифологических традициях птица располагается на вершине древа жизни как божество, демиург или тотемный предок человека. Эти представления о птицах имеют более древнюю историю и связаны с мифологией отдельных народов, а не с возникновением «орнитологии», зародившейся в Древней Греции, когда Аристотель и другие писатели изучали и классифицировали птиц [14]. В этом смысле фамилия героя комедии, восходящая к слову «пращур», то есть «предок», приобретает особое звучание: по теории Николая Пращурова, размышляющего об истоках происхождения человека как биологического вида, предками людей были птицы.

В комедии Чаева «Бирюк», напечатанной в 1875 году, обнаруживается физиологическая общность человека и птицы. «Я обносился, вылинял, как птица», – прискорбно заключает Обновкин [4, с. 21]. В комедии Аристофана «Птицы» Удод сетует на то, что все его перья «повылезли». Действительно, в период линьки пер-



натые наиболее уязвимы и зачастую не могут летать. Так и Обновкин, обманутый Дегтеревым и доведенный до состояния отчаяния, ощущает свою беспомощность.

Известно, что Чаев был страстным ружейным охотником в молодости, поэтому имел возможность наблюдать за поведением птиц. Кроме того, драматург часто гостил у Аксаковых, отец семейства которых увлекался разными видами охоты и, возможно, часто делился своими впечатлениями с заинтересованными слушателями. К концу жизни С.Т. Аксаков написал «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии» и «Рассказы и воспоминания охотника о разных охотах» (1855) – сочинения, с которыми Чаев, вероятнее всего, был знаком.

В более позднем произведении Чаева, летописи в лицах «Царь и Великий князь Всея Руси Василий Иванович Шуйский» (1883), мифологема «птица» приобретает собирательное значение. Автор сопоставляет лагерь тушинцев со стаей птиц: «Есть птица всякая. Вот птица есть у нас ворона, этой бы все по заслонам. Богата... Что ей? Не житье, а масленица. Есть турахтан, воевода... Этот из Польши, где все больше. Селезни есть торгаши – гости, утки, купецкие жонки... галки... <...> Ворон у нас во игумнах... о масляной в Ростове изловили. <...> Есть белобока-сорока, с ножки на ножку скакала,верху подол подымала; куропать есть бес-толкова, из куста в куст, знай, летает, дому, поместья не знает. Все у нас птицы в работе, в думе великой, заботе. Зверье есть тож... кои на привязи, а кои так на воле ходят» [11, с. 40]. Заметим, что в описании тушинского стана содержатся наименования только «нечистых», вредоносных птиц, к которым древние славяне относили всех воронов (ворона, ворону, галку, грача), сороку, коршуна, ястреба и ночных хищников (сову, сыча, филина), а также воробья, утку и др. [1, с. 345]. Наконец, отдавая дань фольклорной традиции, Чаев создает в пьесе образ жар-птицы: «Вы лучше скажите, правда ли, что на Москву жар-птицу ждут из моря? Там, слышно, чудеса творятся.

Нанялся, слышь, серый волк в пастухи,  
Свинья лезет в огородники,  
Лиса ладит кур, цыплят стеречи,  
Медведь в пасеку в работники» [11, с. 39].

Иносказательная форма разговора шута Кошелева с рязанцем и вологжанином о тушинском лагере, полагаем мы, содержит аллюзию на беседу Пугачева с хозяином умета в главе «Вожатый» романа «Капитанская дочка».

Итак, в первую очередь мы проанализировали орнитологические образы в драматургии Чаева, важнейшие, на наш взгляд, для понимания художественной мысли писателя. Однако воссоздание орнитологической образности, ставшее, думается, излюбленным художественным средством драматурга, характерно и для его прозы, хотя в заметно меньшей степени. Рассмотрим это на примере одного из двух романов писателя. В «Богатырях» (1872), уже в начале повествования, Чаев использует орнитологическое сравнение, сопоставляя Петра Катенева

с журавлем: «Катенев опять оглядел себя в зеркало; в своем коротеньком светло зеленом полукафтани, с загнутыми спереди и сзади фалдами, в ботфортах, он был похож на молодого журавля. Высокий рост, жиденький, не сложившийся торс и быстрые, юношеские движения молодого офицера довершали сходство с несовершеннотлетною птицей» [6, с. 14]. В христианской традиции журавль символизирует добрую жизнь, аскетизм, верность. А.В. Суворов дает своему крестнику Петруше следующую характеристику: «петух, как есть петух» [6, с. 458], – очевидно, подчеркивая заносчивость и горячность юноши. С образом еще одной «чистой» птицы, с которой связано ощущение полета, размаха, превосходства, жизни, Чаев связывает образ Катенева в конце романа: «Так мощный, молодой сокол, чудною, полною трепета, весеннею порой, погуляв там, по своду голубого небосклона, разрезывая грудью, крыльями, со свистом, чистый воздух, стрелой несется ко гнезду, где ждет его, счастливца, с утра до вечера ждет, красивая, черноокая подруга» [6, с. 535]. Князь Борис, перешедший в католичество и решивший стать миссионером, находясь в иезуитском монастыре в Савойи, тоскует, по словам автора, как «молодой жаворонок, попавший с воли в тесную, неумолимо-прочную, снабженную и кормом, и водою, но скучную донельзя, до тоски, снаружи раззолоченную клетку» [6, с. 487]. Примечателен один из эпизодов в последней главе «Богатырей», который венчает орнитологический мотив в этом произведении. В доме Катеневых находились «изразцовые печи с пестрыми картинками и подписями: “птицу стреляю, друга себе обрел, како спасуся, лев на пути”...» [6, с. 540]. В конце XVIII века печи с самостоятельным сюжетом на изразце, сопровождающимся подписью к картинке, были весьма распространенным явлением, дающим волю воображению и уму хозяев дома и их многочисленных гостей.

Орнитологическая образность в поэзии Чаева, по нашему глубокому убеждению, может составить предмет нового, более фундаментального исследования. В рамках данной статьи мы ограничимся тем, что предложим возможную классификацию образов птиц в поэтическом наследии писателя. Вне всякого сомнения, ключевые орнитологические образы чаевской поэзии – это реально существующие птицы, осмысленные в русле мифопоэтических представлений древнего мира (некоторые хищники – орел, сокол, ястреб; водоплавающие – лебедь, гусь, утка; певчие – соловей, ласточка, синица; курица, петух, журавль и др.). Однако особое место в лирике Чаева занимают фантастические птицы или «крылатые» существа, в русской традиции связанные с фольклорным началом (жар-птица, Змей Горыныч, Баба-яга).

Бесспорно, образ птицы заключает в себе представления человека об идеальном начале. Неслучайно как в древней, так и во многих современных мифопоэтических традициях птица ассоциируется с душой человека. В этом смысле образ крыльев может символизировать его душевное состояние: «От юности душа туда утрене-

вала, / Как птица вольная в леса из западни, / В семью родных, друзей, отшедших, зазывала, / Мечтою уносясь в былые детства дни» [5, с. 118]. В лирике Чаева середины 1870-х годов появляются более сложные и глубокие «птичьи» метафоры («соколиное Сербов гнездо», «оперились хищные птицы», «нагорные орлы», «христиан, наших братьев, гнездо») [7, с. 95–98], отсылающие читателей к весьма серьезным историческим событиям.

Обращаясь к поэме Чаева «Надя», мы оставляем за пределами нашего исследования анализ традиционных орнитологических образов и мотивов, поскольку они имеют универсальное прочтение. Нас преимущественно интересует то, как в этом произведении автор сравнивает с птичкой девятилетнюю девочку Надю: «На мир, на жизнь она как на музей смотрела, / И часто: “крылья будь, я б птичкой полетела / За раду-ду-гу, что над рекой стоит”» [9, с. 55]. Не подлежит сомнению то, что образ птицы в сознании Чаева связан с областью фантазии, мечты, гармонии, с недоступным человеку в реальной жизни идеальным началом.

Таким образом, мы полагаем, что мифологема птицы является ключом к пониманию художественной модели мира в творчестве писателя. Создавая более простые орнитологические метафоры и сравнения в своем раннем творчестве, Чаев постепенно усложняет их, за счет чего «птичий» образ в его поздних текстах, приобретая индивидуально-образную окрашенность, наделяется более глубоким смыслом, при этом сохраняя общее значение мифологема «птица». Орнитологическая образность в творчестве Чаева, выполняющая мифопоэтическую функцию, по нашему убеждению, не получает символическую окрашенность, что характерно, например, для пьес Г. Ибсена, А.П. Чехова и других писателей конца XIX – начала XX веков. Мы глубоко убеждены, что вопрос об интерпретации орнитологических образов в творчестве Чаева представляет серьезную историко-литературную проблему, лишь одну сторону которой мы попытались осветить в своем исследовании, не исключая иных прочтений в свете других литературных кодов.

#### Библиографический список

1. *Gura A.V.* Птицы // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. Т. 4: П–С. М.: Международные отношения, 2009. С. 345–347.
2. *Дубинина Т.Г.* Мифологема птицы в «таинственных» повестях и «Стихотворениях в прозе» И.С. Тургенева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 1 (21). С. 27–33.
3. *Птицы* // Мифы народов мира. Энциклопедия / гл. ред. С.А. Токарев. М.: Сов. энциклопедия, 1980 [Электронный ресурс]. URL: [https://gufo.me/dict/mythology\\_encyclopedia/ПТИЦЫ](https://gufo.me/dict/mythology_encyclopedia/ПТИЦЫ) (дата обращения: 15.03.2019).
4. *Чаев Н.А.* Бирюк. СПб., 1875. 146 С.
5. *Чаев Н.А.* Близ рубежа страны, откуда нет возврата // Стихотворения Н. Чаева. М., 1896. 142 С.
6. *Чаев Н.А.* Богатыри. М., 1872. 549 С.
7. *Чаев Н.А.* Больше Бога не будешь // Стихотворения Н. Чаева. М., 1896. 142 С.
8. *Чаев Н.А.* Дупель. М., 1874. 81 С.
9. *Чаев Н.А.* Надя. М., 1878. 103 С.
10. *Чаев Н.А.* Свекровь // Заря. СПб., 1870. № 3. Отд. I. С. 112–174.
11. *Чаев Н.А.* Царь и Великий князь Всея Руси Василий Иванович Шуйский. М., 1886. 89 С.
12. *Чаев Николай Александрович* // Московская энциклопедия. Т. 1. Лица Москвы. Книга 5: У–Я / Под ред. С.О. Шмидта. М.: ОАО «Московские учебники», 2012. С. 254.
13. *Harting J.E.* Орнитология Шекспира. М.: LibraPress, 2019. 139 С.
14. *Arnott W.G.* Birds in the Ancient World from A to Z. London and New York: Routledge, 2007. 419 p.

#### References

1. *Gura A.V.* Birds // Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary: In 5 v. / Under total. ed. by N.I. Tolstoy. V. 4: P – S. M.: International Relations, 2009. Pp. 345–347.
2. *Dubinina T.G.* Bird's mythologem in the «mysterious» stories and «Poems in prose» by I.S. Turgenev // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Philology. Theory of language. Language education. 2016. № 1 (21). Pp. 27–33.
3. *Birds* // Myths of the peoples of the world. Encyclopedia / Ch. ed. by S.A. Tokarev. M.: Sov. Encyclopedia, 1980 [Electronic resource]. URL: [https://gufo.me/dict/mythology\\_encyclopedia/ПТИЦЫ](https://gufo.me/dict/mythology_encyclopedia/ПТИЦЫ) (date of the application: 15.03.2019).
4. *Chaev N.A.* Biryuk. SPb., 1875. 146 p.
5. *Chaev N.A.* Near the border of the country, where there is no return // Poems by N. Chaev. M., 1896. 142 p.
6. *Chaev N.A.* Warriors. M., 1872. 549 p.
7. *Chaev N.A.* You won't be more God // Poems by N. Chaev. M., 1896. 142 p.
8. *Chaev N.A.* Great snipe. M., 1874. 81 p.
9. *Chaev N.A.* Nadia. M., 1878. 103 p.
10. *Chaev N.A.* Mother-in-law // Dawn. Spb., 1870. № 3. Dep. I. Pp. 112–174.
11. *Chaev N.A.* Tsar and Grand Prince of All Russia Vasily Ivanovich Shuisky. M., 1886. 89 p.
12. *Chaev Nikolai Aleksandrovich* // Moscow Encyclopedia. V. 1. Persons of Moscow. Book 5: Y – I / Ed. by C.O. Schmidt. M.: OJSC «Moscow textbooks», 2012. P. 254.
13. *Harting J.E.* The ornithology of Shakespeare. M.: Libra Press, 2019. 139 p.
14. *Arnott W.G.* Birds in the Ancient World from A to Z. London and New York: Routledge, 2007. 419 p.

УДК 82(091)

UDC 82(091)

**ГУРОВА Е.П.**

ассистент, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.  
E-mail: Gyrevich84@yandex.ru

**GUROVA H.P.**

Assistant, Department of history of Russian literature XI-XIX centuries, Orel State University  
E-mail: Gyrevich84@yandex.ru

### ЛОКУС ДОМА В ПЕРЕВОДНЫХ СКАЗОЧНЫХ ПОВЕСТЯХ XVII ВЕКА

#### LOCUS OF THE HOUSE IN TRANSLATED FAIRY TALES OF THE XVII CENTURY

*Статья посвящена исследованию локального пространства дома в русских переводных сказочных повестях XVII века. Изучаются причины, заставляющие героев покинуть данное пространство.*

*Ключевые слова:* переводная сказочная повесть, пространство, локус, дом, персонаж, сказка.

*The article is devoted to the study of the local space of the house in the Russian translated fairy tales of the XVII century. The reasons forcing heroes to leave this space are studied.*

*Keywords:* translated fairy tale, space, locus, house, character, fairy tale.

Как правило, локус дома является отправной точкой в перемещении героя в пространстве. В средневековой традиции М.Ю. Лотман отмечал оппозиционность пространства земной и небесной жизни, движение в таком географическом пространстве происходит «по вертикальной шкале религиозно-нравственных ценностей, верхняя ступень которой находится на небе, а нижняя – в аду» [3, с. 112]. В связи с этим происходит деление пространства на «свое и «чужое». Локус Дома относится к «своему» пространству. Согласно схеме М.Ю. Лотмана, «это место изобильного и «прохладного» жития, если из него предстоит переход в монастырь» [3, с. 117].

Обычно пространство дома для героя связано с родителями. Это место, где рождается герой, проводит какое-то определенное время во взаимоотношениях с родителями (чаще всего детство до достижения совершеннолетия). Домашнее пространство может быть либо конфликтным (Житие Ирины, Житие Феодосия Печерского, Повесть об Ульянии Осорьиной), либо благоприятным (Житие Феодосии, Житие Феофила, Повесть о Савве Грудцыне), но при этом герой обязательно его покидает.

Причины, мотивирующие уход из родительского дома, могут быть разными: в византийских житийных текстах это, например, испытание святого в преодолении плотского начала, уводящего от Бога (Житие Алексея человека Божия, Житие Симеона Столпника), это могут быть образовательные (Житие Мефодия и Константина), деловые (Житие Епифания Кипрского) или духовные цели. В древнерусской агиографии святой может покидать дом с паломническими целями (Феодосий Печерский) или в связи с сознательным выбором пути подвижника или пустычника (Сергий Радонежский). В княжеских житиях монголо-

татарского периода святой князь-мученик покидает дом-государство, чтобы принять страдания за веру христианскую в монголо-татарских землях (Михаил Черниговский, Михаил Тверской). Святой может покидать родительский локус самостоятельно, а в связи со сменой статуса, например, из-за вступления в брак (Повесть об Ульянии Осорьиной).

В литературе XVII века в бытовых повестях герои приобретают более светский характер и избавляются от ареола святости, поэтому они уходят из родительского дома уже не по религиозным причинам, а скорее по личным: это может быть любовная трагедия (Григорий «Повесть о Тверском Отроче Монастыре»), бытовые цели (Савва Грудцын из «Повести о Савве Грудцыне»), желание героя жить по своим правилам (Молодец из «Повести о Горе-Злочастии»). В данной статье проследим, как данное пространство реализуется в переводных сказочных повестях XVII века и какие обстоятельства заставляют героев покинуть отчий дом.

Следует отметить, что переводные сказочные повести пользовались огромной популярностью на Руси. А.М. Панченко считал, что секрет популярности данных произведений в потребности человека XVII века в личном «неофициальном» чтении; они не поучали, а развлекали и «изумляли» [5, с. 348]. Они возникли на почве сюжетов средневековых европейских рыцарских романов. Причем, по мнению исследователей А.С. Орлова, В.Д. Кузьминой, не все из них прижились на Руси, а лишь только те, которые смогли «ассимилироваться» с русским фольклором и перейти из рукописных и печатных изданий в фольклор [1, с. 84].

Примерами таких произведений могут послужить «Повесть о Бове Королевиче» и «Повесть о Еруслане Лазаревиче», которые В.Д. Кузьмина называет «романами героического содержания». Их древняя эпическая

основа помогла сблизиться с национальным восточным эпосом [2, с. 11].

Герои рыцарских романов на русской почве сближаются со сказочными и былинными. Это связано с тем, рыцарский роман «есть производное сказки, поэтому и развитие здесь идет по этапам: сказка→роман→сказка» [8, с. 244]. Персонажи сказочных повестей находятся в постоянном перемещении, над ними довлеет авантюрное действие. Это действие, а не сюжет и характер героя, по мнению А.М. Панченко, и привлекало русского читателя [5, с. 349]. Поэтому пребывание героев в локусе дома не препятствует активному перемещению в пространстве, и главный герой по законам сюжетного замысла стремится покинуть домашнее пространство.

В Повести о Бове Королевиче локус дома представляет собой королевство, в котором родился главный герой. Приводится предыстория рождения Бовы, но она связана не с религиозными постулатами, а с любовно-авантюрной линией. Король Видон влюбляется в прекрасную королеву Милитрису, дочь славного короля Кирбита Верзоуловича и хочет взять ее в жены. Королевна не желает выходить за него замуж, так как влюблена в короля Дадона, и просит отца отказать Видону, но тот «от такового славного короля Видона отстоятца не мог и отдал дочь свою» [6, с. 517]. Так Милитриса выходит замуж за нелюбимого. Через три года у них рождается «храбрый витезь Бова каралевич». Далее Милитриса задумывает коварным путем избавиться от мужа Видона и жить с любимым Додоном. Несчастье с отцом послужило причиной бегства героя из родного дома.

Особенность развития действия состоит в том, что витязь дважды оставляет родительский дом. Первый раз Бова покидает домашнее пространство не самостоятельно: во имя спасения маленького королевича, дядька Синбалдау возит его из города: «И дятка Симьбалда оседдал себе добраго коня, а под Бову иноходца и призва к себе тридцать юношей и побежаво град Сумин» [6, с.518].

Обратно в локус дома Бова возвращается не по своей воле, а скорее по воле обстоятельств: королевич, спасаясь от погони Додона, падает с коня. Додон возвращает его в родительский дом, который теперь предстает для Бовы темницей: «И прекрасная королева Милитриса велела Бову посадить в темницу и дскою железною задернуть и песком засыпать и не давать Бове ни пити иясти пять дней и пять ночей» [6, с. 519].

Для главного героя, как видим, локус дома не только некомфортен, но и еще и представляет опасность для жизни: Милитриса, желая отравить сына, печет Бове хлебцы на «змеином сале во пшеничном тесте». Только лишь с помощью служанки он избегает смерти и убегает, вторично покидает домашнее пространство: «И Бова вышел ис темницы и побежал из града чрез городовую стену. И скочил Бова з городовые стены и отшиб себе ноги и лежал за градом три дня и три ноци. И воста Бова и пошел куда очи несут...» [6, с. 520].

Вновь локус дома и герои-антагонисты возникают в

конце повести, когда Бова-витязь, после увлекательного путешествия возвращается в Онтон, чтобы отомстить за смерть отца. Под видом лекаря он убивает Додона, а Милитрису хоронит заживо: «И велел Бова гроб сделать, мать свою-живу во гроб, и одевал гроб камками и бархаты. Погреб Бова мать свою живу в землю и по всей земле и по ней сорокоусты роздал» [6, с. 541]. Сам герой остается в домашнем пространстве вместе со своею семьей: «И пошед Бова на старину, и почел Бова жить на старине з Дружневною и з детьми своими» [6, с. 541]. Итак, в данной повести также, как и в волшебной сказке представлено кольцевое строение сюжета: локус дома—это точка отсчета пути героя и одновременно точка возврата, а между ними цепь увлекательных эпизодов о приключении Бовы.

В «Сказании о Еруслане Лазаревиче» локус дома героя также представляет собой не абстрактное сказочное «тридевятое царство», а конкретное государственное образование во главе с царем Картоусом Картоусовичем: «Бысть воцарствѣ царя Картоуса Картоусовича», в котором у князя Лазаря Лазаревича и Епистимии рождается сын Еруслан [7, с. 301].

В домашнем пространстве уже в раннем возрасте Еруслан выделяется на фоне других детей своей невероятной силой: «И какъ будетъ Ерослонъ Лазаревичъ четырехъ лѣтъ по пятому году, и сталь ходить на царев дворъ шутить шутки не гораздо добры: ково хватить за руку – у тово рука прочь, ково хватить за голову – у товго голова прочь, ково хватить за ногу – у того нога прочь» [7, с. 301]. Такое необычное качество героя, как видим из текста, причиняет окружающим Еруслана людям вред. Они жалуются царю и Киркоус приказывает отцу Еруслана Лазарю Лазаревичу изгнать его из царства: «и сынъ твой воцарствѣ не надобень, – лутчи ево вонъ выслать ис царства» [7, с. 301]. В произведении подробно описываются взаимоотношения Еруслана и его отца. На наш взгляд, показывается двойственное отношение отца к сыну: отец любит свое дитя, но хулиганское поведение сына заставляет его подчиниться приказу царя и отослать Еруслана прочь.

В тексте с использованием фольклорных мотивов делается попытка показать переживание Лазаря Лазаревича, вспомним, эпизод, когда он ехал «кручинный» от царя Киркоуса: «поѣхал от царя невесель, повѣсил свою буйну голову ниже плечь своих» [7, с. 301]. Отец сожалеет, что сын не такой как все, об этом он и сам говорит Еруслану: «Когда бывають дѣти отцу и матери на потѣху, а под старость – на перемѣну, и по смерти – поминок; а ты мнѣ дитятко, смолода – не на потѣху, а под старость – не перемѣна, а по смерть – не поминок!» [7, с. 302]. Этим эпизодом также обосновывается причина ухода Еруслана из родительского локуса.

Как видим, завязкой сюжета служит выделение героя из окружающей среды своей индивидуальностью, которая проявляется в его необычных физических данных. И уже в «отлучке» героя проявляется авантюрный характер произведения: Еруслан не только не огорчается, что его выгоняют из дома, а наоборот, сам желает

оказаться вне стен дома, чтобы в «чистом поле погуляти»: «Ерослонъ Лазаревичъ стоячи усмехнулся, а сам говорить таково слово: “То мнѣ батюшко, за обычай, что велел меня ис царства вон выслать; одна у меня кручина, батюшко, великая: ходил я по твоимъ стоиламъ и по конюшнямъ, во аграмакахъ и в коняхъ, и в жеребцахъ не мог себѣ лошапки vybrати”» [7, с. 302].

Локус родительского дома присутствует не только в начале произведения: через некоторое время, после своих походов, Еруслан несколько раз возвращается домой в царство Картауса Картаусовича, но уже не в образе хулигана, а в качестве воина-защитника. Но при этом в локусе дома Еруслан не делает длительных временных остановок, выполнив свою миссию или получив новое задание, герой снова отправляется в чистое поле на поиски приключений.

Первый эпизод возвращения домой Еруслана связан с поездкой в дальние края: герой хочет перед длительным путешествием проститься с отцом и матерью: «Поѣхал я, де в дальнюю страну, а не простился я ни с отцемъ, ни с матерью, и не видали онѣ меня, какъждю на добром конѣ» [7, с. 308]. По возвращению домой Еруслан видит, что город осажден татарским князем Данилой Белым, который «похваляетца царство за щитомъ взять, а царя Картауса взять жива, и князя Лазаря

Лазаревича, и 12 богатырей» [7, с. 308]. Второй эпизод возвращения героя в локус Дома связан с желанием Еруслана взять благословения на брак с Настасией Ворфоломеевной: «Поѣхал, де, я в дальнюю страну, не простясь ни с отцемъ, ни с матерью; а естли мнѣ слюбитца прекрасная царевна, и я на ней женюся, а у отца своего и у матери не благословился!» [7, с. 312]. Когда он приезжает домой, то видит, что все царство Картауса сожжено и пленено Данилой Белым, тогда Еруслан отправляется к татарскому князю в поисках отца. Из текста видно, что Еруслан уважает своих родителей и чтит семейные традиции, поэтому постоянно возвращается в родительский дом, но авантурный характер героя не дает ему долго задерживаться в этом пространстве, поэтому он каждый раз отправляется в новое путешествие.

Таким образом, в переводных сказочных повестях локус дома теряет свою «оппозиционность» по отношению к жизненному пути героя, онявляется отправной точкой для совершения подвигов персонажей и одновременно точкой возврата, представляет собой не абстрактное «некоторое царство», а конкретное государство с конкретным правителем, которого герои покидают, стремясь к совершению воинских подвигов (Еруслан Лазаревич) или спасаясь от неминуемой смерти (Бова).

#### Библиографический список

1. Кузьмина В.Д. Повесть о Бове-Королевиче в русской рукописной традиции XII-XIX вв. // Старинная русская повесть [Текст]: Статьи и исследования / Под ред. Н. К. Гудзия; Акад. наук СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М., Л.: Акад. наук СССР, 1941 (Москва). 284 с.
1. Кузьмина В.Д. Рыцарский роман на Руси (Бова, Петр Златых Ключей). М.: Наука, 1964. 344 с.
2. Лотман Ю.М. О русской литературе. О понятии «географического пространства в русских средневековых текстах» // Семиосфера. СПб.: «Искусство СПб», 2000. 704 с.
3. Орлов А.С. Переводные повести Древней Руси // История русской литературы до XIX в. / Под ред. А.Е. Грузинского. Т.1. – М.: Мир, 1916. 376 с.
4. Панченко А.М. Рыцарский роман и оригинальная авантурная повесть // История русской литературы: В 4-х т. Том 1: Древнерусская литература. Литература XVIII века. Л., 1980. 817 с.
5. Повесть о Бове королевиче // «Изборник»: сборник произведений литературы Древней Руси / Общ. ред., сост., вступ. ст. Дмитрий Сергеевич Лихачев; Сост., общ. ред. Л.А. Дмитриев. М.: Худож. лит., 1969. 524 с.
6. Повесть о Еруслане Лазаревиче // Памятники литературы Древней Руси: 17 век / Вступ. Статья Д. Лихачева. М.: Худож. лит., 1988. 704 с.
7. Пропп В.Я. Трансформации волшебных сказок // Поэтика фольклора. М.: Лабиринт, 1998. 351 с.

#### References

2. Kuzmina V.D. The tale about the Bova-Royal in the Russian tradition of XII-XIX // Old Russian tale [Text]: Papers and research. Moscow, Leningrad: Akad. USSR, 1941 (Moscow). 284 p.
3. Kuzmina V.D. Knight's novel in Russia (Bova, Peter Golden Keys). Moscow: Science, 1964. 344 p.
4. Lotman Y.M. About Russian literature. On the concept of “geographical space in Russian medieval texts” // Semiosphere. – Saint-Petersburg: “Art – SPB”, 2000. 704 p.
5. Orlov A.S. Translated stories of Ancient Russia // History of Russian literature to the XIX century. Vol.1. Moscow: Mir, 1916. 376 p.
6. Panchenko A.M. Knight's novel and original adventurous story // History of Russian literature: In 4 t. Volume 1: Old Russian literature. Literature of the XVIII century. Leningrad, 1980. – 817 c.
7. The tale about the Bova-Royal // “Izbornik”: collection of works of literature of Ancient Russia. Moscow: Khudozh. lit., 1969. 524 p.
8. The tale of Eruslan Lazarevich // Works of literature of Ancient Russia: 17th century. Moscow: Khudozh. lit., 1988. 704 p.
9. Propp V.J. Transformations of fairy tales // Poetics of folklore. – Moscow: Labirint, 1998. 351 p.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**ДУДИНА Е.Ф.**

кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

**DUDINA E.F.**

Candidate of Philology, Head of scientific effort and academic development Department of Orel State University  
E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

## АДРЕСНЫЕ ЛОКУСЫ В РОМАНИЗИРОВАННОЙ БИОГРАФИИ «ЖИЗНЬ ТУРГЕНЕВА». К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА Б.К. ЗАЙЦЕВА

### ADDRESSED LOCUS OF THE ROMANIZED BIOGRAPHY "LIFE OF TURGENEV". TO THE QUESTION OF THE FEATURES OF THE ARTISTIC METHOD B.K. ZAYTSEVA

*Данная статья посвящена изучению адресной составляющей романа-биографии Б.К. Зайцева «Жизнь Тургенева». Выявлены конкретные источники, которые легли в основу упомянутых в произведении французских локусов. Определены особенности художественного метода Б.К. Зайцева.*

*Ключевые слова:* Б.К. Зайцев, «Жизнь Тургенева», литературный локус, реализм, художественный метод.

*This article is devoted to the study of the address component of the novel biography B.K. Zaitsev «The Life of Turgenev.» Specific sources were identified that formed the basis of the French loci mentioned in the work. The features of the artistic method B.K. Zaitseva.*

*Keywords:* B.K. Zaitsev, "The Life of Turgenev", literary locus, realism, artistic method.

Ранее в своих работах мы уже обосновывали особенности индивидуального творческого метода Б.К. Зайцева, в рамках которого осуществлялся синтез реализма и модернизма, соотношение которых было различным на разных этапах творчества писателя [3, с. 192–193], что объясняется не только жизненными обстоятельствами (например, эмиграцией), но внутренней логикой развития самого творческого метода.

В период эмиграции Б.К. Зайцевым были созданы художественные биографии Тургенева (1929–1931 гг.), Жуковского (1947–1949), Чехова (1954), содержащие наряду с импрессионистичностью стиля и доминированием «художественного начала над познавательным (при отсутствии вымысла)» [2, с. 49] приметы реалистического художественного метода, выражающиеся в особенном документализме повествования.

В «Жизни Тургенева» автор стремится дать максимальную объективную картину действительности, подтверждая ее фактами, источниками которых служат воспоминания (Зайцев вводит прямые цитаты из мемуаров современников Тургенева), сохранившаяся переписка (отсылки к письмам И.С. Тургенева и его корреспондентов с указанием конкретных дат и места написания), собственное восприятие, основанное на посещении тургеневских памятных мест.

Такая биография – это практически научный труд, содержащий точные факты жизни и творчества писателя. Б.К. Зайцева интересуют мельчайшие подробности быта И.С. Тургенева. Он указывает города, улицы, точ-

ные адреса. Все это позволяет конкретизировать время/пространство и заглянуть в обстоятельства личной жизни индивидуума.

Задача данной статьи состоит в том, чтобы проанализировать конкретные адресные локусы, выявить источники, которые легли в основу описываемых в «Жизни Тургенева» французских реалий.

И И.С. Тургенев, и его биограф большую часть своей жизни провели во Франции, и естественно предположить, что Б.К. Зайцев, пусть и спустя несколько десятилетий, самолично посещал места, где бывал Тургенев. Автор вводит в художественное пространство текста многочисленные названия: города и деревни – Париж, Куртавнель, Тулон, Иер, Булонь, Круассе, Буживаль, Ville d'Avray; улицы – rue de la Paix, rue Tronchet, No 1, rue de Rivoli, rue de l'Arcade, rue de Douai, улица Мурильо; парки – Пале-Рояль, Тюильрийский сад, Парк Монсо; гастрономические заведения – ресторан у Вефура, ресторан Маньи, ресторан у «Адольфа и Пелле», ресторан Вуазена; культурные центры – Комическая Опера, Галерея Hotel Drouot. Все они выполняют в повествовании разные функции.

Неоднократно упоминается Зайцевым на французский манер деревня Куртавнель, название которой включено Тургеневым даже в поэтическое письмо Е.Я. Колбасину («Благополучно в деревню третьего дня я приехал / (Имя ей: Куртавнель); лежит она в области «Брие», / Ближко от городишка Розе...» [6, с. 99]). Этим адресом подписаны тургеневские письма на француз-

ском языке («au château de Courtavenel, près de Rozoy-en-Brie (Seine-et-Marne)» [5, т. 3, с. 122]. Однако, в русской части эпистолярия и воспоминаниях И.С. Тургенев называет это место иначе – Куртавенель. Именно это авторское написание используется в переводах тургеневских эго-документов составителями и комментаторами собрания сочинений и писем И.С. Тургенева в тридцати томах и считается общепризнанным в тургеневедении.

Но в своей книге Б.К. Зайцев упорно использует вариант произношения «Куртавенель»: «Зиму 1844/45 года Виардо вновь пела в Петербурге, вновь виделась и «дружила» с Тургеньевым. Летом он ухитрился уехать за границу, разумеется, в Париж, и, разумеется, из-за нее. Тем же летом гостил в Куртавенеле, парижской «подмосковной» Виардо. Это и были первые шаги по пересадке нашего писателя на иноземную почву. И в истории его любви, и в истории писаний Куртавенель сыграл роль большую. Уже в письме 21 октября 1846 года (в Берлин из Петербурга), Тургенев вспоминает о Куртавенеле, говорит, что много думал о нем летом, спрашивает, достроена ли оранжерея. Начинаются те милые, столь для него впоследствии драгоценные подробности о «подмосковной», которых в дальнейшем будет еще больше. Переписка не совсем налажена. Виардо пишет неаккуратно, он упрекает ее: «А знаете, что большой жестокостью с вашей стороны было не написать ни слова из Куртавенеля». В письме к Виардо от 21 октября 1846 года мы действительно находим следующие строки: «А знаете, милостивая государыня, что с вашей стороны было большой жестокостью не написать мне ни слова из Куртавенеля... Милый Куртавенель... Я часто думал о нем этим летом. Достроена ли оранжерея? Видели ли вы г-жу Санд?» [5, т.3, с. 359].

Второе, более подробное, описание Куртавенеля в романизированной биографии помечено у Зайцева 47 годом. Автор достаточно подробно, в свойственной ему поэтической манере, даёт описание Куртавенельского замка, с его замшелой крышей, цветниками, парком, каналами с водой; ему удается передать запахи, витающие в воздухе, звуки; не забывает упомянуть о комнате, в которой жил Тургенев. Отмечает, что сам Тургенев называл Куртавенель «колыбелью своей славы» [4].

Похожее описание Куртавенеля мы находим в воспоминаниях А.А. Фета: «... я стал рассматривать свое будущее пристанище. Пепельно-серый дом или, вернее, замок с большими окнами, старой, местами мхом поросшей кровлей, глядел на меня из-за каштанов и тополей с тем сурово-насмешливым выражением старика, свойственным всем зданиям, на которых не сгладилась средневековая физиономия», – с выражением, явно говорящим: «Э, вы, молодежь! Вам бы все покрасивее да полегче; а по-нашему попрочнее да потеплее. У вас стенки в два кирпичика, а у нас в два аршина. Посмотрите, какими широкими канавами мы себя окапываем; коли ты из наших, опустим подъемный мост, и милости просим, а то походи около каменного рва да с тем и ступай <...>. Кроме цветов, пестревших по клумбам вдоль фасада, под окнами выставлены из оранжерей цветы и

деревья стран более благосклонных. Насмотревшись на экспланаду, на каменный ров, в зеленую воду которого ветерок ронял беспрестанно листья тополей и акаций, позлащенные дыханием осени, на самый фасад замка, я позвонил...» [7, т.1, с. 172]. И далее: «В окна, противоположные главному фасаду, смотрели клены, каштаны и тополя парка. В простенке тех же окон стоял рояль, а у стены, противоположной камину, на диване, перед которым была разложена медвежья шкура, сидели молодые девушки <...> дай хоть рассмотреть, где я. В окно виднелся тот же парк, который я мельком заметил из гостиной. Внизу, у самой стены, светился глубокий каменный ров, огибающий весь замок. Легкие, очевидно в последнее время через него переброшенные, мостики вели под своды дерев парка. Тишина, не возмущаемая ничем» [7, т.1, с. 173].

1849-м годом помечено третье, также очень подробное описание пребывания Тургенева в Куртавенеле: «Оправившись, он уехал в Куртавенель – третье, последнее лето Куртавенеля. Виардо отправилась петь в Лондон. Он остался один, прожил до сентября.

Нет в этой куртавенельской его жизни событий, но она замечательна. Деревня, свобода, мечтательность, творчество... – удивительно все перемешано. Спит Тургенев до десяти часов, завтракает, играет с веселым Ситчесом на биллиарде, потом у себя в кабинете в течение часа *ищет сюжет*, читает по-испански, пишет полстраницы... А там обед, прогулка одинокая, прогулка с Ситчесами, и уже опять устал: спит до девяти вечера... Но сколько успевают и сработать!

В промежутках: деревенские гости (всегдашние разговоры о сельском хозяйстве), ужение рыбы, катание в лодке по каналам. Сам очищает эти каналы от камышей, засоряющих их. Забавляется кроликами - на последний франк покупает их у крестьянина, кормит молоком, листьями латука. И все ходит, все смотрит, высматривает природу, хоть и галльскую, не орловскую, а и здесь он любит – и трепет листы в тополях, и цвет отдельных листиков на розовом небе, и какую-то березу в Мезонфлере, которую назвал Гретхен. И дуб – имя ему дал: «Гомер»» [4, с. 76].

Источником такого подробного описания служат июньские и августовские письма И.С. Тургенева Полине Виардо 1849 года.

**19 июня:** «После вашего отъезда все отправились спать и спали до десяти часов; затем встали, довольно молчаливо позавтракали, поиграли не спеша на биллиарде, затем принялись за дело: м-ль Берта с Луизой, г-н Ситчес с газетой, г-жа Ситчес не знаю где, а я в маленьком кабинете стал обдумывать известный вам *сюжет*. Я размышлял в течение часа, затем читал по-испански, затем написал полстраницы на этот сюжет, затем отправился в большую гостиную <...> Наконец, насладившись в течение часа обществом себе подобных (удовольствие, для которого, как утверждают, создан человек), мы встали со своих мест, направились в столовую, взяли светильники, пожелали друг другу доброй ночи и легли в постели, где тот час заснули». (Полине

Виардо, 19 июня, Куртавнелъ)» [5, т.1, с. 408].

**12 июля:** «Итак, я в Куртавнеле, под вашим кровом! Мы прибыли вчера вечером, при чудной погоде <...> Куртавнелъ показался мне довольно сонным; дорожки во дворе поросли травой; воздух в комнатах сильно охрип (уверяю вас) и в дурном настроении; мы его разбудили. <...> Сегодня утром парк весел как обычно, и тростник в овраге колышется столь же приятно, как всегда, не подозревая, что скоро он будет безжалостно вырван и пепел его развеян по ветру» [5, т.1, с. 413].

**14 июля:** «Кстати, я забавлялся тем, что разыскиваю в окрестностях деревья, которые имели бы собственную физиономию, индивидуальность, и давал им имена; по вашему возвращении я могу их вам показать, если вы этого пожелаете. Primo, каштановое дерево, что во дворе, я прозвал *Германом* и подыскиваю ему *Доротею*. В Мезонфлере есть береза, которая очень похожа на *Гретхен*; один дуб окрещен *Гомером*, один вяз – *милым негодником*, другой – *испуганной добродетелью*, одна ива названа г-жой *Вандерборгт*» [5, т.1, с. 416].

**16 июля:** «А завтра великое истребление камышей! Завтра я остаюсь в одиночестве с Вероникой и Жаном. Жан будет мне помогать в великом деле разрушения» [5, т.1, с. 416].

**19 июня:** «Нет более тростников! Ваши рвы вычищены, и Человечество вздохнуло свободно. Но это далось не без труда. Мы работали, как негры, в течение двух дней – я имею ввиду право говорить мы, потому что и мне тоже досталось» (Полине Виардо, Куртавнелъ) [5, т.1, с. 417].

**11 августа:** «Со вчерашнего дня я сделался матерью, мне теперь ведомы радости материнства, у меня есть семья! У меня три прелестных крошечных близнеца, кротких, ласковых, милых, которых я сам кормлю и за которыми хожу с истинным наслаждением. Это три крошечных зайченка, которых я купил у одного крестьянина. Чтобы приобрести их, я отдал мой последний франк! Вы не можете себе вообразить, какие они хорошенькие и какие ручные. Они уже начинают пощипывать листья латука, которые я им подаю, но главная их пища – молоко. У них такой невинный и такой умомирительный вид, когда они поднимают свои маленькие ушки!» [5, т.1, с. 434].

В «Жизни Тургенева» автор отмечает: «Виардо уехала в турне по Германии – пела в Дрездене, Гамбурге, Берлине. Тургенев поселился близ Пале-Рояля (позже жил на углу rue de la Paix и бульваров, снимал комнату. Смотри по денежным своим делам – то в верхних этажах, то ниже.)» [4, с. 67].

Из письма Тургенева П. Виардо (14,15 (26, 27) ноября 1847. Париж) узнаем следующее: «Я живу а маленькой, очень чистой квартирке, хорошо обставленной. Она мне очень нравится (это, знаете, очень важно, когда хочешь работать). В ней уютно, тепло, и я живу в ней, как «муха»... муха самой крупной породы... <...> Завтра у мен я «вечер»! Будет все семейство! Ведь комната моя может вместить десять персон, – уверяю вас» [5, т.1, с. 368, 370].

В воспоминаниях П.В. Анненкова указывается точное место проживания Тургенева в этот период: «Перед революцией 1848 года он, однако же, переехал совсем в Париж, занял очень красивую комнату в угловом доме Rue de la Paix и Итальянского бульвара, теперь уже снесенном, и переходил в том же доме то выше, то ниже, смотря по благоприятным или неблагоприятным известиям из России» [7, т.1, с. 97-98].

Б.К. Зайцев приводит довольно подробное описание парижской жизни Тургенева в 1847 году, упоминая конкретные адреса, названия парков, улиц, памятников и т.д.: «В два часа отправлялся к татап, г-же Гарсиа (матери Полины). Там встречался с веселым Ситчесом (братом татап) и его женою – с ними пришлось ему позже жить вместе в Куртавнеле. В эти дневные посещения испанцев вновь упражнялся в благородном lingua castellana [*кастильском языке – исп.*]. Потом шел гулять. Любил Тюильрийский сад. Любил веселых, скакавших там детей, зарумяненных морозцем, важных няnek, краснеющее сквозь каштаны закатное солнце, гладь и спокойствие вод в бассейнах, серую громаду дворца. «Все это очень нравится мне, успокаивает, освежает после работы целого утра. Там я мечтаю...»

В юго-западном углу Тюильри, недалеко от оранжереи и Площади Согласия, на террасе вдоль Сены стоит каменный лев – Бари. Он наступил на змею, жальщую его в лапу, исказился весь от боли, извивается, и не то он ее раздавит, не то сам погибнет, неизвестно. Тургенев очень любил этого льва. Каждый раз в саду заходил к нему. Ясно видишь его высокую фигуру, с палкой, вот прогуливается он в одиночестве по террасе – за рекой дымно розовеют облака, ползут по воде баржи. В вечернеющем небе сквозь тонкие и голые ветви каштанов сухо, изящно вздымается купол со шпилем Инвалидов, темнеет благородный фасад Бурбонского дворца» [4 с. 68–69]. Подробное описание парижской жизни Тургенева мы находим в письме П. Виардо (2 (14) декабря 1847. Париж) [5, т.1, с. 376–376]. Здесь есть и описание прогулок по Тюильри, и играющие дети, и няньки, и Бариевский лев, скульптура которого стоит в Тюильрийском саду.

Далее упоминается ресторан «У Вефура», Б.К. Зайцев дает оценочный комментарий, описывающий это заведение: «Сейчас Вефур тихий, устарелый ресторан [*В 1930 г. он еще существовал. Теперь его нет. (Примеч авт)*] с венецианскими зеркалами – такой же немодный, как и весь Пале-Рояль – меланхолически запущенные портики с магазинами орденов крестов, пустыньность, дети, играющие среди небогатой зелени. При Тургеневе все это было оживленнее, но все же главная слава Пале-Рояля уже отошла. (Наши ветераны войн 1814–1815 годов, встречаясь с кем-нибудь, вернувшимся из Парижа, неизменно спрашивали: «А как поживает батюшка Пале-Рояль?»)» [4, с. 68–69]. Данный комментарий переводит давно случившееся событие в зайцевскую современность, увеличивает близость автора к своему герою. Следует отметить, что Б.К. Зайцев неоднократно вводит в свой текст подобные оценочные



комментарии. Этот элемент своеобразного автобиографизма усиливает реалистичность описываемых событий, подчеркивает их документальность.

В романизированной биографии Б.К. Зайцев очень эмоционально комментирует поездку Тургенева в Ville d'Avray. Автор снова вводит прямую цитату из письма Полине Виардо: «Чтобы освежиться, выезжал он иногда из Парижа. Вот, например, Ville d'Avray, 1 мая: “Я более четырех часов провел в лесах – печальный, растроганный, внимательный, поглощающий и поглощенный. Впечатление, которое природа производит на одинокого человека, очень своеобразно. В нем есть осадок горечи свежей, как благоухание полей, немного ясной меланхолии, как и в пении птиц...”» [4, с. 73]. В письме Полине Виардо (Париж, суббота 29 апреля 1848) [5, т.1, с. 391–392] есть точное упоминание Ville d'Avray, деревушки Сен-Клу, поэтическое описание природы, внутреннего состояния Тургенева.

Далее Б.К. Зайцев пишет: «Лето 48-го года провел в Куртавенеле, с Виардо – отдыхал после революции. Осенью ухитрился съездить на юг Франции, побывал в Тулоне, жил в Иере» [4, с. 75]. Автор «Жизни Тургенева» прямо указывает на источник данной информации: «Пейзажами тех милых мест, дождями сквозь тишину и радугу можно любоваться в его октябрьском письме к Виардо» [4, с. 75]. Действительно, в письмах Полине Виардо мы находим подробнейшее описание путешествия Тургенева (Лион, 13 октября 48 [5, т.1, с. 397–399], Иер, пятница 20 октября 48 [5, Т.1, с. 399–402]).

Автор романа-биографии обозначает один из адресов Тургенева: «Зимой поселился в Париже на rue Tronchet, No 1 – дом этот и поныне имеет приятный, старомодный вид, и когда проходишь мимо, радостно вспомнить, что вот за этими жалюзи восемьдесят лет назад сидел, писал, любил, тосковал наш Тургенев» [4, с. 75]. В письме А.А. Краевскому (14 (26) ноября 1848. Париж.) точно указан адрес: «Мой адрес: Rue Tronchet, № 1» [5, т.1, с. 277]. Затем идет упоминание rue de Rivoli и rue de l'Arcade: «Перебрался осенью и Тургенев – на rue de Rivoli, (а с января нанял квартиру 11, rue de l'Arcade). Много стонов мог бы записать Фет за эту зиму, едва ли не труднейшую для Тургенева. Точно бы все тут соединилось против него, начиная с климата: холода разразились беспощадные» [4, с. 99].

Прямое подтверждение проживания Тургенева на rue de Rivoli мы находим в письмах: В.П. Боткину (25 октября (6 ноября) 1856. Париж.): «Но тут случилась неприятность: первую квартиру. Которую я нанял, я принужден был бросить, до того она оказалась холодна. Теперь я поселился Rue de Rivoli, No 206 – кажется, не дурно» [5, т.3, с. 132]. И.И. Панаеву (29 октября (10 ноября) 1856. Париж.): «Я теперь окончательно поселился – Rue de Rivolim, No 206» [5, т.3, с. 136]. А.В. Дружинину (30 октября (11 ноября) 1856. Париж.): «Что касается до меня – то я не более десяти дней как переехал в Париж – долго не мог найти порядочной квартиры – и был, как говорится, en l'air; теперь наконец нанял себе комнатку в Rue de Rivoli, № 206 – и собираюсь приняться за ра-

боту серьезно <...> Пишите мне теперь: в Rue de Rivoli, № 206» [5, т.3, с. 139]. С.Т. Аксакову (1 (13) ноября 1856. Париж.): «Любезный и почтенный Сергей Тимофеевич, до сих пор я все странствовал – или, говоря точнее, до сих пор я не свил себе хотя временного гнезда – но теперь я поселился на квартире, rue de Rivoli, № 206, и взялся за перо...» [5, т.3, с.139]. М.Н. Лонгинову (7 (19) ноября 1856. Париж.): «Скажу тебе о себе, что я поселился на постоянную квартиру – Rue de Rivoli, № 206 <...> Ну прощая, милый толстяк; пиши мне Rue de Rivoli, № 206» [5, т.3, с. 145]. А.Н. Островскому (7 (19) ноября 1856. Париж.): «Адрес мой: Rue de Rivoli, № 206. – Paris» [5, т.3, с.147]. Л.Н. Толстому (16 (28) ноября 1856. Париж.): «Напишите мне – мой адрес теперь Rue de Rivoli, № 206» [5, т.3, с. 150]. Е.Я. Колбасину (26 января (7 февраля) 1857. Париж.): «Я на днях переехал на другую квартиру и живу теперь Rue de l'Arcade, № 11. Сообщите этот адрес всем приятелям и знакомым. Я живу теперь с Некрасовым, который приехал сюда из Рима» [5, т.3, с. 189]. П.В. Анненкову (28 января (9 февраля) 1857. Париж.): «Неделю тому назад приехал сюда Некрасов, и мы теперь вместе живем – Rue de l'Arcade, № 11» [5, т.3, с. 191]. П.В. Анненкову (16 (28) февраля 1857. Париж.) «Пишите мне теперь: Rue de l'Arcade, № 11» [5, т.3, с. 193]. De l'Arcade зафиксирована и в воспоминаниях А.А. Фета: « На этот раз мы оставались в Париже недолго. Зима гнала нас и от французских каминной, как прогнала от итальянских. Тургенева в его de l'Arcade я застал в нескольких шинелях за письменным столом. Не понимаю, как возможна умственная работа в таких доспехах!» [7, т.1, с. 178].

1871 год в «Жизни Тургенева» отмечен проживанием Ивана Сергеевича на рю Дуэ (rue de Douai): «И великий Париж, оживающий, вновь всасывает эту странную русско-французскую семью. В декабре все уже на рю Дуэ» [4, с. 134]. Имеется ввиду rue de Douai, 48 (письма И.С. Тургенева с 1871 по 1874 годы помечены Адресом: Rue de Douai, 48), переименованная в 1974 году в rue de Douai, 50 (апрельские письма 1874 года помечены уже как «50 (ancien 48), Rue de Douai»). Б.К. Зайцев так описывает проживание И.С. Тургенева на rue de Douai: «И в Париже ожидала его некая торжественная усыпальница. Он поселился вновь с Полиной, на rue de Douai, в верхнем этаже особняка, стоявшего entre la cour et le jardin (между двором и садом). Низ принадлежал Виардо. Большой салон, гостиная, картинная галерея – устроено все было удобно и даже с роскошью. Здесь Полина давала уроки, устраивала музыкальные вечера, принимала. Наверх вела лестница темного дерева – в четырех комнатах жил Тургенев – более скромно, но все же с удобствами. (Он любил аккуратность: тщательно убраный стол, порядок в предметах – ненавидел бумажки, зря валявшиеся и т.п.) Стоял у него небольшой рояль, много книг, портреты любимых людей, картины» [4, с. 135–136].

В воспоминаниях современников И.С. Тургенева мы находим различные по эмоциональной передаче описания особняка на rue de Douai. Так, воспоминания

писателя и журналиста П.Д. Боборыкина пронизаны сочувствием к жизни писателя: «Живет он все там же, где и поселился первоначально, по соседству с Золя, в улице, имеющей почти такую же внешность, такую же тихую и порядочную, в rue de Douai. Вы подходите к воротам с решеткой. Перед вами двор; налево, весь крытый стеклом, подъезд отеля. Направо павильон при-вратницы. Двор небольшой, прекрасно вымощенный. Видны и деревья садика <...>. Если он дома, то сейчас же появится на крыльце с стеклянным навесом человек и проводит вас в верхний этаж. Витая лестница открывается с нижней площадки или передней и соединяет между собою все этажи; так что, в сущности, это одно помещение. Дом принадлежит семейству Виардо. По утрам раздаются всегда громкие звуки вокальных упражнений. Какой-нибудь сопрано или контральто выделяет сольфеджи. На каждой площадке вы находите вешалку. Верхний этаж состоит из комнат очень маленьких размеров, по крайней мере для нас, русских. Квартира похожа на помещение в парижских меблированных комнатах: такие же переходы, крошечные коридорчики, такие же двери, камин, такая же мебель.

Принимает И. С. обыкновенно в своей рабочей комнате. Она же служит ему и салоном. Это низковатая, не особенно светлая комната в два окна. Прямо против входа небольшой письменный стол, на котором всегда лежат русские журналы и газеты. На стенах несколько картин и рисунков, в том числе небольшая картина Харламова, прекрасно написанная. <...> Я говорю о кабинете. Библиотека – по размерам комнаты; больше все из английских книг. Художественных вещей не особенно много. Мебель стояла в чехлах, по случаю скорого переезда на дачу. Вообще весь кабинет не такой, в котором писалось бы вполне удобно. В нем мало воздуха, негде почти расхаживать, особенно человеку таких крупных размеров, как И. С.» [1].

Г. Джеймс так описывает rue de Douai: «Когда я познакомился с Тургеневым, он жил в большом доме на Монмартрском холме, с семьей Виардо. Он занимал верхний этаж, и я живо помню его маленький зеленый кабинет <...>. Стены кабинета были покрыты зеленой драпировкой, портьеры также были зеленого цвета, и возле стены стоял диван, который, очевидно, был заказан по гигантским размерам самого хозяина, так как людям меньших размеров приходилось скорее лежать, чем сидеть на нем. Вспоминается мне белесоватый свет, проникавший с парижской улицы сквозь полузакрытые окна. Свет этот падал на несколько избранных картин французской школы, среди которых особенно выделялась картина Теодора Руссо, чрезвычайно высоко ценяемая Тургеневым» [7, т.2, с. 315]. «В первом этаже дома на rue de Douai находилась картинная галерея <...> Отмечу еще несколько мелочей, ибо они интересны, когда речь идет о таком человеке, как Тургенев. Во всей его обстановке поражала доведенная до педантизма аккуратность. В его маленькой зеленой гостиной все стояло на надлежащем месте, нигде не было тех следов умственной работы, на которые обыкновенно натал-

киваетесь в жилище писателя; то же наблюдалось и в его библиотеке в Буживале. В кабинете лежало лишь несколько книг; казалось, все следы работы были тщательно устранены. В гостиной прежде всего бросался в глаза огромный диван и несколько картин, – вся комната дышала особым комфортом» [7, т.2, с. 317].

Х. Бойсен так описывал свое посещение русского писателя: «...я со стесненным сердцем позвонил у старомодного дома на rue de Douai.

Самый дом, казалось мне, имел странный восточный вид. Больше того, мне казалось, что в атмосфере его носится тонкий всепронизающий запах какого-то восточного аромата... Нечего и говорить, что все это было плодом моего воображения. Из всей обстановки у меня остались в памяти лишь мягкие пушистые ковры и тяжелые драпировки. (...) Самыми выдающимися предметами в этой комнате были: большой письменный стол и превосходная картина, изображающая нагую женщину. Как я узнал впоследствии, Тургенев был большой любитель живописи и тонкий знаток в этой области. Я уселся на низком диване под картиной, а хозяин — у письменного стола» [7, т.2, с. 324].

Альфонс Доде отмечал: «Тридцатилетняя дружба связывала его с г-жой Виардо, – Виардо, великой певицей, Виардо-Гарсиа, сестрой Малибран. Одиноким холостяком, Тургенев долгие годы жил в этой семье, в особняке на улице Дуэ, № 50. <...> Особняк был обставлен с утонченной роскошью и большой заботой о красоте и удобстве. Внизу в щель приоткрытой двери я разглядел картинную галерею. Звонкие девичьи голоса раздавались за стеной. Их сменяло страстное контральто Орфея, звуки которого неслись вслед за мной по лестнице.

На четвертом этаже – небольшое помещение, теплое, уютное, уставленное мягкой мебелью, похожее на будуар. Тургенев перенял художественные вкусы своих друзей: музыку он любил, как г-жа Виардо, а живопись — как ее муж» [7, т.2, с. 295].

Конечно Б.К. Зайцеву – поклоннику И.С. Тургенева были близки воспоминания современников, наполненные теплотой и искренней любовью к великому писателю. Имея в качестве источника подобные материалы, Б.К. Зайцев представляет жизнь великого писателя на rue de Douai несколько эмоционально и в то же время довольно реалистично.

Автор в своем произведении рисует живой, реалистичный образ главного героя. Этому способствуют комментарии и тонкие гастрономические замечания, содержащие указания на места присутствия И.С. Тургенева: «Кроме Флобера “широко” встретился с французскими писателями тоже в шестидесятых годах. На обедах в ресторане Маньи, куда ввел его Шарль Эдмонд» [4, с. 137]. «Кроме собраний у Флобера учредили они известные “обеда пятаых”, или “освистанных авторов” <...>. Обеда устраивались в ресторанах – то у «Адольфа и Пелле» за Оперой, то у Комической Оперы, то у Вуазена...» [4, с. 139–140].

Страницы из «Дневника» Эдмона и Жюля де

Гонкуров (1863 год) прекрасно иллюстрируют процесс вхождения русского писателя в парижскую литературную богему: **28 февраля**: «Обед у Маньи. Шарль Эдмон привел к нам Тургенева – русского, который обладает таким изысканным талантом, автора «Записок русского помещика», «Антеора» и «Русского Гамлета»» [8, с. 262]. **Суббота, 3 мая**: «Сегодня вечером у Вефура, в Ренессансном зале (где как-то устраивал встречу Сент-Бева с Лажье) я обедал с Тургеневым, Флобером и г-жою Санд» [7, т.2, с. 265]. **Год 1874, Вторник, 14 апреля**: «Обед у Риша с Флобером, Золя, Тургеневым и Альфонсом Доде. Обед талантливых людей, уважающих друг друга, – в будущие зимы мы намерены повторять его ежемесячно» [7, т.2, с. 266]. **Год 1875. Понедельник, 25 января**: «Обедам у Флобера не везет. В прошлый раз, выйдя от него, я схватил воспаление легких. Сегодня нет самого Флобера: он в постели. За столом только Тургенев, Золя, Доде и я» [7, т.2, с. 267]. **Пятница, 5 мая**: «Нашему *Содружеству Пяти* пришла фантазия полакомиться буйябесом в ресторанчике, что позади Комической оперы. Все мы нынче вечером в ударе, словоохотливы, склонны к излияниям» [7, т.2, с. 271]. **Год 1882. Понедельник, 6 марта**: «Сегодня снова, как в прежние времена, состоялся наш обед Пяти, на котором уже не было Флобера, но опять присутствовали Тургенев, Золя, Доде и я» [7, т.2, с. 274].

Показательно, что в воспоминаниях французских писателей имя Тургенева фигурировало и после его смерти. Так, Альфонс Доде с восторгом описывал именитые застолья: «Как раз в это время нам пришла мысль устраивать ежемесячные собрания друзей за вкусным обедом. Эти сборища получили названия «обедов Флобера» или «обедов освистанных авторов» <...>. Да, нас нелегко было накормить, парижские рестораторы должны нас помнить. Мы часто меняли их. Мы бывали то у Адольфа и Пеле, за Оперой, то на площади Комической оперы, то у Вуазена, погреб которого примирял все требования и утолял все аппетиты» [7, т.2, с. 296–297].

Генри Джеймс, недолго проживший в космополитичном Париже, с нежностью вспоминал о русском писателе: «Имеются места в Париже, которые в моей памяти связаны с воспоминанием о Тургеневе, и, проходя мимо них, я всегда вспоминаю его разговоры со мной. На Avenue de l'Oréga есть кафе с особенно глубокими диванами, где я однажды беседовал с ним за чрезвычайно скромным завтраком и наша беседа затянулась далеко за полдень» [7, т.2, с. 318].

Особенно подробно описывает Б.К. Зайцев дружбу Тургенева и Флобера, указывая точные адреса их встреч: «Флобер и Тургенев действительно дружили. Тургенев ездил к нему в Круассе, встречался в Париже на обедах, посещал и на улице Мурильо, близ парка Монсо.

Квартира Флобера, небольшая, но изящно обставленная – в алжирском вкусе – выходила окнами в зеленый парк. Восточное оружие, диваны, книги... Тургенев любил глубоко засаживаться в мягкую мебель, иногда позволял себе даже лежать – таким запомнился в день

первой встречи Альфонсу Доде: при появлении в дверях черного, лохматого провансальца, с софы поднялась, не без медлительности, «огромная фигура с белоснежной головой»» [4, с. 138–139].

Вспоминал этот парижский адрес и Альфонс Доде: «Это было лет десять – двенадцать назад у Густава Флобера на улице Мурильо. Маленькие нарядные комнаты, обитые полосатой тканью и выходившие окнами в парк Монсо, чинный аристократический парк, листва которого затеняла окна зелеными шторами. По воскресеньям мы собирались в этом уютном, чудесном уголке одной и той же тесной компанией – пять-шесть человек» [7, т.2, с. 292].

Ненавязчиво упоминает Б.К. Зайцев о пристрастии Тургенева в семидесятые годы к коллекционированию, пишет о посещениях Hotel Drouot (отель Друо), где он «покупал картины» [4, с. 138–139]: «Разумеется, делает Тургенев подарок: за несколько дней катит в карете в Париж, в Salle Drouot. Там он завсегдагатай» [4, с. 150]. Упоминание отеля Друо присутствует и в воспоминаниях художника и литературного критика Людвиг Пича: «В начале семидесятых годов новая страсть развилась у Тургенева, страсть, которая проявляется при продолжительном пребывании в Париже более, чем где-либо, – к собиранию коллекции картин и безделушек. Он сделался одним из постоянных посетителей отеля Друо и магазинов антиквариата в Париже. Его небольшая квартира скоро наполнилась отборными произведениями старой голландской и современной французской живописи, в особенности великих пейзажистов Диаса и Руссо. Коллекция бронзовых и фарфоровых вещей из Китая и Японии каждый год пополнялась новыми дорогими экземплярами...» [7, т.2, с. 256].

Как известно, долгие годы И.С. Тургенев провел в Буживале. В романизированной биографии, кроме названия конкретного адреса, есть достаточно подробное описание самого поместья: «Вилла называлась Les Frenes (“Ясени”). С набережной ворота вели в парк. (Они и ныне существуют. На них доска с обозначением, что тут жил “знаменитый русский романист Иван Сергеевич Тургенев”.) Две дороги, усыпанные песком, подымались вверх к дому. Вокруг кусты, зелень, чудесные ясени, плакучие ивы. Как и в Бадене, много воды. Она скоплялась в бассейнах, бежала ручейками, среди бегоний, фуксий по лужайкам, мшистых огромных деревьев. Главный дом, где жили Виардо, наверху. У Тургенева небольшое chalet [*дача, сельский домик – фр.*] в швейцарском духе, недалеко от дома – все в цветах, зелени. В rez-de-chausse [*нижний этаж в доме – фр.*] столовая и гостиная. Выше большой кабинет, много книг, картин, мебель обита темно-красным сафьяном. Из углового окна вид на Сену – на ней те же баржи, что и теперь, лодки, кабачки под ивами и тополями. Зеленые луга, коровы. Голубизна далее – тогда все было просторней, более деревенское. Еще этажом выше – спальня и комната для гостей.

Сюда выезжали каждую весну из Парижа, с rue de Douai в каретах, медленно и основательно кативших по

шоссе, с сундуками, баулами, картонками – на все лето. (Как бы парижское Нескучное или Царицыно.) Лишь ноябрьские туманы загоняли в город» [4, с. 147].

Для описания поместья Зайцев очень органично вводит в повествование цитаты из переписки Тургенева: «Мы с Виардо приобрели здесь прекрасную виллу – в трех четвертях часа езды от Парижа – я отстраиваю себе павильон, который будет готов не раньше 20-го августа – но где я немедленно поселюсь... – Я езжу в Париж три раза в неделю».

Это писано летом 1875 года. «Здесь» – Буживаль, недалеко от Сен-Жермен, на берегу Сены» [4, с. 146]. Здесь приведена прямая цитата из письма Е.Я. Колбасину от 15 (27) июля 1875. Буживаль [5, т.14, с. 121].

Описание Буживаля мы находим и в воспоминаниях современников Тургенева. Описывает его в своих воспоминаниях Елена Ивановна Бларамберг (в замужестве Апрелева, псевдоним Е. Ардов) «В апреле, одновременно с семейством Виардо, Иван Сергеевич переехал в Буживаль, на свою дачу «Les Frênes». В мае и я по приглашению г-жи Виардо поселилась у нее в «Les Frênes» на все лето.

Дача Тургенева находилась саженях в двадцати от дачи г-жи Виардо. Подниматься приходилось к обеим дачам от набережной Сены легким подъемом в гору, где на некоторой высоте белелась меж ясеней дача Полины Виардо, а на том же уровне, справа от нее, точно выступая из корзины цветущих фуксий и махровых пеларгоний, густою кустистою порослью обхвативших словно пестрым ярко цветным поясом фундамент, бросался в глаза грациозный, изящный, как игрушка, резьбой украшенный «chalet» Ивана Сергеевича.

Швейцарский и русский стиль удачно соединялись во внешнем виде летнего приюта писателя, а внутри все отличалось строгою простотой и комфортом <...> Кроме общего сохранившегося в памяти впечатления художественного сочетания красок и линий во всей обстановке, мне припоминаются артистически расписанные стекла в дверях с изображением картин из русской жизни, в разных ее проявлениях: зимние пейзажи, сцены охоты, избы, сани, тройки.

Но лучшим украшением этой очаровательной дачи был, несомненно, кабинет Тургенева во втором этаже, обширный, высокий, светлый, где темно-красным обоям соответствовали массивные, черного дерева кресла,

стулья, диван, обтянутые красным сафьяном, художественной работы книжные шкафы, черного же дерева внушительных размеров письменный стол, крытый тоже красным сафьяном. Свет проникал с двух сторон. Три окна выходили в парк, а одно, более широкое, приспособленное для занятий живописью, было проделано в фасаде. Отсюда открывался вид на Сену и ее расцвеченные садами и кокетливыми дачками берега. Близ этого окна помещался всегда мольберт с начатою или законченною картиной.

Вторая дочь г-жи Виардо, Claudie Chamerot, проводившая лето с мужем и малюткой-дочерью у родителей в «Les Frênes», занималась живописью, и для нее-то и был устроен в кабинете уголок мастерской художника...» [7, т.2, с. 176–177].

А.Н. Луканина в мемуарах «Мое знакомство с И.С. Тургеневым» так описывает Буживаль: «Однако в конце концов я осталась довольна тем, что видела «Les Frênes» – они стоят того. Это большая дача, дом стоит на горе вправо; еще выше и правее находится chalet, в котором живет Иван Сергеевич. Гора вся зеленая, на заднем плане и по бокам деревья, посредине луг, на котором разбросаны цветники, наполненные тысячами бегоний и фуксий всех родов и сортов. Меня несколько удивило, что я вижу только бегонии и фуксии да еще красные крапивки. Я пошла по правой дорожке, — она повела меня вдоль оранжерей, на гору, в густую кругую аллею, где становилось все темнее; вправо журчал ручей, и к дому я вышла из-под раскидистой плакучей ивы. Меня провели в chalet Ивана Сергеевича <...> В течение разговора я высказала, что мне очень нравятся «Les Frênes»» [7, т.2, с. 212].

Введение в текст романизированной биографии конкретных адресов, названий улиц, городов и деревень позволяет автору «Жизни Тургенева» конкретизировать субъективное пространство текста, придать описываемым событиям реалистическую точность детализации, усиленную анализом собственных впечатлений от памятных тургеневских мест, глубоко прочувствовать психологическое состояние своего героя. Этому же служит и включение многочисленных цитат из писем, обращение к воспоминаниям современников, формирующих своеобразный документальный фон лирико-импрессионистического повествования Б.К. Зайцева.

#### Библиографический список

1. *Боборыкин П.Д.* У романистов // Слово, 1878. №11. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://dugward.ru/library/boborykin/boborykin\\_u\\_romanist.html](http://dugward.ru/library/boborykin/boborykin_u_romanist.html)
2. *Громова А.В.* Жанр беллетризованной биографии в литературе русского зарубежья (произведения Б.К. Зайцева) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: Научный журнал. № 2(12). Сер. филология. СПб, 2008. С.43–53.
3. *Дудина Е.Ф.* Творчество Б.К. Зайцева 1901–1921 годов: своеобразие художественного метода: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01: Орел, 2007. 230 с.
4. *Зайцев Б.К.* Собр. соч.: В 5 т. Т.5 Жизнь Тургенева: Романы-биографии. Литературные очерки. М.: Русская книга, 1999. 544 с.
5. *Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Письма: В 18 т. / Изд. 2, исправ. и доп. Письма. Т.1. 1831–1849. М.: «Наука», 1982. 607 с.; Т.3. 1855–1858. М.: «Наука», 1987. 702 с.; Т.14. 1875. М.: «Наука», 2003. 419 с. В сносках приводятся номер тома и страницы издания.
6. *Тургенев И.С.* Собр. соч.: В 12 т. М.: «Художественная литература», 1979. Т. 11. Стихотворения, поэмы, «Литературные и житейские воспоминания», переводы. 654 с.
7. И.С. Тургенев в воспоминаниях современников. В 2-х т. / Вступ. статья С.М. Петрова; Подгот. текста С.М. Петрова и В.Г. Фридлянд;

Коммент. В.Г. Фридлянд. М.: «Худож. лит.», 1983. Т. 1. 527 с.; Т. 2. 557 с. (Серия литературных мемуаров). В сносках приводятся номер тома и страницы издания.

#### References

1. *Boborykin P.D.* The novelists // Slovo, 1878. No. 11. [Electronic resource] Access mode: [http://dugward.ru/library/boborykin/boborykin\\_u\\_romanist.html](http://dugward.ru/library/boborykin/boborykin_u_romanist.html)
  2. *Gromova A.V.* The genre of fictionalized biography in Russian literature abroad (works of B.K. Zaitsev) // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin: Scientific journal. No. 2 (12). Ser. philology. St. Petersburg, 2008. P.43–53.
  3. *Dudina E.F.* Creativity B.K. Zaitsev 1901-1921: the originality of the artistic method: dis. ... cand. filol. Sciences: 10.01.01: Orel, 2007. 230 p.
  4. *Zaitsev B.K.* Sobr. Op. : V 5 vol. T.5 Life of Turgenev: Novels-biographies. Literary essays. M. : Russian book, 1999.554 p.
  5. *Turgenev I.S.* Full Sobr. Op. and letters: In 30 t. Letters: In 18 t. / Ed. 2, correct. and add. Letters. T.1. 1831-1849. M. : “Science”, 1982. 607 p. ; T.3. 1855–1858. M. : “Science”, 1987. 702 p. ; T.14. 1875. M.: “Science”, 2003. 419 p. Footnotes provide the volume number and page of the publication.
  6. *Turgenev I.S.* Sobr. Op. : V 12 vol. M: “Fiction”, 1979. T. 11. Poems, poems, “Literary and everyday memories”, translations. 654 p.
  7. I.S. Turgenev in the memoirs of contemporaries. In 2 t. / Entrance. article S.M. Petrova; Prep. text S.M. Petrova and V.G. Friedland Comment V.G. Friedland. M. : “Hudozh. lit. ”, 1983. Т. 1. 527 p. ; Т. 2. 557 p. (Series of literary memoirs). Footnotes provide the volume number and page of the publication.
-

**ИВАШИНА В.В.**

старший преподаватель кафедры 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

### БАЛЛАДА Д.Н. ЦЕРТЕЛЕВА «ЕПИСКОП ОЛАФ»: ТРАДИЦИЯ И НОВАТОРСТВО

### BALLADA BY D.N. TSERTELEVA «EPISCOPE OLAF»: TRADITION AND INNOVATION

*В статье рассматривается событийная линия народной легенды, созданной на территории Ютландии и посвященной событиям XIII века. Народная легенда и произведение Г.-Х. Андерсена «Епископ Бьёрглумский и его родичи» послужили основой для стихотворной баллады Д.Н. Цертелева «Епископ Олаф», в которой, как показывает анализ текста, сохранены основные сюжетно-композиционные особенности текста, однако изменены характеристики персонажей, актуализирован конфликт, усилена его социальная направленность.*

*Ключевые слова:* баллада, народная легенда, литературная легенда, Г.-Х. Андерсен, «Епископ Бьёрглумский и его родичи», Д.Н. Цертелев, «Епископ Олаф», парафраза.

*The article examines the folk legend event structure created in the territory of Jutland and dedicated to the events of the 13th century. Folk legend and the H. C. Andersen's work «The Bishop of Børglum and His Warriors» served as the basis for D.N. Tsertelev's poetic ballad «Bishop Olaf», which, as the analysis of the text shows, retains the main story composition features of the text, but changes the characteristics of the characters, updates the conflict, strengthens its social focus.*

*Keywords:* ballad, folk legend, literary legend, H.C. Andersen, «The Bishop of Børglum and His Warriors», D.N. Tsertelev, «Bishop of Olaf», paraphrase.

Творчество князя Дмитрия Цертелева до настоящего времени остается одним из самых малоисследованных в литературоведении. Друг Владимира Соловьева, страстный поклонник творчества Алексея Константиновича Толстого и Афанасия Фета, автор работ по философии, один из первых переводчиков стихов и «Фауста» Гете – Дмитрий Цертелев безоговорочно был отнесен к представителям «чистого искусства». Современник поэта А.А. Голенищев-Кутузов писал: «Цертелев, как поэт, является в русской литературе прямым последователем и учеником графа А.К. Толстого. Подобно своему учителю, князь Цертелев равнодушен к окружающей его русской современной жизни и вдохновляется почти исключительно событиями и героями времен давно минувших» [4, с. 3].

Увлеченность Д.Н. Цертелева творчеством предшественника оказала влияние на жанровый состав художественного наследия поэта, который не обошел своим вниманием любимый А.К. Толстым жанр баллады, каковым является «Епископ Олаф», представляющий собой поэтическое переложение прозаической легенды Г.-Х. Андерсена «*Bispen paa Børglum og hans Frænde*» («Епископ Бьёрглумский и его родичи»).

В основе произведения Андерсена лежит история рыцаря Йенса Глоба, который в церкви Хвидбьёрг убил своего родственника епископа Олуфа Глоба. Запись ле-

генды сохранилась в Копенгагене, в университетской библиотеке (Rostgaard 21, i Kvant, S. 193) и датируется 1600 годом.

В рукописи указывается, что после смерти мужа мать Йенса Глоба подверглась притеснениям со стороны своего родственника епископа из Бьёрглума, который вынуждал ее передать все владения церкви. Когда женщина не согласилась, Олуф Глоб добился распоряжения папы римского о том, что ей и всем, кто будет ее поддерживать, запрещается совершать любые церковные таинства: исповедоваться, причащаться, отпевать умерших, крестить детей и т.д.

Испуганный народ отказался возделывать землю, и женщина впрягалась в плуг сама. Очередной суд был проигран, и тогда несчастная вдова отправилась в Рим к папе искать справедливости. По пути она встретила мужчину, который долго расспрашивал о ее жизни, о том, почему она оказалась в дальнем краю. Это был ее сын, много лет назад родители отправили его в чужие страны познавать мир. Он просит мать вернуться домой, пообещав, что накажет Олуфа. Легенда заканчивается тем, что Йенс в рождественскую ночь убивает епископа в церкви, а один из ближайших его родственников – Олуф Хасе из Саллинга – не успевает к назначенной встрече из-за шторма.

Исследователь рукописи датский фольклорист Ханс

Эллекильде утверждал, что «ядро» легенды известно достаточно хорошо, но детали требуют дополнительного рассмотрения. Например, ошибочной в легенде является дата убийства Олуфа Глоба. Он убит не в Рождественскую ночь, а во время ярмарки в день памяти святого Иоанна, 29 августа 1260 года. «Ændringen fra Augustnat til Julenat skyldes aabenbart den senere Overleverings Trang til at gøre de skildrede Begivenheder saa virkningsfulde, saa digterisk betagende som muligt» [8, p. 353] (Прим. 1).

Ханс Эллекильде приводит ссылки на многочисленные письма папы и к папе, но из них не совсем понятно, являлся ли епископ родственником Йенса Олуфа или родственные связи тоже являются творческим ходом для придания легенде занимательности?

В то же время известно, что епископ Олуф – это историческая личность. Он получил известность как человек, отчаянно боровшийся за епископскую кафедру. Причина противостояния в среде духовенства была связана с тем, что часть его не признавала над собой власти короля. На должности епископов и архиепископов высшие духовные сановники назначались папой, поэтому они считали себя абсолютно не зависимыми от короля. Епископ Олуф был противником роялистов, и король обвинял его в тяжких преступлениях и даже убийстве одного из своих сторонников. Именно король после смерти епископа Олуфа вспоминает историю матери Йенса, издевательства, котором она подвергалась, о чем и сообщает папе.

Согласно легенде страдания женщины, отстаивающей свои владения, длились семь лет. Однако, как установил Ханс Эллекильде, Олуф мог занимать епископскую кафедру только пять лет, и изменение срока его правления тоже является художественным преувеличением («en stærk digterisk Overdrivelse af Sagnet» [8, p. 360]) (Прим. 2).

Ханс Эллекильде находит в легенде об убийстве епископа Олуфа множество отклонений от исторической достоверности (неверно указано место переправы Олуфа Хасе) и прямых нарушений логики (не совсем ясно, на каком языке разговаривала мать Йенса с рыцарем). Однако именно эти несоответствия позволяют исследователю утверждать, что именно это делает «дворянскую сагу» по-настоящему художественной: «Sagnet om Jens Glob den haarde er efter mit Skøn et Vidnesbyrd om, at vi i Middelalderen i Adelsfamilierne har haft en Fortællekunst, svarende til de islandske Storbønders berømte Sagaer, eller i det mindste til de Sagaafsnit, hvoraf de store islandske Slægtssagaer er sammensat» [8, p. 370] (Прим. 3).

В научном труде Ханса Эллекильде раскрываются особенности формирования легенды: история ее записи, сведения, касающиеся основных действующих лиц. При этом вне поля зрения исследователя оказались собственно причины создания рукописного текста памятника.

На наш взгляд, интерес к истории Йенса и епископа Олуфа в начале XVII века объясняется политически-

ми причинами: борьбой лютеранства с католицизмом. Король Дании и Норвегии Кристиан III понимал, что строительство абсолютной монархии невозможно до тех пор, пока церковная власть будет подчиняться Риму. Именно потому он проявил интерес к лютеранству и в 1536 году провел церковную реформу, в соответствии с которой главой церкви является монарх, а новая религия – единственным разрешенным вероисповеданием. Лютеранство на протяжении длительного времени рассматривалось как основа сильного национального государства.

История о порочном епископе Олуфе как предстателе римского католицизма являлась убедительным обоснованием превосходства новой веры над старой. Закономерной критике подвергалась здесь и централизованная церковная римская власть, которая не могла, в силу отдаленности, полностью контролировать деятельность высших церковных иерархов на северных территориях, что и стало причиной лютеранской Реформации в Германии, Скандинавии и Прибалтике.

Дворянский взгляд на прошлое и безоговорочное принятие абсолютной монархии, как наиболее законной и гуманной формы управления государством, пронизывает все содержание легенды о рыцаре Йенсе, которая не оставила равнодушным Ганса Христиана Андерсена, совершившего путешествие по Ютландии в 1859 году. Писатель посетил аббатство Берглум, где, очевидно, и услышал историю о смерти епископа Олуфа. Через несколько лет в «Иллюстрированном журнале» (1861, № 1) была опубликована художественная версия легенды. Позже автор включил ее в книгу «Новые приключения и истории» (1865).

Идейные и эстетические принципы романтизма, убежденным приверженцем которого был Г.-Х. Андерсен, нашли свое отражение в произведении о бесчинствах и убийстве Олуфа. События легенды давали материал для реализации популярного для романтизма обращения к далекому прошлому, к Средним векам, которые воспринимались и представлялись как возвышенно-прекрасные. Г.-Х. Андерсен, в отличие от поклонников философии Ф.-В. Шеллинга, не был склонен полностью идеализировать прошлое. В Примечаниях к своему произведению он отмечал: «Это хорошо известное событие из мрачной, жестокой эпохи, которая, однако, еще многими зовется прекрасною и желанною, обрисовано здесь в контраст нашему, конечно, более светлому и счастливому времени» [2, с. 515].

Однако от остальных установок романтизма писатель не отказался. Сюжет воспроизводит события середины XIII века, восходящие к национальной истории, что было важным для романтиков, воссоздающих в своем творчестве дух народной эпической поэзии и местный колорит. Героем произведения становится рыцарь, наделенный внутренней силой, способностью преодолевать трудности и бороться с несправедливостью. Свободный дух Йенса Глоба проявляется в том, что он оказывается выше предрассудков и морали толпы.

Еще один герой – Олуф Хасе – благородный рыцарь,

который не хочет подвергать опасности преданных ему людей, но, чтобы избежать бесчестия, в одиночку бросается в ледяные воды и преодолевает пролив, спеша на помощь своему родственнику.

В образе страдающей вдовы воплотилась одна из установок романтиков о том, что человек должен сохранять чистоту души и стойко переносить страдания земной жизни. Мать Йенса изображается писателем истинной христианкой: «Все отвернулись от вдовы, но она не отвернулась от Бога. Он стал ее единственным покровителем и защитником» [1, с. 99].

Благородным героям противопоставлен епископ Олуф. От первого упоминания о нем и до последних страниц произведения этот образ дополняется резко отрицательными чертами. Епископ Олуф – олицетворение пороков: его слуги убивают ни в чем не повинных людей, потерпевших кораблекрушение, для того, чтобы забрать товары, выброшенные на берег. Он нарушает закон, лжет в письме к папе, чтобы сломить непокорную вдову. Олуф далек от аскетизма истинного католика. Его подвалы заполнены вином, пивом, медом, кухня «его полным-полна битую дичью, колбасами и окорочками». Им движет чувство превосходства над людьми и стремление подчинить их своей воле: «Все должно преклоняться перед Олуфом Глобом!» [1, с. 98]. Причем большая часть деяний епископа совершается им для доказательства собственного могущества.

Детализация злодеяний и пороков Олуфа вводит писателем в текст литературной легенды умышленно. Для Г.-Х. Андерсена очевидной была социальная и нравственная несостоятельность церкви как общественного института. Он подчеркнуто разделял церковь и веру и всем содержанием своего произведения доказывал идею ценности личности человека.

В русской культурной традиции текст «Епископ Бьёрглумский и его родичи» был отнесен к циклу сказок Андерсена, а первая публикация его перевода датируется 1894 годом (Прим. 4). Очевидно, именно по этому изданию с художественно переосмысленной датским писателем легендой познакомился Д.Н. Цертелев. Динамичность сюжета легенды, напряженный конфликт, яркие образы, концентрированность событий в кульминации, мрачная атмосфера повествования не могли не привлечь внимания русского поэта.

При создании текста баллады «Епископ Олаф» Цертелев использовал прием парафразы, достаточно распространенный в русской литературе, начиная от В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова, А.П. Сумарокова и заканчивая «Ундиной» В.А. Жуковского, «Сказкой о золотом петушке» А.С. Пушкина. Прием этот довольно выразителен и классифицируется Р.Г. Назировым по двум основным типам: упрощающий и сокращающий. Первый «и смягчает, и укорачивает оригинал», второй «стремится к сохранению исходного богатства значений и делает новый текст системой повышенной сложности» [6, с. 91]. Исследователь считает, что парафраз – это не только творческая переработка текста из одной формы в другую (из прозаического текста в стихотвор-

ный или наоборот), но и творческий поиск. Одной из причин использования парафразы является «стремление авторов использовать известный сюжет искать наиболее известных и доступных ей символов и сюжетов для осмысления действительности: отсюда обращение к легенде, житию, литературной классике» [6, с. 92].

Сюжет баллады Д.Н. Цертелева во многом повторяет «историю» Андерсена. Однако изменения, внесенные русским поэтом, позволили создать самостоятельное произведение, в большей степени восходящее к русской балладной традиции, чем к жанру литературной легенды.

Прежде всего следует отметить, что Цертелев дает своему произведению другое название – «Епископ Олаф». Если номинация, использованная Г.-Х. Андерсеном, подчеркивает родственные связи персонажей, и, следовательно, одним из пороков Олуфа становится их разрушение, то для Д.Н. Цертелева важно было изобразить абсолютное зло, которое несет в мир порочный человек: в подтексте произведения выражается мысль о том, что зло всегда порождает ответные действия и жестокость.

Для Андерсена важно было охарактеризовать место действия: Ютландия, холм «севернее Дикого болота», («heelt ovenfor Vildmosen»), который отгораживает от моря Берглумский монастырь, «с холма открывается вид на поля и болота вплоть до Ольборгского фьорда» [1, с. 97]. Максимально детализируется автором литературной легенды и монастырь, реально существующее место, которое посещал писатель: «Ну вот мы и на холме, с грохотом катимся между гумном и овином и заворачиваем в ворота старого замка; вдоль стен его – ряды лип; тут они защищены от ветра и непогоды и разрослись так, что почти закрыли все окна» [1, с. 97-98]. Уточняются детали интерьера: витая каменная лестница, длинный коридор под бревенчатым потолком. Подобный принцип описания вполне закономерен для жанра литературной легенды, так как позволяет автору придать достоверность изображенным событиям.

Баллада выстраивается по другим жанровым законам, хотя в тексте Д.Н. Цертелева сохранены такие важные жанровые характеристики, как отнесенность событий в далекое прошлое и наличие типичных балладных героев. Место действия здесь не конкретизируется, зато усиливается мистическое начало. В произведении Г.-Х. Андерсена лишь упоминается о призраках: «Рассказывают, что давно умершие монахи скользят по коридорам в церковь, где идет обедня; звуки молитв прорываются сквозь вой ветра» [1, с. 98], тогда как у Цертелева они выходят на первый план:

Как обычно в произведениях романтиков, в «Епископе Бьёрглумском» Г.-Х. Андерсена одним из активных персонажей является природа: пейзаж передает движение времени («Начался листопад, завывли бури, пошли кораблекрушения, а вот и зима на дворе. Два раза приходила она» [1, с. 99]; «Начался листопад, завывли бури, пошли кораблекрушения» [1, с. 100]; «Опять начался листопад, снова завывли бури, пошли корабли-



крушения; вот и зима на дворе. В воздухе порхают белые пчелы и жалят в лицо, пока не растают» [1, с. 100]); является способом раскрытия внутреннего мира рассказчика («как странно гудит здесь ветер: снаружи или внутри – не разберешь. Жутко...» [1, с. 98]; «Но вот и утро. Новые времена светят в нашу комнату вместе с лучами солнца» [1, с. 103]); предстает самостоятельным героем произведения («Нрав моря не изменился с годами. В эту ночь оно является всепоглощающею пастью, утром же, может быть, опять станет ясным оком» [1, с. 103]). В литературной легенде Г.-Х. Андерсена море несет страдания людям. Оно является источником бед моряков, корабли которых разбираются во время шторма. Однако стихия оказывается менее жестокой, чем слуги епископа: «О берег разбился корабль; слуги епископа уже на берегу; они не щадят тех, кого пощадило море; море смывает с берега красную кровь, струящуюся из проломленных черепов. Выброшенный морем груз становится добычей епископа, а его тут немало» [1, с. 98].

Д.Н. Цертелев сохраняет отдельные функции романтического пейзажа. В старинной безлюдной башне у него властвует ветер, антропоморфный персонаж, которому и передается роль рассказчика о случившемся:

Опять воскрешает минувшие годы.

И жалобно в церкви поет.

Он снова хозяина здесь поминает,

Поем про кровавую, старую быть... [7, с. 126]

Этот образ заимствуется поэтом из заключительной части литературной легенды: «Ветер подтягивает <...> и разносит эти звуки по всей стране. Ветер утихает, успокаивается на время, но не навеки. Время от времени он просыпается и опять принимается за свои песни. Он распекает их и в наше время, поет здесь, на севере Ютландии <...> Песни его слышатся темной ночью; испуганно внемлет им крестьянин <...>; внемлет им и бессонный обитатель толстенных покоев Берглума» [1, с. 102-104].

Д.Н. Цертелев, как и Г.-Х. Андерсен, использует кольцевую композицию: события обрамлены характеристиками пейзажа, в основном – описаниями монастыря в первой части: «Старинные башни на грозное море / По-прежнему мрачно с утеса глядят, / И носится ветер в безлюдном просторе, / И сосны уныло шумят» [7, с. 126]. В последней строфе, выделенной автором баллады в отдельную часть, перечисляется ряд соотносимых образов: «Епископа в крае давно позабыли; / Но сыплются листья, и ветер ревет / И те же печальные, грозные были / В разрушенной церкви поет» [7, с. 132].

В балладе представление пейзажа несколько усложнено, что связано с жанровыми особенностями произведения, его лиро-эпической природой. Так, экспозиция (на композиционном уровне это – первая часть баллады) завершается описанием бури, соотносимым и с началом произведения, и с его завершением: «Пусть ветер седыми валами играет / И шумное море колышет до дна, / И с ревом на берег волна набегает, / Добычу приносит она» [7, с. 127].

Изменяется в балладе Д.Н. Цертелева и длительность событий. В «истории» Г.-Х. Андерсена пять листопадов становятся основой для исчисления времени. В «Епископе Олафе» подобную функцию выполняют морозы: «Свинцовые тучи проносятся мимо; / Ручьи зажурчали, бессилён мороз...» и «Ручьи и озера сковали морозы» [7, с. 128]. Сокращение хронотопа тоже объясняется спецификой жанра: для баллады характерна динамика, быстрая смена ситуаций. Этот же прием концентрации времени используется и при характеристике шторма на море и последующих событий на берегу. Причем автором баллады подчеркивается повторяемость незаконных действий епископа и его слуг:

С разбитых судов среди бури, бывало,  
Звучали мольбы здесь и стоны людей,  
Но море пощаду им резко давало –  
Епископ был моря грозней [7, с. 127].

Так автором баллады прямо высказывается мысль о том, что деяния епископа страшнее, чем буйство суровой стихии.

В литературной легенде не объяснены причины, которые заставляют вдову Олуфа бороться за свои владения и, напротив, уточняется мотивировка епископа: «Единственный сын находился в чужих краях, – он был отослан туда мальчиком <...> Может быть, он давно лежит в могиле и никогда не вернется больше на родину...» [1, с. 98] Поведение вдовы воплощает романтическую идею о необходимости сохранения достоинства человека, его права на свободу в принятии решений и борьбу с несправедливостью и беззаконием.

В балладе Д.Н. Цертелева, напротив, сила духа вдовы объясняется любовью к сыну. Она, прежде всего, – мать, и ради будущего сына готова на любые страдания:

Вдовы не смущает епископа слово;  
Наследство детей ей нельзя уступать,  
Пусть за морем Ганс, но вернется он снова –  
Вернется наследство принять [7, с. 127].

Д.Н. Цертелев принципиально изменяет сущность конфликта. Смирение, готовность принять испытания, не растрчивая при этом лучших качеств своей души, не могут быть основой противостояния в балладе. Именно потому и тяжелый труд на полях, и путешествие отчаявшейся женщины в Рим остаются за рамками произведения. Основное внимание в балладе сосредоточено на наказании жестокости.

Ганс не верит в справедливость суда земного. Как любой балладный герой, он действует. Наиболее насыщенной событиями является четвертая часть баллады. В эту часть вводится традиционный для жанра мотив пути. Сначала описывается дорога к церкви епископа и его свиты:

Одетые в лисьи нарядные шубы,  
Вперед музыканты несутся верхом,  
Сливаются ржанье и медные трубы,  
И конского топота гром [7, с. 129];  
затем – значительно более драматичный путь «брата» на встречу с Гансом.

В легенде Г.-Х. Андерсена переправа через про-

лив детализирована. Автор подчеркивает благородство Олуфа Хасе, который не хочет жертвовать жизнью своих слуг. Он «дарит им лошадей и вооружение, дает отпускные листы» [1, с. 101]. Напряженность событий в литературной легенде усиливается указанием на гибель десяти из двенадцати слуг, которые не захотели оставить своего хозяина: «Олуф Хасе и еще двое слуг выплывают на противоположный берег» [1, с. 101].

В балладе Д.Н. Цертелёва этот эпизод значительно сокращен. Борьба безымянного «брата» с бурей занимает один катрен. Родственник Ганса, спешащий ему на помощь, даже не назван по имени. Совершенно очевидно, что Д.Н. Цертелёв таким образом стремится сосредоточить внимание читателей на основном конфликте: противостоянии Ганса и Олафа и наказании несправедливости.

Смерть Олафа является не только разрешением конфликта, она восстанавливает нарушенное эпическим равновесие. Кроме того, и в произведении

Г.-Х. Андерсена, и в балладе Д.Н. Цертелёва подчеркивается, что жизнь любого человека конечна, бессмертна только природа, которая существует по иным законам. Именно потому завершаются оба произведения картинами бурной, но равнодушной природы.

Д.Н. Цертелёв стремится воссоздать в своей балладе не только борьбу со злом во имя торжества справедливости. Он изображает сильные характеры, персонажей, верных своему слову и готовых на самопожертвование ради близких людей. Его баллада создавалась как поэтическое переложение литературной легенды Г.-Х. Андерсена. Однако поэт ставил перед собой другие цели: ему важно было не только познакомить читателей с событием далекой истории, но и показать, что жестокость порождает жестокость. В этом контексте баллада воспринимается как источник социального и нравственного опыта, что и позволяет отнести ее к типу социально-исторических баллад.

### Примечания

*Прим. 1.* Перевод с дат.: «Замена августовской ночи на Рождественскую имеет более позднее, чем легенда, происхождение и вызвана стремлением изобразить события более впечатляющими, поэтичными и захватывающими дух, насколько это возможно».

*Прим. 2.* Перевод с дат.: «Сильное поэтическое преувеличение».

*Прим. 3.* Перевод с дат.: «Легенда о Йенсе Глобе, по моей оценке, является свидетельством того, что в средние века в знатных семьях у нас было развито повествовательное искусство, похожее на саги о великом народе Исландии или, по крайней мере, на саги, составляющие великие исландские семейные легенды».

*Прим. 4.* Первое издание сказок Г.-Х. Андерсена публиковалось в России с 1868 по 1885 год (издатель Ф.Н. Плотников). Автором переводов первого тома был Петр Вейнберг (1868 г.), второго – группа переводчиц, собранных Марко Вовчок (1872 г.), третьего – С. Майкова (1885 г.) все переводы были выполнены с немецкого языка. Однако в данном издании произведение «Епископ Бьёрглумский и его родичи» опубликовано не было.

Первый перевод произведения на русском языке был подготовлен Анной Васильевной и Петром Ганзен для издания С.М. Николаева (1894-1895 гг.). Он отличается точностью воспроизведения особенностей оригинала и публикуется в большей части современных изданий Г.-Х. Андерсена, поэтому в своем исследовании мы опираемся именно на этот общепризнанный перевод «сказки» Г.-Х. Андерсена «Епископ Бьёрглумский и его родичи».

*Прим. 5.* Современный автор Н. Горбунов предлагает собственные объяснения отдельных эпизодов и деталей произведения Г.-Х. Андерсена [5]. Он утверждает, что во время путешествия по Ютландии писатель смог познакомиться с рукописью, которая и легла в основу литературной обработки легенды.

Изыскания Н. Горбунова, в основном, касаются места действия легенды. Им установлено, что в XI веке на Бьёрглумском холме находилась королевская резиденция. Во время бунта король Кнуд IV Святой сбежал, резиденция была сожжена, а затем построена заново католическими монахами-августинцами. В начале XIII века Бьёрглумский монастырь стал влиятельной религиозной организацией с огромными земельными угодьями. Ему принадлежали земли Венсюссель (Vendsyssel) и Тю (Thy).

Н. Горбунов пишет: «Являясь родственником умершего, епископ Олаф Глоб вполне мог претендовать на наследование его недвижимого имущества – но у ближайших родственников, конечно, был приоритет <...> Ближайшими родственниками являлись вдова покойного, его сын Йенс и дочь (<...> у Йенса Глоба был зять, Олаф Хасе, а значит, должна была быть и сестра). Однако на момент тяжбы сын находился на службе за границей, а дочь жила с мужем по ту сторону Лим-фьорда»[5].

Автор книги уточняет, что местом встречи матери и Йенса Глоба была не Франция (как это указано в переводе А. и П. Ганзен, а Франкония («Franken»), т.е. юго-восток Германии). Мать и сын могли бы отправиться вместе в Рим, но Йенс понимал бессмысленность обращения к папе, поэтому и убедил мать вернуться домой.

Местом наказания епископа Олуфа должна была стать Видбергская церковь («Видберг» пишется как «Hvidbjerg»). Мест с таким названием на территории Ютландии четыре, но только две находятся в округе Тю. Следовательно, реальное место события установить сложно, но описание пути Олафа Хасе к Видбергской церкви позволяет его определить достаточно точно. Перед переправой герой оказывается «у Оттезунда», а после нее проезжает «еще четыре мили пути». Оттезунд (Оттесунн) один из проливов, расположенный югу от полуострова Тюхольм, переправившись через который можно достичь Лим-фьорда. От Оддесунна до Видберга около пяти миль.

### Библиографический список

1. Андерсен Г.-Х. Епископ Бьёрглумский и его родичи// Полное собрание сказок и историй: в 3 т. Т.3. Сказки и истории (1861-1872)/ Пер. А.В. и П.Г. Ганзен, Л.Ю. Брауде, И.П. Стебловой. М.: Литература; Престиж Бук, 2007. С.97-104.
2. Андерсен Г.-Х. Примечания Г.Х. Андерсена к полному собранию сказок и рассказов / Собрание сочинений Андерсена в 4 томах. Т.2. Пер. с дат. подлинника П. и А. Ганзен. СПб.: Типо-литография С.М. Николаева, 1894. С. 499-521.
3. Андерсен Г.-Х. Епископ Бьёрглумский и его родичи// Собрание сочинений Андерсена в 4 томах. Т.2. Пер. с дат. подлинника П. и А. Ганзен. СПб.: Типо-литография С.М. Николаева, 1894. С. 263-269.
4. Голенищев-Кутузов А.А. Стихотворения князя Д.Н. Цертелёва. 1883-1891: Критический разбор гр. А.А. Голенищева-Кутузова. СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1893. 11 с.
5. Горбунов Н. Дом на хвосте паровоза. Путешествие по Европе в сказках Андерсена. М.: Livebook, 2016. 432 с. [Электронный ресурс:] URL: <https://e-libra.ru/read/47195/dom-na-hvoste> (Дата посещения: 17.04.2019).
6. Назиров Р.Г. Реминисценция и парафраза в «Преступлении и наказании»// Достоевский. Материалы и следования. Вып. 2/ Под ред. Г.М. Фридендера. Л.: Наука, 1976. С.88-95.
7. Цертелёв Д.Н. Епископ Олаф// Стихотворения князя Д.Н. Цертелёва. 1883-1901. СПб.: тип. М.М. Стасюлевича, 1902. С. 126-132.
8. Ellekilde Hans. Jens Glob den haarde// Historiske aarbøger for thisted amt udgivet af historisk samfund for thy og han herred vi bind aarbøger 1930-1934. Lehmann & stage-København: Thisted amts tidendes bogtrykkeri, 1934. SS. 345-370.

### References

1. *Andersen H.C.* “The Bishop of Børglum and His Warriors”//Full collection of fairy tales and stories: in 3 vol. V 3. Fairy tales and stories (1861-1872)/Transl. by A.V. and P.G. Ganzen, L.U. Braude, I.P. Steblova. M.: Literature; Prestige Byk, 2007. pp.97 -104.
  2. *Andersen H. C.* Notes by H. C. Andersen to the full collection of tales and stories/A collection of Andersen’s writings in 4 volumes. V.2. Transl. from the original by P. and A. Ganzen. SPb.: Typolithography by S. M. Nikolaev, 1894. pp. 499-521.
  3. *Andersen H. C.* “The Bishop of Børglum and His Warriors”/Collection of Andersen’s writings in 4 volumes. V.2. Transl. from the original by P. and A. Ganzen. SPb.: Typolithography by S. M. Nikolaev, 1894. pp. 263-269.
  4. *Golenishev-Kutuzov A.A.* Poems of Prince D.N. Tsertelev. 1883-1891: Critical review of. A.A. Golenisheva-Kutuzov. SPb: type. academy of sciences, 1893. 11 p.
  5. *Gorbachev N.* House on the tail of the steam locomotive. A journey through Europe in Andersen’s tales. M.: Livebook, 2016. 432 p. [Electronic resource:] URL: [https:// e-libra.ru/read/47195/ dom-na-hvoste](https://e-libra.ru/read/47195/dom-na-hvoste) (Visit date: 17.04.2019).
  6. *Nazirov R.G.* Remination and paraphrase in “Crime and Punishment”//Dostoevsky. Materials and sequences. Issue. 2/Under ed. G.M. Friedlender. L.: Science, 1976. pp .88-95.
  7. *Tsertelev D.N.* Bishop Olaf//Poems of Prince D.N. Tsertelev. 1883-1901. SPb.: type. M.M. Stasyulevich, 1902. pp.126-132.
  8. *Ellekilde Hans.* Jens Glob den haarde// Historiske aarbøger for thisted amt udgivet af historisk samfund for thy og han herred vi bind aarbøger 1930-1934. Lehmann & stage – København: Thisted amts tidendes bogtrykkeri, 1934. SS. 345-370.
- 
-

**КАМАЛОВА А.Т.**

кандидат экономических наук, докторант кафедры теории и истории литературы, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
E-mail: kamalov\_tax@bk.ru

**KAMALOVA A.T.**

PhD in Economics, Doctoral student of the Department of Theory and History of Literature of the Federal State Educational Institution of Higher Education "Elets State University" I.A. Bunin,  
E-mail: kamalov\_tax@bk.ru

## КОНФЛИКТ «ЧЕЛОВЕК-ОБЩЕСТВО» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 90-х-2000-х ГОДОВ

### THE CONFLICT "HUMAN-SOCIETY" IN WORKS OF THE RUSSIAN CYBERPUNK OF 90s-2000s

*Статья посвящена художественным средствам выражения конфликта «человек-общество» в произведениях русского киберпанка. Объектом исследования являются произведения новейшей русской литературы в жанре киберпанк, написанные в 90-х-2000-х годах: повесть А. Тюрина «Каменный век», Роман Л. Алехина «Падшие ангелы Мультиверсума», роман А. Фролова «Мытарь», роман А. Зорича «Сезон оружия». Отмечается, что художественный конфликт «человек-общество» является одним из конфликтов, представляющих интерес для анализа проблематики рассматриваемых произведений. Множество сюжетов киберпанка строятся вокруг данного конфликта.*

*Метод исследования, применяемый автором в статье – комплексный и включает в себя типологический, описательный, структурный, сопоставительный и аналитический методы исследования.*

*В статье делается вывод о том, что в качестве художественного средства выражения конфликта «человек-общество», обостряющего его, авторы используют прием контраста транснациональных корпораций и образа главного героя. Ими применяется и прием контраста образа главного героя и гротескно-фантастически изображаемых кибернетических систем. Гиперболизируя опасности от кибернетических систем, авторы гиперболизируют и опасности, исходящие от гротескно-фантастически изображаемой виртуальной реальности.*

*Ключевые слова:* киберпанк, жанр, конфликт, образ, герой, виртуальность, киберпространство, человек, общество, фантастика.

*The article is devoted to the artistic means of expressing the "man-society" conflict in the works of Russian cyberpunk. The object of the research is the works of the latest Russian literature in the cyberpunk genre, written in the 90s-2000s: A. Tyurin's novel «The Stone Age», Roman L. Alekhina «The Fallen Angels of Multiversum», A. Frolov's novel «Publician», A. Zorich's novel «Weapon season». It is noted that the artistic conflict "man-society" is one of the conflicts of interest for analyzing. A lot of cyberpunk plots are built around this conflict.*

*The research method used by the author in the article is complex and includes typological, descriptive, structural, comparative and analytical research methods. The article concludes that the authors use the contrast technique of transnational corporations and the image of the protagonist as an artistic means of expressing the "man-society" conflict to aggravate it. They also apply the method of contrast the image of the main character and the grotesque fantastically portrayed cybernetic systems. By exaggerating the dangers from cybernetic systems, the authors exaggerate the dangers posed by the grotesque fantastically portrayed virtual reality.*

*Keywords:* cyberpunk, genre, conflict, image, hero, virtuality, cyberspace, man, society, fantasy.

Одним из художественных конфликтов в произведениях русского киберпанка 90-х-2000-х годов, представляющих интерес для анализа их проблематики, является конфликт «человек-общество». Множество сюжетов киберпанка строятся вокруг данного конфликта.

В качестве художественного средства выражения конфликта «человек-общество», обостряющего его, авторы русского киберпанка 90-х – 2000-х годов используют прием контраста транснациональных корпораций и образа главного героя. Прием гротескно-фантастического изображения транснациональных корпораций важен для художественного выражения конфликта «человек-общество» потому, что они представляют собой один из элементов художественного мира авторов, который

отражает их беспокойства в отношении современной социально-экономической и политической ситуации.

В художественном мире русского киберпанка 90-х – 2000-х годов общество под управлением транснациональных корпораций, пытающихся подменить собой государственную власть, является тоталитарным. Так, в романе А. Зорича «Сезон оружия» сетевому полицейскому случайным образом становятся известны секреты крупной компьютерной корпорации, которая создает психотропное оружие.

Противопоставленный гротескно-фантастически изображенным транснациональным корпорациям главный герой, осознав исходящую от них опасность, вступает с ними в борьбу. Тем самым он борется с не-

справедливым общественным укладом, который ему навязывается.

Заключенная в приеме контраста гротескно-фантастически представленных транснациональных корпораций и образа главного героя коммуникативная установка направлена на то, что деятельность транснациональных корпораций следует рассматривать как негативную и опасную. Это связано с обеспокоенностью авторов о том, что в руках транснациональных корпораций сосредоточены огромные ресурсы, которые используются ими как рычаги управления обществом для продвижения своих интересов.

Гиперболизируя те угрозы, которые исходят от транснациональных корпораций, авторы тем не менее уверены в недопустимости несправедливого распределения ресурсов, сосредоточения их в руках немногочисленной группы людей. Любые ресурсы, по их мнению, должны использоваться на благо общества, а не во вред ему.

Кибернетические системы, контролирующие все стороны общественной жизни, как и транснациональные корпорации, также являются частью художественного мира русского киберпанка 90-х-2000-х годов. Прием их гротескно-фантастического изображения направлен на отражение беспокойства авторов о возможности превалирования искусственного интеллекта над человеческим разумом в перспективе.

Общество под управлением таких гротескно-фантастически изображенных кибернетических систем – это, без сомнения, общество тоталитарное, поскольку ими контролируется все сферы человеческой жизни. Именно такому обществу, в котором любая попытка выстроить отношения на принципах равенства жестко пресекается и противостоит главный герой.

Применяя прием контраста гротескно-фантастически изображаемых кибернетических систем и образа главного героя, авторы художественно выражают, что основной целью кибернетических систем становится борьба за абсолютную власть. И к этой цели они приходят незаметно для человечества, становясь полновластными членами виртуального общества будущего и даже управляя им. Ради мирового господства они готовы на все, проявляя негативные черты характера, свойственные людям.

Являясь в художественном мире русского киберпанка 90-х-2000-х годов образами отрицательным, кибернетические системы отражают не только беспокойство писателей о возможности превалирования искусственного интеллекта над человеческим. Они также выражают их негативное отношение к любым проявлениям насилия и тоталитарности в обществе, которым необходимо противостоять.

Гиперболизируя опасности от кибернетических систем, авторы гиперболизируют и опасности, исходящие от гротескно-фантастически изображаемой виртуальной реальности как неотъемлемой части пространственно-временных отношений. В художественном мире русского киберпанка пытаются приподняться над виртуальностью, в которой он проводит большую часть времени, главный герой противостоит то компьютерным корпорациям

(«Сезон оружия» А. Зорича), то таинственным и зловещим падшим ангелам Мультиверсума («Падшие ангелы Мультиверсума» Л. Алехина). Стремление к независимости и свободе в конечном итоге побеждает в нем стремление к кажущимся такими реальными спокойствию и умиротворению, которое дают неисчерпаемые возможности киберпространства.

Таким образом, конфликт «человек-общество» художественно выражается авторами и посредством приема контраста гротескно-фантастически представленной виртуальной реальности и образа главного героя. Критически оценивая виртуальную реальность, главный герой в то же время критически оценивает и самого себя, осознавая, что является неотъемлемой ее частью: «Человек с десятком фальшивых ЛИК'ов и астрономической задолженностью перед своим главным кредитором. И навязчивой тягой к самоубийству, выраженной в первую очередь отсутствием постоянной крыши в лице нафаршированных боевым железом теков – киборгов из какого-нибудь рыцарского ордена. Или их ближайших коллег-конкурентов, «новых людей» Симбиотического Синклита» [1, с. 27].

Осознав, что его жизнь в условиях виртуальной реальности фальшива и бесполезна, он постепенно приходит к осознанию потери собственного «Я». Бунтарство, на которое подталкивает его сложившаяся ситуация – это не что иное, как попытка выразить себя, выделиться из толпы, возвыситься над устанавливающим несправедливые законы обществом.

Таким образом, рисуя образ главного героя, авторы русского киберпанка 90-х-2000-х годов противопоставляют ему элементы художественного мира, в котором главная роль принадлежит киберпространству. Однако при этом они не стремятся сделать своего персонажа «идеальным». Для них он обычный человек будущего с присущими ему проблемами и недостатками.

На приеме контраста, служащем средством художественной экспрессии конфликта «человек-общество» построен и сам образ главного героя. Его противоречивость заключается в том, что с одной стороны будучи способным нарушить закон, он в то же время борется против несправедливости.

Противоречивость образа выражается и в том, что на первый взгляд «маленький», «аморальный», «негероический» человек. Однако неожиданным образом он оказывается тем, кто в самый важный момент готов взять на себя ответственность.

Прием контраста заключается и в том, что такой персонаж, живя и действуя в условиях киберпространства, может трансформироваться, представлять то в одном образе, то в другом: «Человек, который был еще совсем недавно капитаном космокавалерии, теперь являлся патриотом деревни Пустомержа, что затерялась где-то на просторах ленобласти» [8]. При этом большую роль играют фантастические средства изображения (например, главный герой может быть и киборгом).

Он оказывается способен на смелые, порой даже безрассудные поступки. Являясь неотъемлемой частью

общества будущего, он тем не менее чувствует себя уютно в нем. Понимая, что ему нужно нечто большее, чем слепое подчинение законам виртуальности, он всеми силами пытается вырваться из навязываемых ему рамок.

Прием контраста, служащий средством художественной экспрессии конфликта «человек-общество» прослеживается и на уровне связанных с сюжетом событий, в которые попадает главный герой. Сначала происходящее с ним заставляет его ощутить свою бесправдность в обществе будущего. Однако затем главный герой все же оказывается в условиях, когда именно он получает шанс изменить сложившуюся вокруг него ситуацию. Воспользовавшись предоставленной ему возможностью, он преодолевает на пути к цели немало препятствий, демонстрируя волевой характер.

Ценности, которые отстаивает главный герой русско-го киберпанка 90-х-2000-х годов – это возможность самому определять свою судьбу, самостоятельно принимать решения, иметь свою точку зрения. Желание свободы выражения и самостоятельности отличает его от рядовых членов общества будущего.

Таким образом, попав в безвыходное положение, главный герой киберпанка в то же время получает уникальную возможность изменить мир. Целью его борьбы является не только торжество справедливости, но и поиск собственного «Я».

Конфликт «человек-общество» художественно выражается авторами и при помощи приема контраста образа главного героя и образов других персонажей. Главный герой коренным образом отличается от бездействующих и безразличных ко всему персонажей, которые окружают его, сталкиваясь при этом с непониманием общества. Такие черты характера, как бездействие и безразличие противостоят его активной и целеустремленной от при-

роды натуре.

Используемый авторами прием контраста гротескно-фантастически изображаемого искусственного интеллекта и человеческого разума следует рассматривать в контексте художественного конфликта «человек-общество» по причине того, что описываемые авторами кибернетические системы, обретая общественную значимость, приобрели и свойства обычных людей. Выйдя из-под контроля человека, они, как и люди, способны обманывать, причинять вред, совершать злодеяния. Так, в «Падших ангелах Мультиверсума» Л. Алехина зло несут загадочные убийца, появляющиеся из киберпространства.

Главной причиной конфликта «человек-общество» в будущем авторы видят все ту же попытку бегства от реальности, считая при этом, что предпосылки для него были заложены в недавнем прошлом и настоящем: «Уже в первой трети XX века обнаружилось повальное стремление к бегству от повседневной реальности. Кинобоевики и мелодрамы, комиксы, выпивка и наркотики, рок-н-ролл, перманентная сексуальная революция – более манифестируемая, нежели происходящая на самом деле, – несколько позже компьютерные игры и видеопутешествия пытались удовлетворить всеобщую тягу к острым ощущениям. Но это были всего лишь грубые суррогаты. Да, люди бежали от действительности. Куда? В никуда, в ничто» [3, с. 23].

Художественный конфликт «человек-общество», вокруг которого строится большинство сюжетов киберпанка, выражает беспокойство авторов по поводу любых проявлений насилия, тоталитарности и несправедливого распределения ресурсов в обществе. Образ главного героя и образы противостоящих ему элементов художественного мира являются важной составляющей поэтики жанра.

#### Библиографический список

1. Алехин Л. Падшие ангелы Мультиверсума: Фантастический роман. М.: Изд-во Эксмо, 2003. 633 с.
2. Брюс Стерлинг, «Киберпанк в 90-х годах»: <https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1> (дата обращения: 01.12.18).
3. Зорич А. Сезон оружия: Роман. М.: ЗАО Изд-во Центр-Полиграф, 2001. 488 с.
4. Зюзелько Александр Викторович. Теоретическое осмысление и художественно-образное отражение научно-технического прогресса в гуманитарной культуре XX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 2013. С. 35.
5. Киберпанк (статья): <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Киберпанк> (дата обращения: 01.12.18).
6. Киберпанк (cyberpunk) как жанр, стиль и культурный феномен (статья): <https://geeksempire.org/posts/view/kiberpank> (дата обращения: 01.12.18).
7. Соловьев А.В. Культура информационного общества: учебное пособие / А.В. Соловьев; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2013. 273 с.
8. Тюрин Александр Владимирович. Каменный век: [www.fan.lib.ru/t/tjurin\\_a\\_w/tyurin-stoneage.shtml](http://www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml) (дата обращения: 01.12.18).
9. Фролов А.Е. Мытарь. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат» 2001. 241 с.
10. Hassler Donald M. New Boundaries in Political Science Fiction. — University of South Carolina Press. С. 75-76.

#### References

1. Alekhin L. The Fallen Angels of Multiverse: A Fantastic Romance. - M.: Publishing house Eksmo, 2003.
2. Bruce Sterling, «Cyberpunk in the 90s»: <https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1> (date of access to the site: 01.12.18).
3. Zorich A. Weapon season: Roman. - M.: ZAO Publishing House Center-Polygraph, 2001.
4. Zyzelko Alexander Viktorovich. The oretical understanding and artistic-figurative reflection of scientific and technical progress in the humanitarian culture of the XX century. Abstract of thesis for the co-search for the degree of Doctor of Philosophy. Rostov-on Before-well, 2013.
5. Cyberpunk(article): <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Киберпанк>(date of access to the site: 01.12.18).
6. Cyberpunk as a genre, style and cultural phenomenon (article): <https://geeksempire.org/posts/view/kiberpank>(date of access to the site: 01.12.18).
7. Soloviev A.V. Culture of the Information Society:A School Guide / A.V. Soloviev; Ryaz state un-t them. S.A. Yesenin. - Ryazan, 2013.
8. Tyurin Alexander Vladimirovich. Stone Age:[www.fan.lib.ru/t/tjurin\\_a\\_w/tyurin-stoneage.shtml](http://www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml)(date of access to the site: 01.12.18).
9. Frolov A.E. Publican. - Novosibirsk: State Enterprise “Novosibirsk Poly-Grafkombinat” 2001.
10. Hassler Donald M. New Boundaries in Political Science Fiction. — University of South Carolina Press.

УДК 820

UDC 820

**КОВАЛЕВ П.А.**

доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева  
E-mail: kavalller@mail.ru

**ПОЛЯКОВА М.Ю.**

бакалавр, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: polyakova.masha13@yandex.ru

**KOVALEV P.A.**

Doctor of philology, professor at the department of the Russian literature of the XX-XXI centuries and history of foreign literature, Orel State University  
E-mail: kavalller@mail.ru

**POLYAKOVA M.Y.**

Bachelor, department of Russian literature of XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University  
E-mail: polyakova.masha13@yandex.ru

## ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СОНЕТАХ ШЕКСПИРА.

### СТАТЬЯ 1. MASCULINE

#### GENDER IDENTITY IN SHAKESPERE'S SONNETS.

##### ARTICLE 1.MASCULINE

*Тема любви и красоты в сонетах Уильяма Шекспира как единый комплекс уже не единожды рассматривалась многими исследователями. В статье применяется новый подход к проблеме атрибутирования описаний любви и красоты в зависимости от адресата сонета.*

Ключевые слова: адресат, любовь, красота, белокурый друг, смуглая леди, платонические чувства, образный комплекс.

*There are a lot of researchers considered love and beauty theme in William Shakespeare's sonnets like a general complex of shapes. Another approach in this article is used: the attribution of love and beauty description depending on the recipient of the sonnet.*

Keywords: recipient, love, beauty, fair-haired friend, dark lady, platonic feelings, complex of shapes.

Тема любви в сонетах Шекспира, тесно связанная с проблемой их адресатов, – объект постоянного внимания шекспиристов. Как известно, сонетиана Шекспира условно подразделяется на три не равные по объему тематические группы: сонеты, посвященные белокурому другу (126 текстов) и смуглой леди (25 текстов), а также два сонета на общие темы любви и творчества [10, с. 594]. Несмотря на то, что большинство сонетов уже атрибутировано, зачастую сложно определить точный гендерный тип адресата некоторых текстов, что связано с грамматическими особенностями английского языка. Один из основателей советского научного шекспиризма М.М. Морозов писал по этому поводу, что «текст сонетов в подавляющем большинстве случаев не дает нам ясного ответа, и русскому переводчику шекспировских сонетов приходится тут полагаться лишь на собственное чутье» [5, с. 265].

В данной работе делается попытка атрибутировать некоторые «гендерно неопределенные» сонеты Шекспира исходя из специфики описаний интимного чувства, ведь любовь к другу и к женщине, их внешний облик Шекспир воспринимает по-разному, на что есть указание в 144 сонете:

Two loves I have, of comfort and despair,

[У меня есть две любви, дающие мне утешение и отчаяние,

Which like two spirits do suggest me still:

которые, как два духа, постоянно влияют на меня:

The better angel is a man right fair;

лучший из этих двух ангелов – это мужчина, по-настоящему прекрасный,

The worser spirit a woman coloured ill. [11, с. 80]

худший из духов – женщина цвета зла [8]].

Описания друга и возлюбленной принципиально контрастны и говорят отнюдь не в пользу женщины. Подобное «распределение ролей», по меньшей мере, удивительно для опытного драматурга-психолога [2, с. 37], давшего устами одной из своих героинь очень точное определение природы женской привлекательности:

Ведь в раздраженье женщина подобна

Источнику, когда он взбаламучен,

И чистоты лишен, и красоты... [9, с. 293]

Причины довольно странного отношения к женщине в сонетах Шекспира некоторые ученые видят в ее социальном статусе в эпоху Возрождения, сохраняющем рудименты мизогинии [12, 13]. Но, как бы то ни было, представление о женском начале как средоточии красоты (пусть даже и опасной), присутствовало у различных

народов во все времена. От античности, ценившей красоту обнаженного тела, минувя аскезу Средневековья, предавшего плотское начало проклятию, высокое Возрождение восприняло преклонение перед естественной, эстетически возвышенной наготой, обозначающей вслед за витрувианским рисунком да Винчи гармонические пропорции человека и вселенной.

Но в сонетах Шекспира предметом эстетического любования в основном оказывается мужская красота, хотя описание ее сводится к скупым обозначениям телесного, пусть и изображенного самым изысканным образом:

What is your substance, where of are you made,  
[Что это за субстанция, из которой ты создан,  
That millions of strange shadows on you tend,  
если миллионы чужих теней у тебя в услужении, –  
Since every one hath, every one, one shade,  
ведь у каждого создания только одна тень,  
And you, but one, can every shadow lend?  
а ты, один, можешь дать любую тень?  
Describe Adonis, and the counterfeit  
Опиши Адониса, из тот словесный портрет  
Is poorly imitated after you;  
окажется плохим подражанием тебе;  
On Helen's cheek all art of beauty set,  
примени все искусство изображения красоты к  
лицу Елены,  
And you in Grecian tires are painted new... [11, с. 35]  
и получится, что снова написан ты, в греческих  
одеяниях [8]].

(Сонет 53)

Упоминание в этом сонете ставшей поводом для Троянской войны Елены – «самой красивой женщины Европы» [1, с. 37] и Адониса, являющегося «олицетворением любовного соблазна, сексуальной привлекательности» [7, с. 289-290], оказывается совершенно не случайным, особенно в контексте написанной Шекспиром примерно в те же годы поэмы «Венера и Адонис», реализующей сходный вектор описания мужской красоты через второстепенные детали портрета, придающие юноше совсем немужественный вид: белизна кожи, влажные руки, нежные губы с пушком, ямочки на нежных щеках, ясный взгляд и т. д. При этом основные характеристики мужской красоты и в поэме, и в сонетах задаются не прямыми названиями, а с помощью сравнений и аллегорических обобщений, что заставляет вспомнить рассуждения Лессинга о Гомере, «который так упорно избегает всякого описания телесной красоты, который не более одного раза, и то мимоходом, напоминает, что у Елены были белые руки и прекрасные волосы, <...> умеет, однако, дать нам такое высокое представление о ее красоте, которое далеко превосходит все, что могло бы сделать в этом отношении искусство» [4, с. 136]. Именно так поступает Шекспир в 18 сонете, распространяя сравнение на абстрактные и конкретные понятия:

Shall I compare thee to a summer's day?  
[Сравнить ли мне тебя с летним днем?

Thou art more lovely and more temperate:  
Ты красивее и мягче:  
Rough winds do shake the darling buds of May,  
преlestные майские бутоны сотрясаются бурными ветрами,  
And summer's lease hath all too short a date;  
а срок лета слишком краток;  
Sometime too hot the eye of heaven shines,  
порой слишком горячо сияет небесный глаз,  
And often is his gold complexion dimmed;  
а часто его золотой цвет затуманен,  
And every fair from fair sometime declines,  
и все прекрасное порой перестает быть прекрасным,  
By chance or nature's changing course untrimmed:  
лишается своей отделки в силу случая или изменчивости природы;  
But thy eternal summer shall not fade,  
но твоё вечное лето не потускнеет  
Nor lose possession of that fair thou ow'st [11, с. 17].  
и не утратит владения красотой, которая тебе принадлежит [8]].

Аллегорическое уподобление времени года юности вызывает ассоциации с античной энигматической традицией, и в особенности – с загадкой Сфинкс (по принципу выстраивания аналогий между абстрактным и конкретным понятиями). На этой основе Шекспиром разворачивается символическое описание с расширением образного плана метафорического развертывания.

Доминантой в описании таинственного друга в сонетах Шекспира становятся интеллект и нравственные качества. Так, в 33 сонете он прибегает к оценочным аллегориям, сравнивая образ своего адресата с солнцем. Используемый им для этого живописный идиллический пейзаж несет на себе отчетливые следы влияния итальянского Возрождения. Идеал ренессансной поэзии – человек, обладающий не только безупречной внешностью, но и самыми лучшими личностными качествами. Таковым и предстает юный адресат сонетов Шекспира. Эстетическое любование его красотой через контрастные образы туч и солнца, неба и земли в полной мере выражает нежную привязанность поэта к своему юному покровителю. И в этом нет ничего странного. «Мужская любовная лирика, адресат которой – мужчина, в елизаветинские времена не вызывала подозрения, поскольку была именно общепринятой» [3].

Более того, поэт постоянно сравнивает красоту своего друга с женской, и выходящий из под его пера мужской портрет больше походит на идеал женщины эпохи Ренессанса (светлые волосы, тонкие черты лица, совершенные линии тела), о котором Аньоло Фиренцуола писал в середине XVI века в трактате «Чельсо, или окрасоте женщин»: «...щекам, чтобы именоваться красивыми, подобает ясность, груди же только белизна и, чтобы вызвать красоту, необходимо всем частям порознь быть совершенными...» [6, с. 133].

Шекспир настойчиво убеждает своего читателя, что его белокурый друг превосходит красотой любого



и любую:

A woman's face with Nature's own hand painted  
[Лицом женщины, написанным рукой самой  
Природы,

Hast thou, the master-mistress of my passion;  
обладаешь ты, господин-госпожа моей страсти;  
A woman's gentle heart, but not acquainted  
нежным сердцем женщины, однако, не знакомым  
With shifting change, as is false women's fashion... [11,  
с. 18]

с непостоянством, которое в обычае у обманщиц –  
женщин... [8]]

(Сонет 20)

Впрочем, не только прекрасное лицо юноши, но и  
его благородство и интеллект приводят в восхищение

Шекспира. Все это походит на описание дружеских  
отношений, но тесно переплетается с темой любви в  
одном из гендерно неопределенных сонетов (Сонет 32),  
в котором употребляется слово «lover», обозначающее и  
любовные, и дружеские связи:

...And shalt by fortune once more re-survey

[...и случайно еще раз перечитаешь

These poor rudes lines of thy deceased lover... [11, с. 24]

эти бедные неумелые строки твоего умершего друга  
(возлюбленного? – П.К., М.П.)... ]

Каким именно образом трактовать это выражение в  
данном контексте так и остается загадкой без анализа  
второй составляющей гендерного нарратива, которому  
мы собираемся посвятить следующую статью.

### Библиография

1. Античная литература / 2-е изд., перераб.; под ред. проф. А.А. Тахо-Годи. М.: Просвещение, 1973. 439 с.
2. Иванов И.И. Уильям Шекспир. Его жизнь и литературная деятельность. СПб., 1896. 106 с.
3. Козаровецкий В.А. К вопросу о гомосексуализме Шекспира: 20-й сонет [Электронный ресурс] // <http://shake-speare-son20.narod.ru/>
4. Лессинг Г.Э. Лаокоон, или о границах живописи и поэзии. М.: Огиз, 1933. 207 с.
5. Морозов М.М. Избранные статьи и переводы. М.: ГИХЛ, 1954. 595 с.
6. О любви и красотах женщин: Трактаты о любви эпохи Возрождения. М.: Республика, 1992. 368 с.
7. Цивьян Т.В. К семиотической интерпретации мотива лестницы-«лесенки» в античной вазописи (вокруг Адониса и Диониса) // Исследования по структуре текста. М.: Наука, 1987. С.288–300.
8. Шаракшанэ А.А. Сонеты Шекспира. М.: ИМЛИ РАН, 2018. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.readanywhere.ru/sharakshane-aleksandr/books/sonety-shekspira/>
9. Шекспир У. Полн. собр. соч.: В 8 т. / Под ред. А. Смирнова и А. Аникста. М.: Искусство, 1958. Т.2. 548 с.
10. Шекспир У. Полн. собр. соч.: В 8 т. / Под ред. А. Смирнова и А. Аникста. М.: Искусство, 1960. Т.8. 632 с.
11. Шекспир У. Сонеты / изд. подгот. А.Н. Горбунов, В.С. Макаров, Е.А. Первушина, В.С. Флорова, Е.В. Халтрин-Халтурина; отв. ред. А.Н. Горбунов. М.: Наука, 2016. 884 с.
12. Kelso R. Doctrine for Lady of the Renaissance. London, 1975; Lazard M. Image litterary de la femme a la Renaissance. Paris, 1985.
13. MacLee J. The Renaissance Notion of Woman. Cambridge, 1980.

### References

1. Ancient literature / 2nd ed., Revised.; under the editorship of prof. A.A. Taho-Godi. M.: Prosveshenie, 1973.439 p.
2. Ivanov I.I. William Shakespeare. His life and literary activity. St. Petersburg, 1986.106 p.
3. Kozarovetski V.A. To the question of Shakespeare's homosexuality: 20th sonnet. URL: <http://shake-speare-son20.narod.ru/>
4. Lessing G.E. Laocoon, ili o granitsakhzhivopisiipoezii [Laocoon, or on the boundaries of painting and poetry]. Moscow, Ogiz, 1933. 207 p.
5. Morozov M.M. Featured Articles and Translations. Moscow, GIHL, 1954. 595 p.
6. On the love and beauty of women: treatises on love of the Renaissance. Moscow, Respublika, 1992. 368 p.
7. Civjan T.V. On the semiotic interpretation of the staircase motif in the antique vase painting (around Adonis and Dionysus) // Studies on the structure of the text. Moscow, Nauka, 1987. Pp.288–300.
8. Sharakshane A.A. Shakespere's sonnets. Moscow, IMLI RAN, 2018. URL: <http://lib.ru/SHAKESPEARE/sonets-sharakshane-podstr.txt>
9. Shakespeare W. Complete works: in 8 vols. / ed. by A.A. Smirnov and A.A. Anikst. Moscow, Iskusstvo Publ. 1958. Vol. 2.548 p.
10. Shakespeare W. Complete works: in 8 vols. / ed. by A.A. Smirnov and A.A. Anikst. Moscow, Iskusstvo Publ. 1960. Vol. 8.632 p.
11. Shakespeare W. Sonety [Sonnets] / ed. by A. N. Gorbunov, V. S. Makarov, E. A. Pervushina, V. S. Florova and E. V. Haltrin-Khalturina; editor-in-chief A. N. Gorbunov. Moscow, Nauka Publ., 2016. 884 p.
12. Kelso R. Doctrine for Lady of the Renaissance. London, 1975; Lazard M. Image litterary de la femme a la Renaissance. Paris, 1985.
13. MacLee J. The Renaissance Notion of Woman. Cambridge, 1980.

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 кафедры 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

## «МЕЧТЫ КОРОЛЕВЫ» КАК ТВОРЧЕСКИЙ ДИАЛОГ С.Я. НАДСОНА С И.С. ТУРГЕНЕВЫМ

### «QUEEN'S DREAMS» AS CREATIVE DIALOGUE BETWEEN S.Y. NADSON AND I.S. TURGENEV

*В статье рассматриваются особенности образа главной героини повести И.С. Тургенева «Первая любовь», структурно-семантические особенности «фантазий» Зинаиды Засекиной, концепция любви, сформулированная в повести, и ее трактовка в стихотворении «Мечты королевы» С.Я. Надсона и его вариантах.*

*Ключевые слова:* И.С. Тургенев, С.Я. Надсон, Зинаида Засекина, прецедентный текст, мотив, мифопоэтика, концепция любви.

*The article examines I.S. Turgenev's main hero image peculiarities in his «First Love» novella, the structural-semantic peculiarities of Zinaida Zasyekina's «fantasies», the concept of love formulated in the story, and its interpretation in the poem «Dreams of the Queen» by S.Y. Nadson and his variants.*

*Keywords:* I.S. Turgenev, S.Y. Nadson, Zinaida Zasyekina, precedential text, motive, mythopoetics, concept of love.

Изучение особенностей функционирования прецедентного текста в художественном произведении является одним из важнейших аспектов современного литературоведения. В научных исследованиях прочно утвердилось мнение, что «любой текст, как и любое высказывание, не существует изолированно, вне связи с другими. Он часто возникает как отклик на уже существующее литературное произведение, как реакция на него, ответная “реплика” в диалоге текстов, он включает и преобразует “чужое” слово, приобретая при этом смысловую множественность» [12, с. 156].

Особый интерес в этом контексте представляют произведения, маркированные прямыми отсылками к прецедентным текстам, в которых «“чужой” текст, оказываясь в ином семиотическом пространстве, меняет свои художественные коннотации, становится частью новой культурной парадигмы и основой для рождения новых идей, смыслов, эстетических представлений» [10, с. 11].

В творческом наследии Семена Яковлевича Надсона, популярнейшего поэта 80-х годов XIX века, есть большое число произведений, в которых обнаруживаются заимствования, прямые цитаты из лирики А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова [10, с. 84–86, 163–167, 208–210; 19, с. 35–54, 99–101, 181–183]. Однако обращения к эпическим текстам в качестве прецедентных в творчестве поэта были единичными.

Одним из таких произведений стало юношеское стихотворение С.Я. Надсона «Мечты королевы» с подзаголовком «На мотив из Тургенева» и посвящением М.А.Р. – Марии Александровне Российской.

Судя по тому, что поэт неоднократно обращался к работе над этим стихотворением (им было создано два варианта вступления и два завершённых текста), повесть «Первая любовь» по-настоящему заинтересовала юного С.Я. Надсона. Произведение привлекло поэта сложной концепцией любви, с которой, в силу возраста, он не мог полностью согласиться.

Творческие искания автора «Мечты королевы» были связаны с образами главных героев повести: Зинаидой Засекиной и Володей. Только в окончательном варианте стихотворения поэт находит такое художественное решение, которое удовлетворяет его представлениям об истинном чувстве. Хотя и этот вариант, предложенный для публикации в «Отечественных записках», вызывает у С.Я. Надсона сомнения: «В старых моих тетрадках отыскал я прилагаемое стихотворение, но положительно не знаю, какого оно качества...» [11, с. 437]

Отчасти кропотливая работа над стихотворением объясняется неоднозначностью образа Зинаиды Засекиной, который даже опытные читатели и критики не смогли оценить по достоинству. Один из них, М. Власьев, писал, что И.С. Тургенев изобразил девушку «лишенную всякого нравственного чувства» [Цит. по

8, с. 485]. Н.А. Добролюбов видел в ней «нечто среднее между Печориным и Ноздревым в юбке» [5, с. 335] и считал, что подобного психологического типа в реальной жизни существовать не может («никто такой женщины никогда не встречал» [6, с. 164]).

Не понял образ Зинаиды даже Луи Виардо, который оценивал повесть как «нездоровую литературу» и отмечал, что главная героиня – «девушка, которая кокетничает своей продажностью» [цит. по 8, с. 487].

Сам С.Я. Надсон увидел в «Первой любви» то же, что и Ап. Григорьев, отмечавший, что в повести «ничего нет ни обличающего, ни поучительного – ничего, кроме порыва, благоухания и поэзии...» [4, с. 252]. Для поэта Зинаида – абсолютно поэтический образ, очаровывающий своей искренностью и чистотой чувства. Сложность и противоречивость главной героини, как и история ее отношений с Петром Васильевичем, остается не понятой С.Я. Надсоном, которого привлекли два фрагмента повести – яркие и живописные выдуманные сюжеты, рассказанные Зинаидой. О.В. Дедухина абсолютно верно определяет их как «придуманные сны», и отмечает: «Стремясь к несколько сниженной, прозаической трактовке образов поклонников Зинаиды, автор лишает их способности видеть необыкновенные сны или хотя бы уметь их сочинять. Собственно литературный сон в повести, с одной стороны, является отражением дневных впечатлений героя, а с другой – носит пророческий характер, предвещает смерть отца и Зинаиды. В сновидении отразилась тургеневская концепция любви, как чувства, несущего трагедию, превращающего человека в раба» [2, с. 14-15].

Сюжеты Зинаиды Засекиной осложнены соединением любовных, танатологических и онейрических мотивов, что особенно значимо в контекстотообстоятельства, что сон «в христианской культуре, начиная с Евангелия, прочно ассоциируется со смертью» [2, с. 14]. Первый сюжет предваряется словами «когда я не сплю», второй следует после игры в пересказы снов: «Сны выходили либо неинтересные (Беловзоров видел во сне, что накормил свою лошадь карасями и что у ней была деревянная голова), либо неестественные, сочиненные» [18, с. 343].

Традиционно онейрические мотивы используются в художественном произведении для создания образа иной реальности, который близок к сновидческой сфере, образующей различные семантические поля: «сновидение и иной мир, сновидение и игровая модель, сновидение и карнавал, сновидение и мир утопии и антиутопии, сновидение и текст (в постмодернизме), сновидение и состояния «как бы во сне» – вдохновения, любви, процесс вспоминания» [13, с. 76].

В повести И.С. Тургенева состояние «как бы во сне» обусловлено стремлением автора раскрыть натуру Зинаиды как художественно одаренную и поэтическую, поэтому и первая, и вторая фантазии оказываются актами творческими, соединяющими сон, любовь и вдохновение. В завуалированной форме героиня передает те чувства, о которых не может рассказать открыто.

Первая фантазия – плод воображения героини, навеянный переходным состоянием суток от ночи к утру: «...если б я была поэтессой, я бы другие брала сюжеты. Может быть, все это вздор, но мне иногда приходят в голову странные мысли, особенно когда я не сплю перед утром, когда небо начинает становиться и розовым и серым» [18, с. 333].

В русской литературе переходные состояния от ночи к утру чаще всего осмысливались как время прозрения, избавления от страданий, сомнений и духовных терзаний. У Зинаиды Засекиной освобождения от мучавших ее мыслей не происходит. Не случайно утро в рассказе героини окрашено не только, в розовый, но и в серый цвета. Так в характеристике утра объединяется несоединимое: яркое и тусклое, оптимистичное и трагичное, радость нового дня и умирание. Розовый – традиционный цвет любви, серый – цвет праха и смерти очень точно передают состояние Зинаиды, не способной противостоять любви и осознающей трагичность ее последствий.

Для понимания смысла фантазии Зинаиды определенный интерес представляет определение времени рассказывания. И.С. Тургенев практически во всех своих крупных произведениях использовал принцип датировки, расширяя подтекстовый уровень произведений: «дело происходило в 1842 году» («Дворянское гнездо»), «в один из самых жарких летних дней 1853 года» (Накануне), «20-го мая 1859 года» («Отцы и дети»), «10 августа 1862 года» («Дым»).

В первой же главке повести «Первая любовь» отмечается: «Дело происходило летом 1833 года <...> мы переехали из города девятого мая, в самый Николин день» [18, с.304], Зинаида появляется во флигельке у Калужской заставы «недели три спустя после девятого мая» [18, с.306]. Особое значение приобретает и уточнение: «В течение трех недель я ее видел каждый день» [18, с.328], то есть с 30 мая по 21 июня.

Есть в повести и еще одно значимое указание на время событий: «Молнии не прекращались ни на мгновение; была, что называется в народе, воробьиная ночь» [18, с. 322]. По некоторым поверьям воробьиной считается ночь накануне Ивана Купалы или ночи св. Петра, когда цветет папоротник. Это «ночь с сильной грозой или зарницами, время разгула нечистой силы» [17, 1, с. 433]. Следовательно, часть событий повести развивается в период троичко-купальского-петровского цикла, «охватывающего время от Преполовения до Купалы и Петрова дня» [1, с. 348], а откровения Зинаиды («Ушла бы я на край света, не могу я это вынести, не могу сладить... И что ждет меня впереди!.. Ах, мне тяжело... боже мой, как тяжело!») приходится на канун Ивана Купалы – время «бесовских игрищ» [17, 2, с. 363] – плетения венков из купальских трав, гадания на них, перепрыгивания через костер ради очищения.

Девушки в фантазии Зинаиды: одни – «в белом и в венках из белых цветов» [18, с. 333], другие – в темных венках. Венок – славянский ритуальный предмет, обязательный в обрядах весенне-летнего календарного

цикла, связанный в сознании русских читателей с летними ритуальными действиями, которые завершались тем, что венки уничтожали («сжигали в костре, бросали в воду, в колодец, забрасывали на дерево, относили на кладбище и т. п.» [17, 1, с. 315]). Считалось, что по венку, брошенному в реку, можно узнать будущее: имя суженого, время свадьбы, а если венок утонул, то – предзнаменование смерти. Подобную символику видели и в увядшем венке, повешенном у дома.

Как к любому ритуальному предмету, к венку относились почтительно: абсолютно недопустимым было выбросить его или забыть на месте игрищ, потому что плетение венков и ритуальные действия с ними «мотивировались чаще всего стремлением защитить себя, свои дома, скот от ведьм, русалок, духов болезней и другой нечистой силы» [17, 2, с. 364].

В повести И.С. Тургенева венок брошен («остался на берегу»), и это нарушение сложившейся традиции становится еще одним предзнаменованием будущей трагедии, которую предчувствует Зинаида.

В рассказе героини девушки «в белом и в венках из белых цветов» [18, с. 333] противопоставлены вакханкам в темных венках: глаза «блестели под венками, а венки должны быть темные» [18, с. 333]. Контрастные по семантике цвета дополняются антитетичными деталями: статикой и динамикой в поведении девушек («не шевелятся», «толпа вакханок бежит»), противопоставлена и их одежда (простые белые одежды и «много золота <...> На плечах, на руках, на ногах, везде» [18, с. 333], одни появляются «ночью, в большой лодке – на тихой реке», «река подносит их к берегу», другие – «на берегу»).

Река и ее берега издавна считались русалочьим местом: «русалки понимались прежде всего как существа водяные. Живут они, однако, как думали, не в морях, а в реках, озерах и прудах, т.е. в таких водоемах, которые нужны земледельцу. Они представляют собой как бы олицетворение этих вод» [14, с. 92–93].

По народным представлениям русалки – это «души утопленниц; души умерших детей, проклятых при жизни своими родителями, <...> девочки, пропавшие без вести, похищенные злыми духами» [17, 4, с. 495]. Невинность русалок из народных поверий коррелирует с чистотой девушек в белых венках.

При всей противопоставленности семантика образов девушек в белом и вакханок восходит к единой основе – празднику Ивана Купалы. В фольклористике один из этапов Ивановой ночи воссоздается следующим образом: «...вечером, когда уже взойдет луна, девушки в белых сарафанах и монистах, с распущенными волосами, переплетенными лентами, надевают себе на голову изготовленные венки» [21, с. 199]. Это вызывает ассоциации с русалками Н.В. Гоголя: «...в тонком серебряном тумане мелькали легкие, как будто тени, девушки, в белых, как луг, убранный ландышами, рубашках; золотые ожерелья, монисты, дукаты блистали на их шеях; но они были бледны; тело их было как будто сваяно из прозрачных облаков и будто светилось насквозь при сере-

бряном месяце» [3, с. 176].

В сюжете, рассказанном Зинаидой, народный ритуал и коллективный образ противопоставляются: девушки в белом соответствуют началу ритуального действия, а вакханки, на которых «золота, много золота», завершающим его игрищам. Белые венки символизируют невинность, темные – ее утрату и смерть: не случайно, что именно вакханки из «фантазии» забирают с собой героиню, выполняя функцию русалок: «Она перешагнула край лодки, вакханки ее окружили, умчали в ночь, в темноту...» [18, с. 333]. Этот фрагмент повествования является откровенным признанием того, что решение Зинаидой уже принято, и она готова полностью отдать себя своим чувствам.

Вся атрибутика в рассказе Зинаиды подчеркивает тот факт, что ею движет не чистое и возвышенное чувство, а страсть. Не случайно поэтому, что в ее сознании возникают «пурпуровые паруса» золотого корабля Клеопатры, которая плывет навстречу запретному и осуждаемому многими (по свидетельству Плутарха) чувству.

В этом историческом сюжете важна и еще одна деталь – возраст Антония, которому «было за сорок лет». В тургеневском списке действующих лиц до начала работы над повестью было указано: «Мой [отец] – 38 лет» [18, с. 479], в окончательном варианте – «его отцу 40» [18, с. 479]. Возраст Петра Васильевича и Антония совпадает, как и совпадают обстоятельства любовного треугольника: отношениям римского консула и Клеопатры не помешал брак Антония с Октавией. Эта отсылка к римской истории во многом предваряет последующее развитие событий: историю отношений Зинаиды и Петра Васильевича.

Вторая «фантазия» героини более прямолинейна по содержанию и, соответственно, лишена мифопоэтической основы. Это – история в романтическом духе, представляющая собой откровенное признание Зинаиды в неспособности сопротивляться своим чувствам и полной подчиненности тому, кто ею «владеет». Именно в этой «фантазии» заключена формула любви героини: любовь – это отказ от своих жизненных принципов и полное растворение собственного «я» в страсти.

Таким образом, можно говорить, что в повести «Первая любовь» сформулирована тургеневская концепция чувства, приносящего высшее счастье и в то же время превращающего человека в раба. При этом автор не обвиняет героев в безнравственности, а, напротив, доказывает, что любовь поднимает героев над обыденностью, открывает то лучшее, что было скрыто в глубине их душ. Не случайно Владимир не осуждает своего отца. Он осознает, что стал свидетелем необыкновенных отношений: «...моя любовь, со всеми своими волнениями и страданиями, показалась мне самому чем-то таким маленьким, и детским, и мизерным перед тем другим, неизвестным чем-то, о котором я едва мог догадываться и которое меня пугало, как незнакомое, красивое, но грозное лицо, которое напрасно силишься разглядеть в полумраке...» [18, с. 361].

В подтексте повести выражена важная для тургеневской концепции любви мысль: сильное чувство способны испытывать особые натуры, наделенные внутренней свободой и готовые пренебречь общепринятыми моральными нормами.

Противоречивость и глубина тургеневской повести не были в силу возраста адекватно поняты С.Я. Надсоном. Поэт был убежден, что высокое чувство должно торжествовать, именно потому он и изменяет рассказ Зинаиды, прибегая к приемам контаминации (объединения структурно значимых элементов двух «фантазий» в рамках одного текста) и семантической инверсии, при котором происходит смысловая трансформация образов и мотивов прецедентного текста и возникает эффект «семантической полифоничности» [10, с. 55].

В фантазии Зинаиды пейзаж вторичен. В большей степени описание сада является данью моде и литературе романтизма, чем передает искреннее восхищение красотой природы, хотя художественное виденье мира и творческое начало присутствует в описании сада: «Шесть окон раскрыты сверху донизу, от потолка до полу; а за ними темное небо с большими звездами да темный сад с большими деревьями. Королева глядит в сад. Там, около деревьев, фонтан; он белеет во мраке – длинный, длинный, как привидение» [18, с. 345].

Характеристику фантазийного пространства героиня начинает с дворца и вновь, как и в первом сюжете, упоминает о роскоши: «Представьте себе великолепный чертог, летнюю ночь и удивительный бал. Бал этот дает молодая королева. Везде золото, мрамор, хрусталь, шелк, огни, алмазы, цветы, куренья, все прихоти роскоши» [18, с. 345]. Подобное начало рассказа несколько снижает образ героини повести и в то же время дополняет его важной психологической деталью: для княжны, вынужденной жить в стесненных условиях, мечта о жизни в роскоши становится значимым элементом творческого сознания, хотя и не является определяющей в ее повествовании.

При создании «пейзажных» вариантов вступления С.Я. Надсон не стремится воспроизвести описание сада из рассказа Зинаиды. Во всех вариантах вступления стихотворения «Мечты королевы» он создает собственную картину, предельно эстетизированную и наполненную гармонией.

Ночь одухотворяется поэтом, становится тождественной по своим характеристикам тому впечатлению, которое производит на автора стихотворения героиня тургеневской повести: томная, загадочная, непостижимая. Скрытый эротизм, которым пронизан образ Зинаиды, тонко чувствуется поэтом, который распространяет чувственность на описание ночной природы: «Расплелись ее косы... С нагого плеча / Дымка звездной одежды скользит, / Веет страстью с лица, и, как страсть горяча, / На устах чуть улыбка дрожит...». С.Я. Надсон заимствует из первой «фантазии» Зинаиды образ вакханки, выражающий страсть и ожидание любви, разлитые в природе.

Общая характеристика художественного пространства в первом варианте вступления, сохранившегося в Рукописном отделе Пушкинского Дома (далее в тексте – ПД), усложняется поэтом за счет детализации отдельных образов, вскользь упомянутых героиней: «Сколько роз тебя жаждет в душистой тени / Сколько ждет тебя лилий речных» [11, с. 398]. Розы в стихотворении являются частью сада и символизируют окультуренное дворцовое пространство, тогда как речные лилии – дикую природу. При этом образ розы связывается со страстью, что подчеркивается глаголом «жаждет» и определением «душистой», тогда как водяная лилия (кувшинка) традиционно означала чистоту и девственность. Это растение называли одолень-травой, русалочьим цветом, олицетворяющим «русалочью красоту» [22, с. 761]. Так на уровне флористической символики поэт стремится показать столкновение страсти и невинности, а в подтексте ПД возникает «русалочий» мотив, восходящий к прецедентному тексту, являясь одной из деталей убранства ночи: «С ароматным венком на челе» [11, с. 398].

С.Я. Надсон стремится передать те эмоции, которые вызывает у внимательного читателя образ Зинаиды. В повести раскрывается ее сложная душевная жизнь: героиня переступает через нравственные нормы, нарушает одну из важнейших христианских заповедей («Не прелюбы сотвори») (Исх 20:14)). Она отдалась страсти и искренне страдает, понимая, что счастье в порочной любви невозможно, но и отказаться от чувства не может. В ПД С.Я. Надсон предпринимает попытку отразить эту противоречивость, но наделяет этим качеством не саму героиню, а служащий психологическим фоном ночной пейзаж: ночь у него – полная неги «молодая вакханка». Ее образ объединяет в себе любовную истому и стеснение:

«Сходит знойная ночь с отуманенных гор  
К полной неги и мрака земле...  
Распеллись ее косы... С нагого плеча  
Дымка звездной одежды скользит,  
Веет страстью с лица, и, как страсть горяча,  
На устах чуть улыбка дрожит...» [11, с. 398]

Очевидно, понимая, что чувственность начинает превалировать в таком описании, поэт в конце концов отказался от поставленной творческой задачи, и первый вариант стихотворения остался незавершенным.

Второй вариант, обозначенный в рукописи, как «Автограф тетр. 10 Начало», (далее в тексте – АН) практически полностью лишен описаний природы и построен на характеристике замка: из двенадцати строк только первые четыре передают состояние ночи. Из первого варианта во второй переходит образ ночи-вакханки, который становится более традиционным. Ср.:

ПД  
Здравствуй, ночь, молодая вакханка!.. Взгляни  
Мир жаждался объятий твоих... [11, с. 398].  
АН  
Как вакханка, склоняясь над горячей землей  
Дышит полночь желаньем и негой любви [11, с. 398].

Во втором варианте С.Я. Надсон также не стремится к точному воспроизведению деталей «фантазии» Зинаиды, он передает настроение бала и атмосферу изысканности:

«Все залито вокруг в разноцветных огнях,  
Всюду говор и смех и дыханье цветов.  
В замке – настежь и окна, и двери... Гремит  
Опьяняющий танец звучней и звучней,  
И за парюю новая пара скользит,  
Исчезая в толпе разряженных гостей» [11, с. 398].

«Великолепный чертог» в этом варианте становится старым замком, «сад с большими деревьями» лишь упоминается. «Тихий плеск воды» в фонтане становится «тихими водами» пруда, на котором видны «грациозные тени скользящих челнов». Пруды издавна были неотъемлемой частью дворцово-парковых ансамблей: они гармонизировали окультуренное пространство и служили местом развлечений. Одним из увеселений в Царскосельском парке, в Колонистском парке Петергофа и Гатчинском парке было катание на лодках.

Таким образом, в обоих вариантах вступления С.Я. Надсон эстетизирует художественное пространство, развивая и дополняя «фантазию» Зинаиды. С одной стороны, он стремится воспроизвести детали прецедентного текста, а с другой – привносит собственное миропонимание, в котором красота окружающего мира представляет большую ценность, чем роскошь дворца в выдуманном рассказе героини тургеневской повести.

Другой автограф десятой тетради (далее в тексте ДА) представляет собой промежуточную синкретическую модель: в его экспозицию включены детали из вариантов ПД и АН, но они переосмыслены автором и поданы в новом контрастирующем контексте. Если в ПД описывается некое гармоничное художественное пространство («Старый замок, зарывшись в аллеях густых, / Многолюдной толпою шумит. / Веют перья беретов и шпоры звенят, / Зал плющом и цветами увит, / И веселый гавот, оглашая весь сад, / Из готических окон гремит» [11, с. 398]), а в АН представлены те же цветы, смех, «опьяняющий танец» с той лишь разницей, что изменяется порядок представления деталей ночного празднества: замок, сад, пруд, огни, цветы, открытые настежь окна и двери, громкая музыка, танцующие гости королевы, то в ДА шумная жизнь дворца противопоставлена гармонии и тишине ночи: «Шумен праздник; не счесть приглашенных гостей; / Море звуков и море огней... / Их цветною каймой, как гирляндой, обвит, / Пруд – и спит, и как будто не спит... / А из сада над замком и светлым прудом, / Замирая в загишье ночном, / Долетая до звезд и до горных громад, / Звуки флейт и литавров гремят...» [11, с. 399]. Правда, развития в стихотворении антитетичность описаний мира природы и дворца не получает. Поэт почти без изменений включает в середину стихотворения заключительную часть ПД, сохраняя общее настроение истома и любовного томления в природе.

Более явным в тексте ДА является конфликт королевы с окружающим ее обществом: первая строфа обрам-

ляется определением «шумен праздник», во второй и третьей – критически описывается бурная жизнь дворца: «День прошел как в чаду <...> / Оживленных торжеств без конца <...> / И когда на охоте, за шумным столом <...> / И веселый гавот, оглашая весь сад /, Из готических окон звучит» [11, с. 399].

Этой подчеркнутой атмосфере праздника и всеобщего веселья противопоставлено состояние героини: «Шумен праздник и весел, и только грустна / На пиру королева одна...», «Королева одна, королева грустит...» [11, с. 399]. Одиночество, безразличие к восхищению окружающих, грусть объясняются не только тайной любовью, но и полным неприятием жизни дворца:

А на завтра опять тот же шум и огни,  
Ложь восторгов и ложь серенад... [11, с. 399].

С.Я. Надсон создает образ, восходящий к романтической традиции. Это образ женщины, которая вынуждена жить в строгом соответствии с нормами дворцового этикета и которая тяготится этим. Поэт характеризует королеву как натуру страстную, готовую на нарушение общепринятых норм: ее запретное чувство – это бунт против устоев и выражение внутренней свободы. В ДА она восстает против бессмысленности своей жизни: «[Так бесследно промчатся все лучшие дни] / И потом не вернуть их назад!..» [11, с. 399]. И это характеризует образ королевы в этой версии текста стихотворения как более сложный, чем в предыдущих и, соответственно, в «фантазии» героини повести «Первая любовь», в которой нет подобного конфликта. Зинаида полностью отождествляет себя с образом своей героини: история королевы – это завуалированный рассказ о силе собственного чувства: «и нет такой власти, которая бы остановила меня, когда я захочу пойти к нему, и остаться с ним, и потеряться с ним там, в темноте сада» [18, с. 345].

Неординарность образа королевы почерпнута С.Я. Надсоном не из «фантазии», а является результатом осмысления поэтом образа главной героини тургеневской повести. Именно Зинаида Засекина восхищает его своей оригинальностью, способностью пренебречь мнением окружающих, свободолюбием и силой чувства, которое, согласно тургеневской концепции любви, приводит к утрате внутренней свободы: «ждет меня тот, кого я люблю, кто мною владеет» [18, с. 345]. В ДА стихотворения чувства королевы во многом остаются неопределенными, на что указывает форма сослагательного наклонения:

«Сбросить прочь бы скорей этот пышный наряд,  
Потушить бы огни – и одной,  
Без докучливой свиты, уйти в этот сад,  
Убежать в этот сумрак ночной...  
А в саду чтоб прекрасный бы юноша ждал,  
Чтоб навстречу он бросился к ней,  
И лобзал, без конца и без счета лобзал  
И уста бы и кольца кудрей...» [11, с. 400].

Окончательный вариант стихотворения, опубликованный в журнале «Книжки Недели» (далее в тексте КН), отличается от предыдущего лаконизмом: поэт ис-

ключает из него длинные описания, что придает тексту большую динамичность (если в ДА – 72 строки, то в КН всего 30: в более или менее полном виде сохранено всего 6 строк в начале текста).

В КН шумная жизнь дворца уже в самом начале явно противопоставлена тишине и гармонии в природе:

«Шумен праздник, – не счесть приглашенных гостей!

Море звуков и море огней...

Сад, и замок, и арки сверкают в огнях,

И, цветной их каймой, как венком, окружен,

Пруд и спит и не спит, и смеется сквозь сон,

И чуть слышно журчит в камышах...» [11, с.158].

Во второй строфе анафорическая конструкция «Шумен праздник...» обозначает противопоставление королевы окружающему ее обществу, хотя в целом ее образ во многом сходен с вариантом, представленным в ДА: она страстная и сильная натура, тяготящаяся собственной жизнью и окружающим ее миром условностей. При этом, если основная мысль стихотворения в

ДА выражена в словах юноши, то в КН – это уже размышления и чувства самой героини: разграничение двух стилистических пластов и двух способов выражения сознания (авторского и героини) подчеркивается на уровне формы внутреннего монолога, хотя без изменений остается основная идея, высказанная в обоих вариантах и доказывающая невозможность обретения героиней внутренней свободы и любви.

С.Я. Надсон так и не принял любовную линию повести И.С. Тургенева, очевидно, потому что считал, что тайная страсть не является настоящим чувством, а подчинение в любви и духовное рабство – порочны. Именно потому образ, навеянный героиней тургеневской повести, в опубликованном на страницах журнала «Книжки Недели» варианте существенно трансформирован: это – страдающая, одинокая, мечтающая о любви, но духовно чистая и целомудренная натура. Здесь полностью исчезает эротизм ночи и любовных отношений, которым во многом определялась лирическая тональность всех предшествующих вариантов.

#### Библиографический список

1. *Агапкина Т.А.* Мифопоэтические основы славянского народного календаря. Весенне-летний цикл. М.: Индрик, 2002. 814 с.
2. *Дедюхина О.В.* Сны и видения в повестях и рассказах И.С. Тургенева (проблемы мировоззрения и поэтики): автореферат дис. ... канд. филол. наук. М.: МГПИ, 2006. 30 с.
3. *Гоголь Н.В.* Майская ночь, или утопленница // Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: В 14 т. Т.1. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1940. С. 153–180.
4. *Григорьев А.А.* Искусство и нравственность. Новые grübeleien по поводу старого вопроса // Григорьев А.А. Соч.: В 2 т. Т. 2: Статьи; Письма. М.: Художественная литература, 1990. С.246–260.
5. *Добролюбов Н.А.* Луч света в темном царстве // Добролюбов Н.А. Собр. соч.: В 9 т. / Под общ. ред. Б.И. Бурсова [и др.]. Т.6: Статьи и рецензии. 1860. М.;Л.: Гослитиздат. худож. лит., 1963. С. 289–264.
6. *Добролюбов Н.А.* Стихотворения Ивана Никитина // Добролюбов Н.А. Собр. соч.: В 9 т. / Под общ. ред. Б.И. Бурсова [и др.]. Т.6: Статьи и рецензии. 1860. М.;Л.: Гослитиздат. худож. лит., 1963. С. 155–177.
7. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
8. *Кийко Е.И.* Комментарии: И.С. Тургенев. Первая любовь // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. М.: Наука, 1981. Т. 6. С. 478–492.
9. *Кузнецов И.Ю.* Предания русского народа. М.: Вече, 2008. 452 с.: Электронный ресурс: <https://history.wikireading.ru218040>. Режим доступа: 18.04.2019 г.
10. *Мишина Т.Ю.* Лермонтовские мотивы в русской лирике 80–90-х годов XIX века: дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2013. 302 с.
11. *Надсон С.Я.* Полн. собр. стихотворений / Вступ. статья Г.А. Бялого; подг. текста и примеч. Ф.И. Шушковой. 2-е изд. СПб.: Академический проспект, 2001. 512 с.
12. *Николина Н.А.* Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.
13. *Панкратова М.Н.* Онирический мотив: структура и особенности функционирования («Огненный Ангел» В.Я. Брюсова): дис. ... канд. филол. наук. М.: МГУ, 2015. 154 с.
14. *Пропп В.Я.* Русские аграрные праздники: Опыт историко-этнографического исследования. Собр. трудов. М.: Лабиринт, 2000. 192 с.
15. *Руднев В.П.* Сновидение и событие // Сон – семиотическое окно. Сновидение и событие. Сновидение и искусство. Сновидение и текст. XXVI Випперовские чтения. М., 1993. С. 12–17.
16. *Русская мифология: энциклопедия* / Сост., общ. ред. и предисл. Е. Мадлевской. М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2005. 780 с.
17. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*: В 5 т. / Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения и балканистики; Под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 1995–2014.
18. *Тургенев И.С.* Первая любовь // Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. / 2 изд., испр. и доп. Т. 6. 1858–1860. М.: Наука, 1981. С. 301–364.
19. *Хохлова М.П.* О роли литературных реминисценций и аллюзий в повести И.С. Тургенева «Первая любовь» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2015. Т. 21. № 6. С. 65–69.
20. *Чаркин В.В.* Способы выражения авторского сознания в поэзии С.Я. Надсона : дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2017. 231 с.
21. *Шейн П.В.* Материалы для изучения быта и языка русского населения Северозападного края, собранные и приведенные в порядок П.В. Шейном. Т. 1. Ч.1: Бытовая и семейная жизнь белоруса в обрядах и песнях. СПб.: тип. Акад. наук, 1887. 586 с.
22. *Энциклопедия символов* / Сост. В.М. Рошаль. М.: АСТ-СПб.: Сова, 2008. 1007 с.

#### References

1. *Agapkina T.A.* Mythopoetic foundations of Slavic folk calendar. Spring-summer cycle. M.: Indric, 2002. 814 p.
2. *Dedyukhina O.V.* Dream and Visions in Turgenev's tales and stories (problems of worldview and poetry): Dis. abstract of candidate of Philol Sciences. M.: MGPI, 2006. 30 p.
3. *Gogol N.V.* May Night, or the Drowned Maiden // Gogol N.V. Full collection of works: in 14 vol. V. 1. M.: The University of Academy of Sciences USSR, 1940. Pp. 153–180.
4. *Grigoriev A.A.* Art and morality. New grübeleien on the old question // Grigoriev A.A. Writing: In 2 vol. Vol. 2: Articles; Letters. M.: Art Literature, 1990. Pp.246–260.

5. *Dobolubov N.A.* The Ray of Light in the Dark Kingdom // Dobolubov N.A. Collection of Works: In 9 vol. / Ed. by B.I. Bursov. V.6: Articles and Reviews 1860. M.;L.: Goslitizdat. Fiction, 1963. Pp. 289–264.
  6. *Dobolubov N.A.* Poems by Ivan Nikitin // Dobolubov N.A. Collection of works: In 9 vol. / Ed. by B.I. Bursov. V.6: Articles and Reviews. 1860. M.;L.: Goslitizdat. Fiction, 1963. Pp. 155–177.
  7. *Karaulov Y.N.* Russian language and language personality. M.: Publ. House of LKI, 2010. 264 p.
  8. *Kiiko E.I.* Comments: I.S. Turgenev. First Love // Turgenev I.S. A full collection of writings and letters: In 30 vol. M.: Science, 1981. V. 6. Pp. 478–492.
  9. *Kuznetsov I.Y.* The Legend of Russian People. Moscow: Veche, 2008. 452 p.: Electronic resource: <https://history.wikireading.ru218040>. Access mode: 18.04.2019
  10. *Mishina T.Y.* Lermontov's motives in the Russian lyrics of the 1980s-1990s: Disser.... Candidate of Philol Sciences. Orel, 2013. 302 p.
  11. *Nadson S.Y.* Full collection of poems / Introductory article by G.A. Bialogo; sub text and notes by F.I. Shushkovskaya. 2nd ed. SPb.: Academic Prospectus, 2001. 512 p.
  12. *Nikolina N.A.* Philological analysis of the text: Study Manual for Students of High School Institutions. M.: Academy, 2003. 256 p.
  13. *Pankratova M.N.* Onyrycal motif: structure and peculiarities of functioning. («The Fiery Angel» by Valery Bryusov): Dis. .... Candidate of Philol Sciences. M.: Moscow State University, 2015. 154 p.
  14. *Propp V.J.* Russian agrarian holidays: Experience of historical and ethnographic research. A collection of works. M.: Labyrinth, 2000. 192 p.
  15. *Rudnev V.P.* Dream and Event // Dream – semiotic window. Dream and event. Dream and art. Dream and text. XXVIth Vipper's readings. M., 1993. Pp.12–17.
  16. *Russian Mythology: Encyclopedia / comp., ed., by E. Madlewska.* M.: Exmo; SPb.: Midgard, 2005. 780 p.
  17. *Slavonic antiquities: Ethnolinguistic dictionary: In 5 vol. / Rus.academy of Sciences. Inst.of Slavic studies and Balanistics; Ed. by N.I. Tolstoy.* Moscow: International relations, 1995–2014.
  18. *Turgenev I.S.* First Love // Full Collection of Works and Letters: In 30 vol. / 2nd ed., used and supplemented by V. 6. 1858–1860. M.: Science, 1981. Pp. 301–364.
  19. *Khochlova M.P.* On the Role of Literary Remissions and Allusions in the Story of I.S. Turgenev «First Love» // Journal of Kostroma State University named after N.A. Necrasov, 2015. Vol. 21. № 6. Pp. 65–69.
  20. *Charkin V.V.* Ways of Expressing Author's Consciousness in S.Y. Nadson's poetry: Dis. .... Candidate of Phil. Sciences. Orel, 2017. 231 p.
  21. *Shane P.V.* Materials on studying the life and language of the Russian population of the North Western region, collected and put into order by P.V. Shane. Vol. 1. Part.1: Domestic and family life of the Belarusian in rites and songs. SPb: Acad. of Sciences, 1887. 586 p.
  22. *Encyclopedia of Symbols/Comp. by V.M. Rochal.* Moscow: SPb.: Owl (Sova), 2008. 1007 p.
- 
-



УДК 82.091

UDC 82.091

**КОНЫШЕВ Е.М.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: julia-julia75@mail.ru

**KONYSHEV E.M.**

Candidate of Philology, associate Professor of the Department of history of Russian literature XI-XIX centuries, Orel State University  
E-mail: julia-julia75@mail.ru

## ТУРГЕНЕВ И БАЗАРОВ

### TURGENEV AND BAZAROV

*Роман «Отцы и дети» создавался под влиянием мощной литературной традиции. Тургеневский нигилист – это трансформация того типа «гордого человека», который был ранее воплощен в образах Онегина и Печорина.*

*Ключевые слова:* Базаров, Онегин, Печорин.

*The novel “Fathers and children” was created under the influence of a powerful literary tradition. Turgenev’s nihilist is a transformation of the type of “proud man”, which was previously embodied in the images of Onegin and Pechorin.*

*Keywords:* Bazarov, Onegin, Pechorin.

Образ Базарова по праву считается одним из вершинных достижений Тургенева. Но что побудило великого романиста к его созданию? Ведь известно, что писатель на протяжении всей своей жизни придерживался весьма умеренных либеральных убеждений. Вполне естественно было бы ожидать, что Николай Петрович Кирсанов, его сын Аркадий и тому подобные персонажи будут играть главную роль в тургеневских романах. Но писателя влечет к исключительным героям: к Рудину, Инсарову, Базарову. Вполне возможно, что причину этого следует искать не в его политических воззрениях, а в том процессе эмансипации личности, который шел в русском обществе и которым западник Тургенев был глубоко захвачен. Много раз цитировались исследователями строки из письма к Полине Виардо: «Я предпочитаю Прометея, предпочитаю Сатану, тип возмущения и индивидуальности. Какой бы я ни был атом, я сам себе владыка; и хочу истины, а не спасения; я чаю его от своего ума, а не от благодати» [8, с. 449].

Это высказывание свидетельствует о том, что образ «гордого человека» еще в молодости владел воображением писателя. Спустя годы он воплотит его в Евгении Базарове.

Поводом (именно поводом, а не причиной) к созданию романа «Отцы и дети» стало появление в России радикально настроенных разночинцев, их возрастающее влияние в обществе. Обратившись к подобной теме, Тургенев уже совершил значительное литературное открытие. И все же есть большие основания предполагать, что самому Тургеневу такие люди были не только чужды, но и мало интересны. А Базаров ему близок. Писателя влечет к нему, точно так же, как в романе «ручному» Аркадию Кирсанову хочется стать похожим на своего друга и учителя. Но дело, разумеется, не в тех или иных комплексах писателя.

При работе над романом «Отцы и дети» Тургенев использует не только свои личные впечатления, основанные на знакомстве с Чернышевским, Добролюбовым и другими лидерами радикальной молодежи. В равной степени писатель ориентируется на таких литературных героев, как Онегин и Печорин. Трансформируя и переосмысляя эти художественные образы, Тургенев создает новый тип гордой, независимой личности, способной противопоставить себя всему миру.

Можно провести мысленный эксперимент и представить себе, что в гости к Кирсановым приезжает нигилист, но только аристократического происхождения. (Такое сочетание вполне возможно, вспомним хотя бы Николая Ставрогина, да и в Печорине есть несомненная склонность к нигилизму, хотя он и не употребляет этого слова). В этом случае очень многое в романе можно было бы оставить без изменения, тем более, что ряд основных событий происходит именно в аристократической среде.

Вполне можно было бы сохранить эпатажную манеру поведения центрального героя. Как мы помним, она есть даже у Евгения Онегина, который умышленно раздражает своих провинциальных соседей и слышит у них «неучем» и «сумасбродом». Как впоследствии Базаров, герой Пушкина демонстрирует пренебрежительное отношение к предстоящему поединку. Он является с опозданием и подчеркнuto оскорбительно по отношению к другим участникам дуэли слугу определяет на роль секунданта.

В споре с Павлом Петровичем Базаров не столько защищает права и достоинство третьего сословия, сколько обосновывает принцип всеобщего отрицания. О своих последователях он говорит: «Мне <...> нужны подобные олухи. Не богам же в самом деле горшки обжигать» [9, с. 304]. В другом эпизоде романа он за-

являет, что «настоящий человек тот, о ком думать нечего, а которого надобно слушаться или ненавидеть» [9, с. 324]. Подобные заявления нетипичны для демократа шестидесятых годов, но Печорин или Ставрогин вполне могли бы утверждать нечто подобное.

Важнейшие события романа, такие как знакомство Базарова с «герцогиней, владетельной особой» [9, с. 272] Одинцовой, участие его в «рыцарском турнире» с Павлом Петровичем, вообще маловероятны для «будущего уездного лекаря» [9, с. 297], но вполне обычны для таких дуэлянтов и покорителей женщин, как Онегин, Печорин, Ставрогин.

Хотелось бы отметить, что во время поединка с Павлом Петровичем Базаров становится особенно похож на Онегина или Печорина.

Безусловно, что он от природы смелый и хладнокровный человек. Но, учитывая его происхождение, воспитание, можно уверенно утверждать, что никто не учил его той определенной манере поведения на поединке, которая свойственна подлинному аристократу. Ведь дуэль представляет собой не только способ защиты своей чести. Это демонстрация того, что настоящий дворянин в любой момент способен рисковать своей жизнью. Он готов получить вызов совершенно неожиданно, готов небрежно стать под дуло пистолета, без возражений готов драться на самых суровых условиях, а затем великодушно проявить заботу о побежденном противнике. Базаров ведет себя именно так [См. также: 3, с. 21-25]. «Вы поступили благородно» [9, с. 354], – признает его противник. И эта оценка ко всему прочему носит сословный характер. Базаров вел себя именно так, как положено дворянину.

Но Базаров не только аристократичен. Плебей и демократ изображен так, что в нем временами весьма отчетливо проступают черты романтического героя.

Подобный герой всегда таинственен и загадочен. В известной мере таким предстает перед читателем Евгений Базаров. Если в других своих романах писатель всегда уделял большое внимание предыстории Рудина или Лаврецкого, а также факторам, которые воздействовали на формирование их взглядов и убеждений, то в «Отцах и детях» все это отсутствует. Как справедливо указывает Ю.В. Манн, «в размышлениях о Базарове встают два вопроса. Что он делал в прошлом, помимо того, что учился в медико-хирургической академии? И что он намерен делать завтра, помимо того, что будет сдавать на доктора и служить на поприще медицины? Вокруг этой темы кружат реплики и Павла Петровича, и Одинцовой, и отца Базарова. Кажется, вот-вот Базаров раскроется и интригующая тайна будет снята. Но Базаров упорно молчит или отделяется общими словами, а его друг Аркадий дать за него полного ответа не может?» [5, с. 248].

Романтический герой, как правило, одинок. И это опять же в высшей степени присуще Базарову. Он глубоко чужд той аристократической среде, в которой случайно оказался. Но от народа он также отделен стеной непонимания. Более того, даже те, кто составляет его

ближайшее окружение, его родные, друзья, последователи, не имеют с ним никакой внутренней близости. «С одиночеством героя и таинственностью его явления тесно связаны его замкнутость и скрытность. Герой прячет в себе душевное переживание, старается сделать его недоступным для наблюдателя; сильные аффекты не отражаются на лице его, с виду всегда спокойном и холодном; из гордости он скрывает свои страдания и волнения» [1, с. 147]. В.М. Жирмунский писал так о персонаже романтических поэм, но эти слова вполне можно отнести и тургеневскому Базарову.

Романтический герой всегда выделяется особой манерой поведения. В.М. Жирмунский отмечает свойства ему «сознание превосходства над другими людьми, спокойную властность, надменность в общении и холодное презрение к окружающим, повелительный жест и тон» [1, с. 147]. Все эти черты в полной мере присущи Базарову. В тексте постоянно встречаются такие штрихи его портрета, как «с надменной гордостью», «надменно выпрямился», «с невыразимым спокойствием», «с особенной дерзостью», «гордость почти сатанинская», «холодная усмешка» и т. д. Это не означает, разумеется, что Базаров нарисован одной какой-то краской. Есть совершенно другие особенности его характера, его поведения. Но, дополняя и углубляя образ, они не разрушают того романтического ореола, который иногда окружает Базарова [См. также: 4, с. 43-48].

Следует отметить, что в романтических произведениях, как правило, на первом плане один главный персонаж, безраздельно подавляющий собой всех остальных. Русские писатели девятнадцатого века старались избежать этого. Ю.В. Манн пишет: «От “Евгения Онегина” по длинной цепи произведений<...> “Обыкновенная история”, “Кто виноват?”<...> происходит последовательное стремление лишить главного героя монопольного места, окружить его оппонентами, представляющими другие грани действительности, выдвинуть хор равноправных<...>голосов. В “Отцах и детях” повествование вновь тяготеет к прежней структурной формуле: один против всех» [5, с. 247]. Такое перераспределение персонажей оказывается неизбежным. Слишком масштабна, слишком значительна фигура Базарова. И это опять пусть отдаленное, но несомненное проявление романтической традиции.

С романтическим бунтарем и отщепенцем Базарова роднит также его индивидуализм. Советские исследователи не очень охотно признавали, насколько он присущ тургеневскому герою. Некоторые характерные высказывания Базарова объяснялись временными обстоятельствами, депрессией. Например: «А я и возненавидел этого последнего мужика, Филиппа или Сидора, для которого я должен из кожи лезть и который мне даже спасибо не скажет... да и на что мне его спасибо? Ну, будет он жить в белой избе, а из меня лопух расти будет; ну, а дальше?» [9, с. 325]. Мы уже отмечали в одной из предыдущих своих работ, что, между тем, подобное заявление вполне соответствует основам базаровского мировоззрения. Нельзя не вспомнить, что Базаров весь

ма не понравился значительной части революционно-демократической молодежи. И для этого были причины. Личности базаровского типа, если они не маскируют своих взглядов, мало уместны в той среде, где человека призывают к дисциплине, самопожертвованию, служению народу. Думается, что именно индивидуализм Базарова был одной из причин неприятия его теми, кто мечтал о хрустальных дворцах, кто идеализировал общину и верил в социалистические инстинкты русского крестьянина [См.: 2, с. 192-199].

Первым, кто в русской литературе обратился к проблеме индивидуализма, был Пушкин. И, размышляя о ней, он предугадывает нигилизм не только Базарова, но и Раскольникова:

«Все предрассудки истребя,  
Мы почитаем всех нулями,  
А единицами – себя.  
Мы все глядим в Наполеоны;  
Двуногих тварей миллионы  
Для нас орудие одно;  
Нам чувство дико и смешно» [6, с. 42].

Нельзя вместе с тем забывать, что индивидуализм представляет собой амбивалентное явление. Если Достоевский выделял в нем, прежде всего, негативные тенденции, то Пушкин, Лермонтов, Тургенев все же главный акцент делали на стремлении человека освободиться от патриархально-феодалных устоев и традиций. Понятно, что больше всего таких возможностей было у людей, принадлежащих к элите общества. Отсюда аристократизм романтического персонажа, сохраняющийся даже в романе «Отцы и дети». По воле автора разночинец Базаров романтивен и аристократичен. Это позволяет Тургеневу глубже раскрыть потенциальные возможности его характера, что вряд ли было бы возможно, если бы писатель попытался сделать нечто подобное, с тем уездным лекарем, который был описан им в «Записках охотника». Что касается романа «Отцы

и дети», то Базаров уже никак не соответствует тем узко сословным и профессиональным рамкам, которые были предназначены ему от рождения. Г.М. Ребель верно подчеркивает, что «Базаров движется, меняется, «растет» на протяжении всего романа и одновременно движется, меняется, обогащается, ни на одном этапе не становится окончательным, наше представление о нем» [7, с. 322].

Как правило, русские писатели, обращаясь к изображению «гордого человека», показывают не только освобождение личности от устаревших сословных норм и представлений, но и обозначают путь к почве, к народу. Такое направление духовного поиска указано Пушкиным в «Евгении Онегине», оно вполне возможно для Печорина, очень подробно исследовано Л.Н. Толстым и Ф.М. Достоевским. Тургенев перекликается с ними, изображая «русских скитальцев» Рудина и Лаврецкого.

В романе «Отцы и дети», подобный вариант духовного развития героя, казалось бы, отсутствует. Базаров не отказывается от своих нигилистических воззрений, не испытывает религиозного просветления, подобного тому, которое постигает Раскольникова на каторге. Но близость к народу у него несомненна. Писатель подчеркивает это неоднократно, особенно в сцене смерти своего героя.

Тургенев был убежден, что путь европейской цивилизации естественен и закономерен для России. Он понимал при этом, что, вырываясь из косной ограниченности патриархального быта, образованный человек может оторваться от своих корней и стать русским скитальцем, таким, как Дмитрий Рудин. Но возможен синтез национального и европейского, в результате чего появляется личность совершенно нового типа. Она глубже понимает себя, свои пределы и возможности, по-новому осознает смысл своего существования [См.: 3, с. 21-25]. Тургенев сумеет воплотить тип такой личности в образе Базарова.

#### Библиографический список

1. *Жирмунский В.М.* Байрон и Пушкин. Л., 1978.
2. *Коньшев Е.М.* Байроническая личность в изображении Тургенева и Достоевского // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 2 (52). С. 192-199.
3. *Коньшев Е.М.* Базаров и Литвинов // Спасский вестник. 2011. № 19. С.21-25.
4. *Коньшев Е.М.* О возможности многозначного истолкования взглядов Базарова // Спасский вестник. 2005. № 12. С. 43-48.
5. *Мани Ю.В.* Базаров и другие // Новый мир. 1968. № 10.
6. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: В 10 т. Т. 5. М.;Л. 1949.
7. *Ребель Г.М.* «Гений меры»: Тургенев в русской культуре // Вопросы литературы. 2009. № 6.
8. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 28 т.: Письма: В 13 т. Т. 1 Письма 1831-1850. М., Л., 1961.
9. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 28 т.: Сочинения: В 15 т. Т.8. М., Л., 1964.

#### References

1. *Zhirumsky V.M.* Byron and Pushkin. Leningrad, 1978.
2. *Konyshchev E.M.* Byronic personality in the image of Turgenev and Dostoevsky // scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. No. 2 (52). Pp. 192-199.
3. *Konyshchev E.M.* Bazarov and E. M. Litvinov // Herald of Spasskoje. 2011. No. 19. Pp. 21-25.
4. *Konyshchev E.M.* On the possibility of polysemantic interpretation of the views of Bazarova // Herald of Spasskoje. 2005. No. 12. S. 43-48.
5. *Mann Yu.V.* Bazarov and others // New world. 1968. No. 10.
6. *Pushkin A.S.* Complete works: In 10 vol. Vol.5. Moscow, Leningrad, 1949.
7. *Rebel G.M.* "Genius of measure": Turgenev in Russian culture // Questions of literature. 2009. No. 6.
8. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: In 28 vol.: Letters: In 13 vol. Vol. 1. Letters, 1831-1850. Moscow, Leningrad, 1961.
9. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: 28 vol.: Works: 15 vol. Vol.8. Moscow, Leningrad, 1964.

УДК 81.091

UDC 81.091

**КОНЫШЕВ Е.М.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: julia-julia75@mail.ru

**КОВАЛЕВ П.А.**

доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: kavaller@mail.ru

**РЕТИНСКАЯ Т.И.**

доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: tatret@mail.ru

**KONYSHEV E.M.**

Candidate of Philology, associate Professor of the Department of history of Russian literature XI-XIX centuries, Orel State University  
E-mail: julia-julia75@mail.ru

**KOVALEV P.A.**

Doctor of philology, professor at the department of the Russian literature of the XX-XXI centuries and history of foreign literature, Orel State University  
E-mail: kavaller@mail.ru

**RETINSKAYA T.I.**

Doctor of Philology, docent, head of the Department of Romance Philology, Orel State University  
E-mail: tatret@mail.ru

**«ПРИНЦЕССА КЛЕВСКАЯ» МАДАМ ДЕ ЛАФАЙЕТ И «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» И.С. ТУРГЕНЕВА:  
ТЕМА «ТОНКОЙ», «СОВЕРШЕННОЙ ЛЮБВИ»**

**“PRINCESS OF CLEVES” BY MADAME DE LAFAYETTE  
AND “THE NOBLE NEST” BY I. S. TURGENEV: THE THEME OF “SUBTLE”, “PERFECT LOVE”**

*В статье проводится типологическое сопоставление романов «Принцесса Клевская» мадам де Лафайет и Тургенева «Дворянское гнездо» в аспекте воплощения в них темы любви.*

*Ключевые слова: тема любви, типологическое сходство, русско-европейские связи, православные традиции, мадам де Лафайет, Тургенев.*

*The article presents a typological comparison of the novels “Princess of Cleves” by Madame de Lafayette and Turgenev’s “Thenoble nest” in the aspect of the theme of love in them.*

*Keywords: theme of love, typological similarity, Russian-European relations, Orthodox traditions, Madame de Lafayette, Turgenev.*

В современном литературоведении много внимания уделяется изучению православных основ русской классики. Необходимость и плодотворность такого направления исследования не вызывает сомнений. Вместе с тем чрезмерная увлеченность им иногда приводит к тому, что матрица святоотеческого учения, накладываясь на художественный текст светского писателя, закрывает от нас гуманистический смысл его творчества. Вот как, например, в книге А.А. Новиковой-Строгановой «Христианский мир И.С. Тургенева» анализируется последняя встреча в монастыре Лаврецкого и Лизы Калитиной: «Писатель смиренно умолкает, стоя на грани уже неземного религиозного откровения. Парадоксальным образом молчание становится красноречивее слов. Герои «Дворянского гнезда» и сам автор приводятся милостью Божией в особое духовное состояние, именуемое «превышим слов молитвенным молчанием» [9, с.158]. Нельзя не признать, что подобная трактовка вполне допустима. Классическое произведение всегда таит в себе много смыслов, мно-

го значений. Верующий человек, читая историю девушки-христианки, уходящей в монастырь, вполне может воспринимать происходящее «на грани уже неземного религиозного откровения». Но вообще-то в «Дворянском гнезде» нигде не сказано, что главный его герой Федор Лаврецкий в результате сложных духовных исканий становится глубоко православным человеком. Никогда не станет таким и сам создатель великого романа, хотя, конечно, ему были знакомы как религиозное чувство, так и мистический опыт.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы подчеркнуть светское содержание тургеневского романа и выделить в нем тесную связь с европейской литературой.

В.М.Маркович справедливо указывал, что «написанный в середине девятнадцатого века русский реалистический роман по-своему возрождает излюбленную схему драматургов-классицистов. Тургеневским героям, как и действующим лицам корнелевского «Сида», приходится выбирать между долгом и чувством, и необ-

ходимость этого выбора обнаруживает непреодолимые трагические противоречия» [8, с. 136-137]. Вместе с тем литературоведы предпочитают сопоставлять русский роман не только с трагедией, но с более близким по жанру образцом психологической прозы, с романом мадам де Лафайет «Принцессой Клевской». Например, в свое время В. Р. Гриб отмечал несомненное сходство между «Принцессой Клевской» и романом Пушкина «Евгений Онегин» [3, с. 347]. В плане наследования классицистических принципов с «Принцессой Клевской» сопоставлялось «Дворянское гнездо» [7, с. 110-121]. О «Принцессе Клевской» в связи с драматизации эпического жанра в русской и европейской литературе пишет Э.М. Жилякова [5, с. 84-100].

Близость «Принцессы Клевской» и «Дворянского гнезда» настолько очевидна, что такое сравнение можно проводить в самых разных аспектах. В данном случае нас интересует определенная философия любви, которая, зародившись в недрах европейской культуры, опосредованным путем могла воздействовать на творчество Тургенева.

Как известно, эвдемонический тип культуры, возникает на Западе еще в позднее Средневековье и достигает своего расцвета в период Возрождения. Для него характерен интерес к земным благам, к чувственной красоте, к телесности и наслаждению. Резко возросшая активность и самостоятельность человека ведет его к великим открытиям в науке и искусстве. Вместе с тем отказ от монашеского аскетизма часто переходит в свою противоположность. Он сопровождается полной вседозволенностью, разгулом страстей, преступностью и исключительным развратом.

Но сторонники гуманистических взглядов в европейской культуре многое сделали не только для реабилитации плоти. Достаточно широко было распространено убеждение, что в глубинах сознания каждого есть стремление к самосовершенствованию, что человек может и должен управлять своими страстями. В этом основной пафос романа мадам де Лафайет «Принцесса Клевская».

Сюжет романа строится на том, что жена принца Клевского и герцог Немурский полюбили друг друга. Принцесса чрезвычайно добродетельна. Она делает все для того, чтобы поставить преграду для бушующей в сердце страсти. Будучи еще совсем юной и доверчивой, она считает себя обязанной рассказать мужу о своих чувствах к другому человеку. Она хочет, чтобы он позволил ей держаться вдали от светского общества, и по своей воле не намерена встречаться с поклонником.

Подобный сюжет дает определенное основание трактовать содержание романа как отрицание любви во имя бескомпромиссного следования требованиям долга. На самом деле принцесса Клевская вовсе не подавляет свои чувства, она лишь переводит их в идеальную сферу, лишая плотского основания. Сама любовь к герцогу Немурскому не кажется ей чем-то греховным и недопустимым. Обращаясь к мужу, принцесса Клевская говорит: «Я тысячу раз прошу у вас прощения, если у меня

есть чувства, которые вам не по душе. По крайней мере, я никогда не огорчала вас своими действиями» [4, с. 97]. Ее поведение будет безукоризненно, но чем добродетельнее ведет себя юная красавица, тем большее значение приобретают те моменты, когда возникает хоть намек на ее особое отношение к герцогу.

Небольшие происшествия наполняются особым внутренним значением. Внимание читателей всегда поражает своей художественной выразительностью эпизод, когда в доме принцессы присутствующий среди гостей герцог Немурский незаметно похищает ее небольшой портрет. Принцесса видит это, но молчит. Если учесть, что она старалась скрыть от герцога свое отношение к нему, то ее опущенный взгляд, ее безмолвное разрешение взять портрет заменяют собой самое пылкое объяснение в любви. Не менее характерен другой эпизод, когда герцог на турнире вынужден слишком резко осадить коня. Риск очень большой, не случайно именно на этом турнире смертельную рану получит сам король. Герцог подвергается серьезной опасности, но лишь внезапная бледность на лице аристократки свидетельствует об исключительной силе ее любовного влечения.

В романе ряд таких эпизодов, и в них заключается как его удивительное художественное совершенство, так и глубина содержания. Мы видим, что чувство долга не подавляет страсть, но по-своему необычайно обогащает ее. Натолкнувшись на поставленные человеческой волей преграды, любовь одухотворяется, резко возрастает острота и интенсивность каждого переживания.

Новое представление о человеке, выдвинутое мадам де Лафайет в ее романе «Принцесса Клевская», влекло за собой целый комплекс нравственных ценностей, которыми европейские писатели обогатили мировую литературу. Весьма отчетливо это проявляется в тургеневском романе «Дворянское гнездо».

Тургенев вовсе не отказывается от западнических убеждений, когда создает образ Лизы Калитиной. Конечно, правы и те исследователи, которые подчеркивают, что художественный талант великого писателя позволяет ему проникнуть в мир религиозных чувств и переживаний его героини, воспроизвести православно-религиозный уклад русской жизни, сформировавший ее удивительный характер. И все же Тургенев, прежде всего, является светским писателем. Он пишет о любви. Уже решившая уйти в монастырь, Лиза говорит Лаврецкому: «Вы услышите, может быть... но чтобы то ни было, забудьте... нет, не забывайте меня, помните обо мне» [10, с. 281].

И если для верующего человека уход в монастырь предполагает отказ от земных чувств, то нечто совсем иное имеет в виду писатель, рассказывая о последней встрече его героев. Лиза проходит мимо Лаврецкого, не взглянув на него, но «дрогнувшие ресницы», «пальцы сжатых рук», говорят читателю, что ее любовь сохранилась и в стенах монастыря.

Следует специально остановиться на том, какая именно любовь привлекла внимание как мадам де Лафайет, так и автора «Дворянского гнезда».

Принцесса Клевская настолько предана своему долгу, что даже после смерти мужа примет решение навсегда остаться вдовой и никогда не видеть герцога Немурского. Но есть еще один мотив ее отказа от возможного счастья. Страсть своего поклонника она объясняет трудностями, стоящими на его пути. Если их не будет, красавец, пользующийся огромным успехом при дворе французского короля, скоро привыкнет, а затем и охладет: «Разве мужчины способны сохранять свою страсть в этих вечных союзах? <...> Можно упрекать возлюбленного, но уместно ли корить мужа, когда он не повинен ни в чем другом, кроме того, что его любовь угасла?» [4, с. 155]. В романе, конечно, воспроизводится глубоко индивидуальная ситуация. Но, размышляя над тем, что может быть противопоставлено спаду и угасанию удовлетворенной страсти, героиня романа вовсе не случайно выбирает вариант идеальной возвышенной любви.

Представление о ней зарождается в Европе еще в тринадцатом веке, когда в рыцарской среде возникает культ Прекрасной Дамы, когда формируется понятие *Fin'Amors*, то есть «тонкой», «совершенной» любви. Такая любовь создает недостижимый идеал, к которому можно только стремиться. Нельзя не видеть, что принцесса Клевская строит свои отношения с герцогом Немурским во многом именно так, чтобы они соответствовали канонам куртуазной любви.

Все это послужило источником для многих последующих шедевров мировой литературы, в том числе и для русской. Например, Татьяна Ларина, несомненно, является женщиной, воспитанной в традициях православной веры. Но нельзя не заметить, что ее последнее свидание с Онегиным во многом также строится по образцам *Fin'Amors*. Она не отрицает своей любви к Онегину, и нигде в тексте нет намека, чтобы она считала свое чувство греховным. Но при этом Татьяна остается недоступной для Онегина. Ему предназначено лишь томиться у ее ног, служить ей и поклоняться как Прекрасной Даме. Разумеется, содержание заключительной сцены романа гораздо богаче, но мотив куртуазной любви там, несомненно, присутствует.

Что касается Тургенева, то, осваивая западную культуру, он воспринимал не только идеалы классицизма. Поэзия трубадуров и миннезингеров не случайно прямо или косвенно находит свое отражение в его романах. А может быть, и не только в романах. Если вспомнить

отношения русского писателя со знаменитой певицей Полиной Виардо, то с его стороны очень многое напоминает сознательную попытку построить свою личную жизнь в соответствии с идеалами «тонкой», «совершенной» любви. Это, конечно, лишь предположение. Как справедливо указывает О.Б. Кафанова, «каждый из исследователей, обращавшихся к этой стороне жизни Тургенева, высказывает свою версию, однако ни одна из них не может претендовать на исчерпывающую полноту или достоверность» [6, с. 90].

В любом случае способность человека жить в сфере духа всегда имела для Тургенева особое значение. В «Дворянском гнезде» он находит именно такую жизненную ситуацию. Если бы обстоятельства сложились для Лаврецкого и Лизы благополучно, это был бы очень прочный семейный союз. Но счастье к ним не идет. Тогда их любовь становится только идеальной и духовной. Исследователи не случайно отмечают, что в интертекстуальной системе «Дворянского гнезда» важную роль играет перевод Жуковским стихотворения Шиллера «Рыцарь Тогенбург» [1, с. 78-80]. Увидеть, как мелькнет в окошке монастыря «ангел тишины», и снова ждать этого мгновения – вот в чем находит смысл своего существования рыцарь, ставший отшельником. Точно такие же мгновения будут важнейшими в судьбе Лаврецкого.

При встрече с другом Лаврецкий слышал от него справедливые упреки в душевной лени и скептицизме. Вместе с тем Михалевич говорит во многом пророческие слова: «<...> я вижу, тебе нужно теперь какое-нибудь чистое, неземное существо, которое исторгло бы тебя из твоей апатии...» [10, с.203].

Тургенев показывает, как идеальная любовь, которую испытывает Лаврецкий, вырастает в нравственную силу, ведущую к перестройке всей его душевной организации. Ведь в нем было немало общего с Обломовым [2, с. 194-195]. Тем не менее «байбак» [10, с. 201] Лаврецкий находит в себе силы проснуться и сделаться во многом другим человеком. Он станет заботиться о своих мужиках и сам займется крестьянским трудом. В контексте тургеневского романа это имеет не узко практический, а философско-бытийный смысл. Под вопросом остается религиозность Лаврецкого, но несомненным является его идеализм, его устремленность к высшим духовным ценностям.

#### Библиографический список

1. Белопухова О.В. Мотивы шиллеровских баллад в романах И.С.Тургенева («Дворянское гнездо») // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А.Некрасова. Кострома, 1997. №1 С.78-80.
2. Битюгова И.А. Роман И.А.Гончарова «Обломов» в художественном восприятии Достоевского // Достоевский. Материалы и исследования. Ленинград: Наука, 1976. №2. С.191-198.
3. Гриб В.Р. Избранные работы. М., 1956.
4. Де Лафайет М.М. Принцесса Клевская. М., 1959.
5. Жилыкова Э.М. Эхо «Принцессы Клевской» в русской литературе, или о драматизации эпического жанра // Вестник Томского гос. ун-та. Томск, 2011. № 3(15). С. 84-100;
6. Кафанова О.Б. Тургенев и Франция: банальности и парадоксы //Спасский вестник. Тула, 2016. № 24. С.89 -100.
7. Коньшев Е.М. Традиции классицизма в романе Тургенева «Дворянское гнездо» // Творчество И.С.Тургенева. Сб. науч. трудов. Курск, 1984. С.110-121.
8. Маркович В.М. Тургенев и русский реалистический роман девятнадцатого века. Л., 1982.
9. Новикова-Строганова А.А. Христианский мир И.С.Тургенева. Рязань, 2015.
10. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 28 т. Т.7. М.Л., 1964.

#### References

1. *Belopuhova O.V.* Motives of the Schiller ballads and novels of I.S. Turgenev (“The noble nest”) // Bulletin of Kostroma state University named. N. A. Nekrasov. Kostroma, 1997. No. 1 Pp. 78-80.
  2. *Bitjugova I.A.* The novel “Oblomov” by I.A. Goncharov in the artistic perception of Dostoevsky // Dostoevsky. Materials and research. – Leningrad: Nauka, 1976. No. 2. Pp. 191-198.
  3. *Grib V.R.* Selected works. Moscow, 1956.
  4. *De Lafayette M.M.* Princess Of Cleves. Moscow, 1959.
  5. *Zhilyakova E.M.* Echo of “Princess of Cleves” in Russian literature, or on dramatization of the epic genre // Bulletin of Tomsk state University. Tomsk, 2011. No. 3(15). Pp. 84-100.
  6. *Kafanova O. B.* Turgenev and France: the platitudes and paradoxes // SpasskyVestnik– Tula, 2016.No. 24. Pp. 89 -100/
  7. *Konyshv E.M.* Classical Tradition in the novel Turgenev’s “Thenoble nest” // The Work of I. S. Turgenev. Collection of proceedings. Kursk, 1984. Pp. 110-121.
  8. *Markovich V.M.* Turgenev and the Russian realistic novel of the nineteenth century. Leningrad., 1982.
  9. *Novikova-Stroganova A.A.* Christian world of I.S. Turgenev. Ryazan, 2015.
  10. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: in 28 vol. Vol.7. Moscow, Leningrad, 1964.
- 
-

**КУЛТЫШЕВА О.М.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра филологии и массовых коммуникаций, Нижневартровский государственный университет

E-mail: kultisheva@inbox.ru

**СЕБЕЛЕВА А.В.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра филологии и массовых коммуникаций, Нижневартровский государственный университет

E-mail: sebelevaa@mail.ru

**KULTYSHEVA O.M.**

Doctor of Philology, Professor, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University

E-mail: kultisheva@inbox.ru

**SEBELEVA A.V.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University

E-mail: sebelevaa@mail.ru

**БЕСТИАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА**

**BESTIAL IMAGES IN RUSSIAN LITERATURE OF THE SECOND HALF OF THE XIX - THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY**

*Статья посвящена звериным образам, их функциям в русской литературе второй половины XIX – первой трети XX века. Доказано, что бестиальные образы – отражение «озверения» человека в условиях хищнического социума (у реалистов); обусловленное враждебностью общества к человеку стремление вернуться к первоисточникам (у акмеистов); способ проникнуть в тайны звериной души как инобытия (у символистов).*

*Ключевые слова:* бестиальные образы, Тургенев, Салов, Брюсов, Бальмонт, Гумилев, Маяковский.

*The article is devoted to animal images, their functions in Russian literature of the second half of the XIX - the first third of the twentieth century. It is proved that bestial images are a reflection of the «brutality» of a person in a predatory society (among realists); the desire to return to the original sources (among acmeists) due to the hostility of society towards man; a way to penetrate the secrets of the bestial soul as a being (among the Symbolists).*

*Keywords:* bestial images, Turgenev, Salov, Bryusov, Balmont, Gumilev, Mayakovsky.

Бестиальные (бестиарные) образы (от лат. bestia «зверь») – это «звериные» образы в художественной литературе. Бестиальные образы, встречающиеся в литературных произведениях, называют также «поэтической фауной». Бестиальные традиции в литературе складываются в эллинистический период литературы античности и развиваются в Средние века. Один из первых литературных бестиариев – древнегреческий трактат «Физиолог» (II или III век), явившийся, по сути, сборником статей и сведений о животных (зверях, птицах, насекомых) и камнях. Однако в «Физиологе» содержатся и такие статьи, которые описывают несуществующих животных (феникс, сирены, кентавры, горгона, единорог).

В древнерусской литературе, как и в древнегреческой, бестиарии назывались «физиологами» (первый «Физиолог» был переводным с болгарского языка). В древнерусских бестиариях также встречались статьи, где подробно и с иллюстрациями описывались вымышленные животные (дракон, василиск, мантикора).

Образы животных вводились в произведения художественной литературы и Нового времени. Функции их в произведениях были различными. Так, авторы произведений уподобляли животных образам и понятиям религии и морали (так, вслед за библейским разделением живых существ на «чистых» и «нечистых»,

писатели-бестиаристы противопоставляли животных, символизовавших Иисуса Христа (орел, феникс, пеликан), тварям, вызывавшим аналогии с образом дьявола (жаба, обезьяна). При этом природа понималась как поле извечной битвы добрых и злых сил. То есть бестиальные образы вводились в художественные произведения для смысловых аналогий, а это присуще художественному мышлению, оперирующему образами.

В отечественном литературоведении существует достаточно большой круг исследований, посвященных бестиальной (бестиарной) образности в словесном искусстве. Из последних работ особо выделим монографию Е. В. Дубовой (В кругу бестиарных образов. М.: Флинта, 2016. 180 с.) [6], ряд публикаций в авторитетной научной периодике: Лихина Н.Е. Бестиарный мотив в русской литературе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 8: Филологические науки. С. 149-154 [8]; Довгий О.Л. Синие зайцы и белые медведи. (Поэтологический бестиарий В.Б. Шкловского) // Новый филологический вестник. 2014. №1 (28). С. 91-98 [5]; Ващенко Ю.А. Бестиарная образность как элемент мортальной топик-романа А. Володина «Дондог» // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2015. №19. Т. 2. С. 82-84 [3]. Отметим и спе-



циальную тематическую конференцию, которая прошла в РГГУ совместно с ИМЛИ РАН 18-19 января 2019 г.: «Бестиарий как *ars combinatorica* (RES ET VERBA – 8)». Эти исследования в той или иной степени положили концептуальные основы изучения бестиальной (бестиарной) образности в художественных произведениях.

В данной статье для обозначения образа животного в художественном произведении мы используем термин «бестиальный». Мы не преследуем цели проследить трансформацию (развитие) какого-то одного бестиального образа или развитие бестиальных образов в родовой принадлежности произведений к прозе или поэзии. Мы предлагаем обзор бестиальных образов в отечественной прозе второй половины XIX века (в творчестве И.С. Тургенева и И.А. Салова как писателей, находящихся в сфере научных интересов одного из авторов к.ф.н. А.В. Себелевой) и в отечественной поэзии рубежа XIX–XX веков – первой трети XX века (в творчестве В.Я. Брюсова, К.Д. Бальмонта, Н.С. Гумилева, В.В. Маяковского как поэтов, составляющих научный интерес второго автора статьи – д.ф.н. О.М. Култышевой) с целью представить их многообразие и многофункциональность.

Интерес, в плане изображения животных образов, в отечественной прозе второй половины XIX века вызывают рассказы и повести И.С. Тургенева и И.А. Салова. Писатель второго ряда Салов долгое время считался эпигоном М.Е. Салтыкова-Щедрина, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского. Произведения Салова появились в печати тогда, когда пика популярности достигли «Записки охотника» И.С. Тургенева. Можно заметить некоторое влияние великого писателя на литературную деятельность И.А. Салова. Однако нельзя вследствие этого считать его произведения лишёнными уникальности и глубины.

Сопоставим особенности, характерные для использования Саловым и Тургеневым животных образов в целях реализации смыслового ядра произведений. Среди произведений И.А. Салова с бестиальными образами можно назвать повесть «Грачевский крокодил» (1879), рассказы «Паук» (1880), «Аспид» (1879), отчасти «Грызуны» (1873). Первичная реальность, входящая в сферу внимания автора, не велика: все произведения его изображают провинциальную жизнь центральной России, интересы мирных обывателей, типы среднего сословия, не привлекательные, не героические, порожденные серой, будничной действительностью. Автор возбуждает интерес читателя не разработкой общественных вопросов, а обрисовкой частной жизни, рисует типы, встречающиеся на каждом шагу, но они изображаются рельефно, с большим искусством и знанием среды. Перед нами предстают маленькие люди с их мелкими побуждениями и низменными потребностями.

Так в рассказе «Паук» появляется аллегорический бестиальный образ членистоногого животного. Паук как таковой упоминается только в эпиграфе, взятом из произведения русского зоолога Н.П. Вагнера: «Паук может удивительно много есть; у паука восемь глаз, для

внимательного наблюдения за добычей, и восемь длинных ног, с помощью которых он обхватывает ее. Если к нему в паутину попадает большое насекомое, с которым ему не сладить и которое может порвать его сети, он сам обрывает ближайшие нити. Если же насекомое слабее, он несколько выжидает, пока оно, стараясь выпутаться из клейких нитей, совершенно ослабнет и измучается, и тогда только приступает к поглощению своей жертвы» [12, с. 83]. Однако образ этого животного непрестанно преследует читателя на страницах рассказа. Мы с первых же строк знакомимся с главным героем – Степаном Ивановичем Брюхановым. Автор дает нам понять, что этот персонаж не из потомственных помещиков. Брюханов предлагает рассказчику коньяк, а сам пьет с дьяконом водку, приговаривая: «Мы с тобой лучше водочки выпьем! ... Мы ведь с тобой не господа...» [12, с. 85]. Однако это лишь внешнее проявление простоты происхождения героя. Истинная суть персонажа проявляется в диалоге с крестьянином: «Аль не узнал, что даже шапки не ломаешь?» [12, с. 86], когда крестьянин «с каким-то испуганным видом подошел к Степану Ивановичу» [12, с. 86]. Таким образом, мы видим, что хозяева у освобожденных от крепостного ига крестьян новые, а отношения старые.

На протяжении всего рассказа И.А. Салов все детальнее раскрывает образ Брюханова. В результате становится понятным эпиграф к рассказу – этот ново-явленный богач и есть «паук», который зорко («у паука – восемь глаз...») следит за всем происходящим в станице. Он назначает учителей и станových, попов и дьяконов. Под его властью мельницы и кабаки, громадные посева и стада: «Всех окрестных мужиков Степан Иваныч держал на крепких вожжах и вожжами этими управлял с редким умением» [12, с. 86]. Подтверждает сходство Брюханова с пауком и внешняя портретная деталь – его «костлявые, холодные руки», как лапы паука, которые держат свою жертву мертвой хваткой. Резко отзывается о нем и встреченный на охоте рассказчиком купец Орешкин: «...поминать Брюханова, этого «вампира» в своем роде, не дерзай. Кровь стынет в жилах моих при одном воспоминании о нем! Я нищ и убог. А по чьей милости, как не по милости этого «вампира»?» [12, с. 102]. «Паук», почуяв в Орешкине «большое насекомое», идет на ухищрения и обманом путем завладевает имением купца. Брюханова не останавливает ничто: ни родственные связи, ни жалость к малолетним детям и старикам. Он понимает, что здесь нет на него управы. Как жертва паука-животного слабеет в паутине, так и жертва паука-человека теряет при встрече с ним силу духа, волю и, в конечном итоге, жизнь.

Страшнее всего то, что Брюханов не единственный «паук» в рассказе. Подобен ему и управляющий Самойло Иванович. Салов, мастер деталей-подробностей, акцентирует внимание читателей на таких портретных деталях, как глаза и движения приказчика: «Глаза эти бегали так быстро, что перебегали с одного предмета на другой и не останавливаясь ни на одном особенно, делались положительно неуловимыми. Насколько быстры были

глаза его, настолько же быстры и его движения. Он ни минуты не стоял спокойно: то поправлял он свою кудрявую голову, то застегивал поддевку, то щупал платок, намотанный на шею, то шарил в карманах, то прикрывал рот рукой и начинал кашлять, то садился, то вскакивали затем, как будто вспомнив что-то, куда-то убежал» [12, с. 97]. Во время повествования Самойло Иванович находится в услужении у Брюханова, но ждет своего часа: «в народе ходили толки, что Самойла Иваныч нажил большие деньги, заведя делами Брюханова; ... что ждет только смерти Брюханова, чтобы тотчас записаться в купцы и сделаться, в свою очередь, именитым лицом в уезде» [12, с. 98]. Приказчик – плоть от плоти хозяина. Он выждет, когда тот станет немощным, и перехватит его власть.

Это подтверждает и образ Оскара Петровича Блюма, управляющего имением барона, живущего в Москве. Описывая в деталях его внешность, Салов намекает на сходство с паукообразным: «Голову держит высоко ... . Красное, дышащее здоровьем лицо и узенькие черные глазки» [12, с. 112]. Блюм сдает землю в аренду за работу. Автор пишет: «землю сдавал дорого, а труд ценил дешево», а затем замечает, что люди в окрестности стали беднеть. Примечательна и метаморфоза, произошедшая с управляющим, делающая его еще более похожим на паука: «Он наел себе брюшко, сухие руки сделались пухлыми, щеки раздулись, шея словно укоротилась, а матово-бледный цвет лица превратился в багровый» [12, с. 115].

Исходя из всего сказанного, можно заключить, что бестиальный образ паука в одноименном рассказе И.А. Салова является аллегорией народных угнетателей-«кровопийц». Как в природе паук плетет паутину для насекомых, так и паук-человек привлекает в социально-бытовые сети простых людей-жертв.

Ввиду своего происхождения (писатель происходил из семьи разорившегося помещика) И.А. Салов был не понаслышке знаком как с духовно-нравственной жизнью крестьян, так и с материальной. В своих рассказах он беспристрастно описывает жестоких и алчных народных иждивенцев. Так и в небольшом рассказе «Грызуны» через животный образ рисуются типы не четвероногих, но двуногих разнообразных пород, питающихся на чужой счет: адвоката, немца, управляющего богатым имением, русского купца, скупающего краденый лес на тысячи и обсчитывающего бедняка на рубли, барыни, бросающей мужа, чтобы жить, ничего не делая. Настоящие грызуны, сурки, появляются только в конце рассказа, когда рассказчик встречает их в поле: «И житье же им! – замечает ямщик. Всего домой наташат: и денег, и яиц, и хлебов, и пирогов, и соли» [12, с. 425]. Однако нам ясно, что слова эти не о животных, а о людях – «социальных грызунах».

Если Салов сообщает черты животного человеку, чтобы показать свое отрицательное отношение к существующему в социуме взаимодействию крестьян и власти, то в произведениях И.С. Тургенева животные образы наделены иной функцией. Писатель противопоставляет

животного и человека. Причем более гуманными, любящими и преданными оказываются именно звери. С точки зрения важности функции бестиальных образов для реализации художественной идеи автора примечательны рассказы Тургенева «Собака» (1864), «Перепелка» (1881), некоторые произведения из цикла «Стихотворения в прозе» («Собака» (1878), «Воробей» (1878), «Голуби» (1879) и др.)

Рассказ «Перепелка» начинается как традиционный охотничий рассказ. Однако образ рассказчика у Тургенева наделен характерологическими признаками и выступает здесь как полноценный персонаж. Структура рассказа сложная. Перед нами воспоминания взрослого человека о его детских переживаниях.

Рассказчик, будучи ребенком, очень любил ходить на охоту с отцом: «Он часто брал меня с собою... большое это было для меня удовольствие! Я засовывал штаны в голенища, надевал через плечо фляжку – и сам воображал себя охотником! Пот лил с меня градом, мелкие камешки забивались мне в сапоги; но я не чувствовал усталости и не отставал от отца. Когда же раздавался выстрел и птица падала, я всякий раз подпрыгивал на месте и даже кричал – так мне было весело!» [14, с. 118]. В понимании мальчика охота – это развлечение; при этом дичь не воспринимается им как живое существо: «Раненая птица билась и хлопала крыльями то на траве, то в зубах Трезора – с нее текла кровь, а мне все-таки было весело, и никакой жалости я не ощущал» [14, с. 118].

Ребенок не задумывался над последствиями такой «забавы». Но небольшой эпизод, связанный с перепелкой, полностью изменил мир юного рассказчика. Птица, пытаясь увести охотников подальше от гнезда, притворилась раненой. Однако ей не хватило ловкости, и собака смогла схватить ее. Птица погибла. «Я подошел ближе к перепелке. Она неподвижно лежала на ладони отца, свесив головку, – и глядела на меня сбоку своим карим глазком. И мне вдруг так жаль ее стало! Мне показалось, она глядит на меня и думает: “За что же я умирать должна? За что? Ведь я свой долг исполняла; маленьких своих старалась спасти, отвести собаку подальше – и вот попалась! Бедняжка я! бедняжка! Несправедливо это! Несправедливо!”» [14, с. 120]. Ребенок плакал от того, что птице, оказывается, свойственны качества человека – самопожертвование, чувство долга, любовь. Этот драматический случай делает его более человечным. Автор пишет в заключение своего рассказа: «Но мне с того дня все тяжелей и тяжелей стало убивать и проливать кровь» [14, с. 122].

Итак, в данном рассказе бестиальный образ используется И.С. Тургеневым, чтобы оттенить лучшие качества в человеке, чтобы призвать людей опомниться и осознать свою ответственность перед всем живым. Надо отметить, что в целях реализации данной художественной идеи Тургенев даже не столько очеловечивает животное, сколько приподнимает его «над» человеком, указывая, таким образом, на присущие людям низменные страсти, которые затмевают их сознание, приводят

к обездушиванию.

Близким по тематике к рассказу «Перепелка» является стихотворение в прозе «Воробей». Когда к выпавшему из гнезда птенцу подошла собака, «сорвавшись с близкого дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой ее мордой». Писатель пишет: «Я благоговел перед той маленькой героической птицей, перед любовным ее порывом. Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь» [14, с. 142].

Таким образом, И.С. Тургенев, в отличие от Салова, наделяет животных истинными человеческими качествами, утраченными многими людьми. Бестиальные образы в его произведениях дают возможность понять, что в мире все живое едино, взаимодействует друг с другом. Человек не должен забывать о том, что он часть природы. Эту мысль подтверждают философские размышления автора в стихотворении в прозе «Собака»: «Я понимаю, что в это мгновенье и в ней и во мне живет одно и то же чувство, что между нами нет никакой разницы. Мы тождественны; в каждом из нас горит и светится тот же трепетный огонек» [14, с. 129]. Тургенев подчеркивает, что душа человека и душа собаки одинаково ценны и одинаково хрупки: «Смерть налетит, махнет на него <огонек> своим холодным широким крылом... И конец! Кто потом разберет, какой именно в каждом из нас горел огонек?».

В результате анализа «звериных» образов в произведениях И.А. Салова и И.С. Тургенева нами представлено два различных ракурса одного художественного приема. Писатели, наделяя бестиальные образы разными функциями, различны и в подходах к отражению проблемы нравственного, душевного оскудения человека, но едины в идейном плане – утратив свои национальные корни, забыв о высшем возмездии за грехи, люди могут лишиться большего, чем просто жизнь. Будучи поглощенными животными инстинктами, олицетворяющим собой силы, разрушающие нравственно-этические и религиозные ценности, человек утрачивает духовность, а с ней и шансы на прощение, нравственное воскрешение и вечную жизнь.

Внимание к бестиальным образам было характерно и для русской литературы рубежа XIX–XX веков, особенно для поэзии. В животных поэтов Серебряного века привлекала мистическая непознаваемость звериной души, их благородная отчужденность от мира погрязших в пороках людей.

Бестиальные образы с поразительной частотой появляются в произведениях русских модернистов (символистов и акмеистов). Особенно близки модернистам образы экзотических животных. Так, в стихотворении «Ивана Калиты московского русского символизма» В. Брюсова «Предчувствие» (1894) фигурируют ящеры и удавы [2], в стихотворении «Опять сон» (1896) – лев, гиппопотам и зебра: «Мне опять приснились дебри, / Глушь пустынь, заката тишь. / Желтый лев крадется к зебре / Через травы и камыш. // Предо мной стволы упрямо / В небо ветви вознесли. / Слышу шаг гиппопо-

тама, / Заросль мнущего вдаль» [2].

Встречается в стихотворении и признанный образ-символ России – медведь, однако в контексте стихотворения он выступает скорее также как экзотический зверь: «Дали сумрачны и глухи. / Хруст слышнее. Страшно. Ведь / Кто же знает: это ль духи / Иль пещеры царь – медведь!» [2].

Вызывающие симпатию К. Бальмонта экзотические животные, относящиеся к семейству кошачьих, – не лев, как у В. Брюсова, а желтый тигр, черная пантера и меткий леопард («Мои звери», 1917): «Мой зверь – не лев, избалованный толпою, – / Мне кажется, что он лишь крупный пес. / Нет, желтый тигр, с бесшумною стопою, / Во мне рождает больше странных грез. // И символ Ваха, быстрый, сладострастный, / Как бы из стали, меткий леопард; / Он весь – как гений вымысла прекрасный, / Отец легенд, зверь-бог, колдун и бард. // Еще люблю я черную пантеру, / Когда она глядит перед собой / В какую-то нежизненную сферу, / Как страшный сфинкс в пустыне голубой [1, с. 199].

Из обычных домашних животных Бальмонту близка... кошка, поскольку она соединяет в себе качества, присущие избалованному экзотическим животным поэта: «Но, если от азийских, африканских / Святых пустынь мечту я оторву, / Среди наших дней, и плоских и мешанских, / Моей желанной – кошку назову. // Она в себе, в изящной миньютуре, / Соединила этих трех зверей. / Есть искры у нее в лоснистой шкуре, / У ней в крови – бродячий хмель страстей» [1, с. 199].

Экзотика звериных образов в поэзии символистов служила целям раскрытия иноприродности звериной души, что приближало ее к вожделенным для них «мирам иным», открытию тайн которых посвящено их творчество.

Глава акмеизма Н. Гумилев обращался к бестиальным образам так часто и постоянно, что это позволило Д. Соколовой утверждать: «Поэтическая фауна в произведениях мэтра акмеизма весьма богата и разнообразна, в ней обитают все классы мира животных: млекопитающие, пресмыкающиеся, земноводные, птицы, рыбы и представители микрофауны» [13, с. 129]. Исследователь проводит контент-анализ образов экзотических (чаще хищных) животных и птиц в творчестве Н. Гумилева и приходит к следующим количественным выводам: «Лев фигурирует в стихотворениях Гумилева 21 раз, слон – 8, гиена – 7, верблюд – 6, обезьяна – 5, носорог – 4, тигр – 4, удав – 3, крокодил – 3, попугай – 3, павлин – 3, жираф – 2, шакал – 2. <...> В лирике Гумилева слово «зверь» в прямом значении фигурирует 13 раз» [13, с. 129].

Со зверями в творчестве Гумилева ассоциируются и сами акмеисты, часть из которых проповедовала культ первочеловека Адама и называла себя адамитами. В своей программной статье «Наследие символизма и акмеизм» Гумилев декларирует: «Как адамиты, мы немного лесные звери и во всяком случае не отдадим того, что в нас есть звериного, в обмен на невращению» [Цит. по: 15, с. 294]. Гумилев, уподобляя человека зверю, «анимализирует» человеческие образы. В приобрете-

нии человеком звериных, то есть его настоящих, исконных качеств, поэт с отрадой отмечает его возвращение к матери-природе. Акмеист-адамист считает: в целях постижения истинной сути мироздания необходимо вернуться в некое изначальное, незамутненное опытом взрослого человека состояние младенца или животного и посмотреть на мир непосредственно, открыто, глазами ребенка или лесного зверя («Гиппопотам», 1911): «И я в родне гиппопотама: / Одет в броню моих святынь, / Иду торжественно и прямо / Без страха посреди пустынь» [4].

Антропоморфизм (то есть наделение качествами человека животных) встречается в литературе часто, в то время как стремление наделить человека качествами зверя, характерное для поэзии Гумилева, – крайне редко («Ягуар», 1907): «Превращен внезапно в ягуара, / Я сгорал от бешеных желаний, / В сердце – пламя грозного пожара, / В мускулах – безумье содроганий» [4]. При этом подобное произошедшее во время сна лирического героя превращение осознается как желанное возвращение человека в лоно живой природы.

Таким образом, бестиальные образы экзотических животных, наводняющие лирику главы акмеизма Гумилева, призваны обратить человека к его первоисточкам, первичной реальности, в то время как экзотические животные Брюсова и Бальмонта – увести в некое иноприродное инобытие, как лучшую альтернативу земной действительности.

Помимо символистов и акмеистов, к поэтам Серебряного века, переосмысливающим звериные образы, можно отнести теоретика кубофутуризма В. Хлебникова («Зверинец», 1909, 1911) и его адепта В. Маяковского, новокрестьянского поэта С. Есенина («Собаке Качалова», 1925) и М. Цветаеву, чьим кредо была фраза: «Одна – из всех – за всех – противу всех!» («Егорушка», 1928; «Красный бычок», 1928).

Но если, например, у Гумилева за анимализацией человеческих образов стоит стремление приблизиться к первозданной природе, понимаемое как естественное для человека, то у В. Маяковского животные образы часто становятся «alter ego» лирического героя, отражая трагическую утрату им человеческого облика, «озверение» человека в обществе людей. Так, в стихотворении «Хорошее отношение к лошадям» (1918) у В. Маяковского есть трогательная зарисовка-эпизод, скорее всего, реально увиденный им на заледенелом подъеме московской улицы Кузнецкий мост: «Лошадь на круп грохнулась, / и сразу / за зевакой зевака, / штаны пришедшие Кузнецким клешить, / сгрудились, / смех зазвенел и зазвякал: / – Лошадь упала! – / – Упала лошадь! – / Смеялся Кузнецкий» [10, с. 99].

Только поэт, тонко воспринимающий чужую боль, не смеется со всеми над несчастным животным, воплотив свое сопереживание упавшей лошади в выразительные поэтические строки: «Лишь один я / голос свой не вмешивал в вой ему. / Подошел / и вижу / глаза лошадиные... / Улица опрокинулась, / течет по-своему... / Подошел и вижу — / За каплицей каплица / по морде

катится, / прячется в шерсти...» [10, с. 99].

Упавшая лошадь плачет по-человечески. Возникает метафора «лошадь как человек», основанная на внутреннем сходстве животного и человека: каждому приходится «тащить свой груз» по скользкому, а иногда просто непреодолимому подъему дороги жизни. И так же достаточно вокруг насмешников, готовых посмеяться над неудачниками. Подчеркивают «общность» образов человека и животного следующие строки стихотворения: «И какая-то общая / звериная тоска / плеща вылилась из меня / и расплылась в шелесте. / «Лошадь, не надо. / Лошадь, слушайте — / чего вы думаете, что вы их плоше? / Деточка, / все мы немножко лошади, / каждый из нас по-своему лошадь» [10, с. 99].

Важное значение в личной и творческой биографии Маяковского имеет также образ щенка, имеющий личные, интимные корни, кроющиеся во взаимоотношениях поэта с Лилей Брик. Маяковский ласково называл ее Кися (Кисик), а Лиля его – Щен (Щененок). Эти ласково-шуточные прозвища странным образом отражали суть их взаимоотношений.

Подтверждает восприятие Маяковского как щенка автобиографическая книга Л. Брик «Щен», которая была опубликована в 1942 году, во время эвакуации Брик в Молотов (Пермь) (позже эта книга вошла в состав сборника «Лиля Брик. Пристрастные рассказы» (2003)). В книге описывается лето 1919 года (в памяти Л. Брик – 1920 года), проведенное Маяковским с Бриками в Пушкине. Брик вспоминает, что Щен – это кличка собаки, найденной Маяковским на улице в Пушкине, но также и ласкательное имя самого поэта. Письмо Л. Брик к Маяковскому, написанное в марте 1918 года, свидетельствует, что она называла его своим «щенком», а через месяц сам Маяковский вместо подписи поместит в конце письма к Брик изображение щенка [См.: 16].

Очеловеченный образ обойденного жизнью щенка является одним из значимых в стихотворении Маяковского «Сказка о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий» (1925): «Петя, / выйдя на балкончик, / жадно лопал сладкий пончик: / <...> / Четверней лохматых ног / шел мохнатенький щенок. / Сел. / Глаза на Петю вскинул: / – Дай мне, Петя, половину! / При моем щенячьем росте / не угрызть мне толстой кости. / Я сильнее прочих блюд / эти пончики люблю. / Да никак не купишь их: / заработков никаких» [9].

При этом очеловеченный образ животного вписывается поэтом в социальные мотивы, очерченные уже в заглавии стихотворения: «Не упростишь этой злюни. / Щен сидит, / глотает слюни. / Невтерпеж, / поднялся – / скок, / впился в пончиковый бок. / Петя, / посинев от злости, / отшвырнул щенка за хвостик. / Нос / и четверо колен / об земь в кровь / расквасил щен. / <...> / Изо всех щенячьих сил / нищий щен заголосил: / – Ну, и жизнь – / не пей, не жуй! / Обижает нас буржуй. / Выйди, зверь и птичка! / Накажи обидчика!» [9].

Последняя строфа заставляет вспомнить насыщенные пафосом борьбы за социальную справедливость строки из поэмы Маяковского «Облако в штанах»

(1914-1915), а образ обойденного жизненными благами, но не сломавшегося щенка напоминает образ поэта, неистового и яростного в своей социальной борьбе [См.: 7]: «Господа! / Остановитесь! / Вы не нищие, / вы не смеете просить подачки! / Нам, здоровенным, / с шагом саженым, / надо не слушать, а рвать их – / их, / присосавшихся бесплатным приложением / к каждой двухспальной кровати» [11, с. 12].

Таким образом, на основе вышесказанного можно заключить, что бестиальные образы в русской литературе второй половины XIX – первой трети XX века многообразны (включают как экзотических диких животных,

так и обычных домашних) и выполняют разнообразные функции: у реалистов Салова и Тургенева олицетворяют собой состояние души, нравственное оскудение человека; у символистов попытки проникнуть в тайну звериной души приближали к вождельным для них «мирам иным»; у акмеистов-адамеистов, например, у Гумилева, за анимализацией человеческих образов стоит стремление приблизиться к первозданной природе; у кубофутуриста и поэта города В. Маяковского животные образы часто становятся «двойниками» лирического героя, отражая трагическое «озверение» человека в окружении людей и воплощая социальные мотивы.

#### Библиографический список

1. *Бальмонт К.* Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи / Сост., вступ. ст. и коммент. Д.Г. Макогоненко; Ил. и оф. Н.Е. Бочаровой. Москва: Правда, 1991. 608 с.
2. *Брюсов В.* Стихи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.stihi-rus.ru/1/Bryusov/>
3. *Ващенко Ю.А.* Бестиарная образность как элемент моральной топики романа А. Володина «Дондог» // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2015. №19. Т. 2. С. 82-84.
4. *Гумилев Н.* Стихи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gumilev.ru/verses/>
5. *Довгий О.Л.* Синие зайцы и белые медведи. (Поэтологический бестиарий В.Б. Шкловского) // Новый филологический вестник. 2014. №1 (28). С. 91-98.
6. *Дубова Е.В.* В кругу бестиарных образов. М.: Флинта, 2016. 180 с.
7. *Культышева О.М.* Феномен Маяковского: восприятие современников. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2003. 184 с.
8. *Лихина Н.Е.* Бестиарный мотив в русской литературе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 8: Филологические науки. С. 149-154.
9. *Маяковский В.* Стихи детям (1925-1929) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://az.lib.ru/m/majakowskij\\_w\\_w/text\\_0680.shtml](http://az.lib.ru/m/majakowskij_w_w/text_0680.shtml)
10. *Маяковский В.В.* Сочинения: В 2 т. Т. I / Сост. Ал. Михайлова; вступ. ст. А. Метченко; прим. А. Ушакова. Москва: Правда, 1987. 786 с.
11. *Маяковский В.В.* Сочинения: В 2 т. Т. II / Сост. Ал. Михайлова; прим. А. Ушакова. Москва: Правда, 1987. 768 с.
12. *Салов И.А.* Грачевский крокодил: Повести и рассказы. Москва: Современник, 1984. 541с.
13. *Соколова Д.* Поэтическая фауна Н. Гумилева // Вестник Московского ун-та. Сер. 9. Филология. 2006. № 1. С. 129-137.
14. *Тургенев И.С.* Собр. Соч.: В 12 т. Т.10: Повести и рассказы 1881—1883; Стихотворения в прозе 1878-1883; Произведения разных годов. Москва: Наука, 1982. 607 с.
15. *Эпштейн М. Н.* Природа, мир, тайник вселенной...: Система пейзажных образов в русской поэзии. Москва: Высшая школа, 1990. 303 с.
16. *Янгфельдт Б.* Любовь – это сердце всего: В. В. Маяковский и Л. Ю. Брик. Переписка 1915-1930. Москва: Книга, 1991. 287 с.

#### References

1. *Balmont K.* Favorites: Poems. Translations. Articles / Comp., Entry. Art. and comment. D.G. Makogonenko; Il. and reg. N.Ye. Bocharova. Moscow: True, 1991.608 p.
2. *Bryusov V.* Poems [Electronic resource]. Access Mode: <http://www.stihi-rus.ru/1/Bryusov/>
3. *Vashchenko Yu.A.* Bestiary imagery as an element of the mortal topic of A. Volodin's novel "Dondog" // Science News of the International Humanitarian University. Ser.: Philology. 2015. N 19. Vol. 2. P. 82-84.
4. *Gumilev N.* Poems [Electronic resource]. Access Mode: <https://gumilev.ru/verses/>
5. *Dovgy O.L.* Blue hares and polar bears. (Poetological bestiary of VB Shklovsky) // New Philological Bulletin. 2014. N 1 (28). P. 91-98.
6. *Dubova E.V.* In the circle of bestiary images. M.: Flinta, 2016. 180 p.
7. *Kultysheva O.M.* Mayakovsky phenomenon: the perception of contemporaries. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural University, 2003.184 p.
8. *Likhina N.E.* Bestiary motive in Russian literature // Bulletin of the Baltic Federal University named I. Kant. 2011. Issue 8: Philology. P. 149-154.
9. *Mayakovsky V.* Poems for children (1925-1929) [Electronic resource]. Access Mode: [http://az.lib.ru/m/majakowskij\\_w\\_w/text\\_0680.shtml](http://az.lib.ru/m/majakowskij_w_w/text_0680.shtml)
10. *Mayakovsky V.V.* Works: In 2 Vol. Vol. I / Comp. Al. Mikhailov; entry article A. Metchenko; approx. A. Ushakov. Moscow: True, 1987.786 p.
11. *Mayakovsky V.V.* Works: In 2 Vol. Vol. II / Comp. Al. Mikhailov; approx. A. Ushakov. Moscow: True, 1987.768 s.
12. *Salov I.A.* Grachevsky crocodile: Tales and stories. Moscow: Sovremennik, 1984. 541p.
13. *Sokolova D.* Poetic fauna of N. Gumilyov // Bulletin of the Moscow University. Ser. 9. Philology. 2006. N 1. P. 129-137.
14. *Turgenev I.S.* Collected works: In 12 Vol. Vol. 10: Tales and short stories 1881-1883; Poems in Prose 1878-1883; Works of different years. Moscow: Nauka, 1982. 607 p.
15. *Epstein M.N.* Nature, the world, the cache of the universe ...: A system of landscape images in Russian poetry. Moscow: Higher School, 1990. 330 p.
16. *Yangfeldt B.* Love is the heart of everything: V.V. Mayakovsky and L. Yu. Brik. Correspondence 1915-1930. Moscow: Book, 1991. 287 p.

УДК 82-1/-9

UDC 82-1/-9

**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

**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

**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

**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

## ЗОЛУШКА И ОБОРОТЕНЬ: К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ РОМФАНТА

### CINDERELLA AND THE WEREWOLF: ON THE SPECIFICS OF THE FIGURATIVE SYSTEM OF ROMANTIC FICTION

*В статье рассматривается специфика романтической фантастики и романтического фэнтези как одного из популярных жанров современной литературы. Отмечается ориентированность жанра на женскую аудиторию, как следствие повышенное внимание к образам главных героев и их любовным отношениям. Особое внимание уделяется анализу персонажной системы романов Е.Звездной и И. Котовой.*

*Ключевые слова:* романтическая фантастика/романтическое фэнтези, современная литература, массовая литература, персонаж, система образов.

*The article deals with the specificity of romantic fiction and romantic fantasy as one of the popular genres of modern literature. The focus of the genre on the female audience is noted, as a consequence, increased attention to the images of the main characters and their love relationships. Special attention is paid to the analysis of the character system of novels by E. Zvezdnaya and I. Kotova.*

*Keyword:* romantic fiction/romantic fantasy, modern literature, popular literature, character, figurative system.

В современной литературе в последние десятилетия набирает популярность жанр, который в кругах писателей и читателей получил название «романтическая фантастика/романтическое фэнтези» (ромфант). Истоки ромфанта определить довольно сложно, так как романтические истории об отношениях мужчины и женщины со счастливым финалом в той или иной форме существовали всегда. Процесс формирования жанра ромфанта в массовой литературе последнего десятилетия связан с характерными для нашего общества культурными процессами.

Более десятка лет назад вышли статьи О. Вайнштейн и О. Бочаровой, посвященные переводным «розовым романам», которые издавались в России в ярких мягких обложках с фотографиями красавиц. В статьях отмечалось, что для этого жанра массовой литературы характерны жесткая формульность и обращение к фольклорным клише и мифологическим архетипам [см. 1; 3]. Гендерную стереотипность и формульность любовного романа отмечает и М.А.Черняк в книге «Массовая литература в понятиях и терминах» (2016) [17]. Но уже в работе «Российские дамские романы: от девичьих трагедий до криминальной мелодрамы» О. Вайнштейн с удивлением констатировала, что среди российской ау-

дитории практически не востребованы, да и не написаны отечественные «розовые» романы: «Дежурным фоном для любовных историй оказалась родная отечественная чернуха: заказные убийства, наезды, шантаж, проституция, рэкет, похищения детей, наркомания, драки, избиения женщин, аборт, суицид и тому подобные реалии... Короче, первый вывод напрашивался сам собой: дамский роман в российском варианте надо считать не розовым, а скорее розово-черным, это своего рода криминальная мелодрама» [4]. По мнению исследовательницы, российские читательницы предпочитали западные любовные романы потому, что нужна дистанция, обеспечивающая доверие к условному идиллическому фону, действительность девяностых годов была слишком тяжела, чтобы стать декорациями для «розового романа».

Если отечественные любовные романы начала 1990-х годов представляли собой кальку западных аналогов и были наполнены «трансформациями сюжета о Золушке – превращении главной героини из бедной и неустроенной в преуспевающую и любимую» [17], то в конце девяностых невиданную популярность среди читательниц приобрели детективные романы Александры Марининой, Дарьи Донцовой, Юлианы Шиловой,

Татьяны Поляковой, Полины Дашковой и, конечно же, Татьяны Устиновой. Крупнейшие издательства запускают целые серии, например, «Детектив глазами женщины», «Криминальное танго», «Черная кошка», многие детективные романы позже были экранизированы. Как отмечает исследователь жанра детектива в современной литературе В. Разин, у женского детективного романа были возможны два направления развития – боевик-экшн, в котором крутые спецагентши метко стреляют и больно бьют, или роман воспитания, в котором главное место будет уделено не кровавым преступлениям, а трудным жизненным ситуациям, в которые попадает главная героиня, обретая по ходу действия любовь [16].

С нашей точки зрения, исследователь оказался, безусловно, прав, и спустя десятилетие на первое место в рейтинге популярности у читательниц среднего возраста вышел жанр ромфанта, который естественным образом соединил в себе эти обе линии развития со сказочной атмосферой сюжета об абсолютном чуде настоящей верной, взаимной любви. Наконец-то «розовый роман» перестал имитировать волшебную сказку о красавице, чудовище или принце на белом коне, метафора была разрушена: она потеряла свое переносное значение и обрела буквальный смысл. Жанр ромфанта закономерно нашел свою лояльную аудиторию читательниц, выросших на классике фэнтезийной литературы, но не нашедших в романах Толкина, Льюиса, Ле Гуин и других классиков любовной линии, которая бы удовлетворила уставшую от повседневности душу.

Отношение к ромфанту в современном мире довольно пренебрежительное, на произведения этого жанра автоматически вешается ярлык «низкопробное» за глубокую вторичность<sup>1</sup>, и подобное отношение связано с оценкой всей «женской литературы» традиционным литературоведением. Как отмечают В.Д. Черняк и М.А. Черняк, «для многих критиков характерна снисходительно-ироническая оценка дамских романов» [17]. «В критике существует мнение, что в художественном отношении феномен «женской» литературы представляет собой набор псевдомелодраматических коллизий, воплощенных на так называемом «среднедоступном» языке. Литературоведы среди ее особенностей называют простейшую разработку сюжета, явный контраст между «положительными» и «отрицательными» героями. Для всего повествования характерен сентиментальный психический настрой. При этом обычно наблюдается стилистическая неопределенность и как результат – девальвация слов» [13]. Бытописание, детективная или приключенческая линия в истории отходит на второй план и служит лишь фоном для развития персонажей и раскрытия их непростых отношений. Многие пишущие в этом жанре действительно близки к графоманству, однако есть авторы, которые зарекомендовали себя в качестве состоявшихся писателей именно в жанре романтической фантастики<sup>2</sup>, и действительно не жанр определяет качество литературного произведения, а художественное мастерство автора, его индивидуальный стиль и оригинальное мировоззрение.

В России романтические волшебные истории нашли большой отклик у читателей, поэтому их выбор стал очень широким. Трогательные романы и циклы о любви в волшебных декорациях от Ольги Громыко, Натальи Жильцовой, Елены Звездной, Анны Чаровой, Елены Малиновской и других авторов быстро расходятся на прилавках книжных магазинов, находят новых читателей, а поклонники серий с нетерпением ждут новых изданий о приключениях любимых героев.

Особую функцию для произведений массовой литературы вообще и ромфанта в частности имеют броские названия, красочные обложки (даже в электронных версиях книг) и аннотации, которые дают возможность потенциальным читательницам ознакомиться с кратким содержанием этих романов<sup>3</sup>. С развитием информационных технологий современная литература получила возможность распространяться по безграничному сетевому пространству, что позволило читателям найти своего автора и познакомиться со всем многообразием ромфанта. На сегодняшний день существуют популярные ресурсы, специализирующиеся в основном на публикации ромфанта<sup>4</sup>, они пополняются ежедневно и предлагают читательницам подборки лучших произведений за неделю, месяц и год. Популярные издательства «Эксмо» и «Альфа-книга» публикуют книжные серии романтической фантастики и фэнтези.

Следует отметить, что многие популярные авторы ромфанта выкладывают фрагменты своих романов по мере написания в режиме реального времени, что способствует установлению тесного диалога с читательской аудиторией, которая все больше начинает влиять на содержание произведений. Это явление в целом свойственно паралитературе, которая напрямую зависит от читательских ожиданий: «потребитель массового развлекательного текста, поклонник паралитературных жанров ожидает от произведения (наряду с новизной) знакомое и повторяемое» [9]. По мнению Козлова, расширение читательской аудитории неизбежно оказывает влияние на авторов произведений массовой литературы, заставляя их использовать уже знакомые аудитории стереотипные сюжеты и образы [9]. Авторы ромфанта не раз сталкивались с негативной реакцией аудитории («окопа»), которая была недовольна своевольными решениями авторов, убивавших своих героев или лишивших читательниц столь желанной, но банальной развязки.

Чтобы охарактеризовать ромфант как литературное явление, обратимся к произведениям двух популярных, востребованных среди читательской аудитории на данный момент авторов: Елены Звездной и Ирины Котовой. Обе начали свою писательскую карьеру на сайте «СамИздат», что позволило писательницам сначала найти свою аудиторию, а затем и издателя.

Елена Звездная, получившая награду лучшего женского фантаста, является одним из популярных писателей ромфанта. Уже в 2013 году она становится самым ярким, популярным, востребованным автором жанра романтическое фэнтези, писателем со стабильно вы-

сокими тиражами. Елена Звездная выпускает дилогии «Все ведьмы – рыжие», «Тайна проклятого герцога», работает над серией «Тёмная Империя» – продолжением самой популярной серии автора «Академия проклятий». Звездная является победителем и призером конкурсов сайта LiveLib в номинации «Выбор читателей 2014, 2015, 2016», а также получила награду «Фантаст года-2017» за рекордное количество тиражей<sup>5</sup>.

Ирина Котова стала автором популярной, но пока незавершенной серии «Королевская кровь», которая начала публиковаться в 2015 году в издательстве АСТ и на настоящий момент насчитывает уже десять книг. Дебютный роман писательницы «взорвал» СамИздат и побил все рекорды продаж. За первый роман «Сорванный венец» данной серии автор стала номинантом премии «Выбор читателей Лайвлиба» в 2016 году. Писательница остановилась на жанре фэнтези, потому что он дает ту уникальную основу, на которую можно нанизать любой другой жанр, от любовного романа, философской притчи до мистического детектива.

Цикл Котовой отличается от произведений Елены Звездной стилем, характером повествования, идеей и особенностями хронотопа, однако обе писательницы являются полноправными представителями ромфанта. Если Елена Звездная сосредотачивает внимание читателей на внутреннем мире конкретных персонажах, то Ирина Котова обращается к взаимосвязи человеческих жизней с судьбой целого мира. Цикл Ирины Котовой масштабнее и эпичнее, включает в себя различные сюжетные линии. Романы Ирины Котовой несколько выходят за рамки канонического ромфанта, однако могут служить материалом для исследования типологических черт этого явления.

Характерным признаком произведений ромфанта является повествование от первого лица: в каждом романе или цикле повествование ведется от лица молодой девушки, у которой за плечами трудный жизненный путь, а впереди перспективная карьера. Женское восприятие мира и конкретных событий дает возможность для реализации механизма самоидентификации читательниц с героинями ромфанта – черта характерная для «женской литературы» в целом [1]. Как правило, героинями ромфанта становятся девушки с проблемным детством, рано познавшие превратности судьбы, привыкшие преодолевать препятствия, стоящие у них на пути. Часто они выбирают для себя трудный путь, доказывая себе и всем окружающим право на собственный выбор и уважение, возможность с успехом заниматься неженской профессией. Так, героиня Елены Звездной Дэя Риате («Академия проклятий») стремится стать следователем–криминалистом в области проклятий, Риа Каро («Мертвые игры») мечтает стать самостоятельной и вырваться из-под опеки родственников, став победительницей смертельно опасных Игр, Лея Картнер («Махинация») имеет перспективную и любимую работу и старается забыть об измене любимого, Ким Блэкмор («Замок оборотня») занимается любимым делом, фотографируя достопримечательности для ту-

рагентств, в прошлом получила тяжелую психологическую травму от встречи с дикими волками. Героини цикла «Королевская кровь» Ирины Котовой, юные принцессы, вынужденные скрывать свои личности, с большим трудом стараются обрести независимое положение в обществе, добиться успеха в выбранном деле не благодаря своему королевскому происхождению, а вопреки ему. Ангелина Рудлог в начале романа отдает все силы ведению домашнего хозяйства на благо семьи, подумывает о карьере школьной учительницы, а позже самозабвенно работает в дипломатической службе в интересах своего государства. Василина Рудлог неожиданным для себя образом преобразуется из матери семейства в королеву, от которой прямо зависит благополучие государства, и старается разобраться в тонкостях управления страной: «С момента выписки прошла неделя, за которую Василина успела понять, что ей катастрофически не хватает экономического образования, которое успела получить Ангелина. Два курса на факультете социологии дали ей возможность воспринимать отдельные понятия, неплохо ориентироваться в статистических методах – из тех, что она смогла вспомнить, – и, собственно, всё. И пусть Ярослав Михайлович Минкен заверял ее, что незачем мучить себя хозяйственными вопросами. Ангелина бы даже не подумала отказаться от участия в управлении страной. И она не откажется. Но нужно учиться» [11]. Марина Рудлог, от лица которой и ведется повествование, проходит путь от подросткового бунта до обретения независимости благодаря работе медсестрой в госпитале. На протяжении всей серии Марина доказывает себе и окружающим, что она представляет собой личность, которая имеет свою точку зрения на происходящее и профессию, спасающую человеческие жизни. Полина самоутверждается, приобщившись к криминалу, чтобы найти средства к существованию и способ удовлетворить собственную потребность в авантюрах. Алина Рудлог учится инкогнито в университете магии, природная тяга к знаниям и упорство заставляют ее решать все проблемы на пути обретения своего места в обществе. Каролина Рудлог (в начале повествования еще девочка) еще не столкнулась с необходимостью преодолевать жизненные трудности на пути к самореализации, однако по мере развития сюжета оказывается в ситуации, когда наследие семьи заставляет ее отказаться от простых человеческих желаний, переехать в чужую страну, ограничить общение с близкими и дорогими людьми. Но самый долгий и трудный путь проходит королева Василина Рудлог, открывающая в себе самостоятельность, отвагу, мужество перед лицом гибели своего государства.

По мнению О. Вайнштейн, все приключения главной героини розового романа – это особая форма инициации, и «в этом аспекте розовый роман, конечно же, – сказка о женской инициации» [3]. Продолжая литературные традиции розового романа и сохраняя генетическую связь с фольклорной волшебной сказкой об инициации, ромфант уделяет большое внимание описанию эмоций главной героини, рассказывает читательни-



цам о становлении, нелегком пути изменения личности в силу сложившихся обстоятельств, о необходимости прислушиваться к себе и открывать в себе новые таланты. В этом смысле ромфант не только платит дань феминизму, но и продолжает традиции романа воспитания.

Главная героиня в начале истории чаще всего предстает перед читательницами совершенно рядовой девушкой, не имеющей выразительных черт или достоинств. Каждая из героинь книг Звездной не считает себя особенной: «У меня же способности были средние, и брала я всего две октавы, ну, при большом старании и тренировках, три, но это был мой максимум» [6]. «Кто красивый? Я?!» [7]. «Так я слабая. – Рыдания прорываются в каждом слове. – Я очень слабая» [5]. Все главные героини Ирины Котовой изначально не уверены в своих силах и талантах, даже сильная и нестигаемая Ангелина Рудлог, оказавшись в плену, плачет от собственного бессилия. В начале повествования девушки под властью заклинания теряют свой изначальный облик и выглядят заурядно, не имеют выразительных черт: Марина и Ангелина исхудали и потеряли цвет лица в ежедневной борьбе за выживание семьи, Алина теряется на фоне ярких красавиц университета и имеет посредственный магический дар. Это заклинание становится своеобразной повествовательной метафорой: все героини пока еще не познали, не проявили себя, не нашли своего места в мире. Истинный облик они обретают только после испытаний или потрясения, принятия своей сути и взросления. Принятие себя сопровождается сильным эмоциональным порывом, который раскрывает истинную суть каждой принцессы.

Безусловно, главная героиня ромфанта, как правило, – красавица, но поэтика этого жанра несколько отличается от поэтики розового романа, который склонен изображать главную героиню в сказочном амплуа «младшей сестры» или «сиротки» [3]. Мотив трудного детства и сиротства главных героев ромфант, конечно, сохраняет, но вместо пассивной «красавицы в беде» авторы предлагают сопереживать героине, активно сопротивляющейся обстоятельствам, самостоятельно преодолевающей трудности, часто отвергающей помощь мужчины и его любовь. Следует отметить, что главные героини цикла «Королевская кровь» – истинные блондинки, что также является характерной чертой ромфанта, причем их красота изначально скрыта от постороннего взгляда, несущего опасность узнавания. Склонность авторов ромфанта выбирать блондинок в качестве главных героинь связана не только с этническим эталоном красоты, но и с глубокими литературными и даже мифологическими традициями. По мнению О. Вайнштейн, в поэтике «розового романа» прослеживается четкая поляризация героинь: у главной героини всегда чудесные светлые, золотые волосы, в то время как злая соперница – каноническая брюнетка [3]. Светлые волосы героини традиционно связаны с семантикой света, с которым сравнивается удивительная красота героини. Брагина отмечает, что и красота, и власть в языке и культуре концептуально связаны со светом. Постоянные

световые эпитеты характеризуют царей, цариц: светлая, светлейшая, пресветлая, сиятельная, блестящая, ослепительная, лучезарная [2]. И в этой связи образ героини ромфанта выстраивается в соответствии с культурными и языковыми стереотипами, а сама героиня неизбежно преобразуется и в качестве красавицы обретает власть над мужчиной, своей судьбой и окружающим миром.

В романах Елены Звездной цвет волос зачастую является признаком колдовской сути. Так, например, в дилогии «Все ведьмы рыжие» (2014) цвет волос является определяющей чертой, позволяющей выявлять и уничтожать самых опасных ведьм. Главная героиня произведения изначально не отличалась ярким цветом волос, девушку насильно перекрасили в вызывающий рыжий и таким образом втянули в круговорот интриг. Встречаются в романах Елены Звездной и блондинки, но это не является типичным для творчества автора. Аврора/Тиана («Сосватать героя, или Невеста для злодея»), как и героини цикла Ирины Котовой, скрывает свою истинную внешность, опасаясь узнавания со стороны врагов. Однако, в отличие от принцессы Рудлог, магия не имеет отношения к изменению внешности героини. Светлый цвет волос прячется под неброским каштановым, как и истинная личность Авроры скрывается под личиной Тианы.

Героиня ромфанта в восприятии мужчины предстает самой желанной, истинной любовью всей его жизни. Его влечет её непокорный характер, упрямство, сила воли, непредсказуемость, запах, иногда даже интуиция, что является прямым наследием розового романа с его популярным сюжетом об укрощении строптивой [3]. Именно таким образом складываются отношения пары Норрии Валерудиан – Ангелина Рудлог, Люк Кембрич – Марина Рудлог, Демьян Бермонт – Полина Рудлог, Вей Ши – Каролина Рудлог, Мартин фон Сьентендент – Виктория Лыськова, Александр Свицерский – Катерина Симонова в цикле романов «Королевская кровь». «– Знаешь, – сказал Норрии задумчиво, выходя со своей ношей наружу, – если бы я ее уже не украл, я бы сделал это еще раз. Даже если бы Пески были зелеными, а наше племя – таким же сильным, как раньше. Она совсем не боится меня и не уступает ни на шаг» [11]. Так находят друг друга Гаэрд Сонхейд и Ким Блэкмор, Дэсмонд Оттон Грейд и Ариэлла Уоторби, Арвизель Дакрэа и Теаная, Риан Тьер и Дзя Риате, Лея Картнер и сахир Арнар, Роутег и Мадди, Владыка Ирэнарн и Милада Радович и др. в романах Елены Звездной.

Портрет главного героя в ромфанте, как правило, довольно подробен и имеет знаковые детали, неоднократно повторяющиеся на страницах романов. Облик героя связан со стереотипным представлением о мужской привлекательности, навязанным аудитории в последние десятилетия массмедиа и кинематографом, герой воплощает в себе мечты автора и читательской аудитории об идеальном, но, увы, утраченном или не встреченном мужчине, что характерно и для читательской аудитории розового романа [1]. Благодаря самоидентификации читателей с главной героиней и происходит главное –

чудо встречи, пусть и виртуальной, с харизматичным, сильным, уверенным в себе, любящим мужчиной.

В произведениях Елены Звездной главный герой описывается максимально подробно и зачастую типично. Особое внимание уделяется описанию глаз и улыбки героя: «Вскинув голову, удивленно посмотрела на мужчину. Серебристо-серые, хоть и не седые, волосы, странные желтоватые глаза, смуглое властное лицо, широкие плечи, руки чуть длиннее нормы, но ему это почему-то шло, и холодный, внимательный, какой-то звериный взгляд <...> От его ледяного тона дрожь пробирала. И от взгляда, которым он окинул меня. И от усмешки, показавшей мне многообещающей и при этом явно не обещающей ничего хорошего» [5]. Общими чертами мужских персонажей являются властность, сила, самоуверенность и эгоизм. Образ властного, сильного и опасного мужчины присутствует в каждом романе Елены Звездной.

Исследовательницы поэтики розового романа отмечали, что главный герой часто выглядит дикарем, следует своим почти сексуальным первобытным инстинктам и часто является представителем другой национальности, чаще представителем южных народов как наиболее сексуально раскрепощенных [см. 1; 3]. Авторы ромфанта окончательно разрушают метафору о мужчине-охотнике, часто делая главного героя оборотнем, хищником, чья звериная сексуальность неукротима и неутомима («Замок оборотня», «Шепот в темноте»). В цикле «Королевская кровь» герои также наделены харизмой, привлекательностью, физической силой, в их образах автор постоянно подчеркивает звериные черты. Таящаяся в них сила и энергия одновременно и пугает, и привлекает героинь, которые в определенный момент понимают, что не могут ничего противопоставить первобытной силе и страсти, которая срывает все выстраиваемые женщинами барьеры. Драконы Нории и Четери, медведи-оборотни Мариан и Демьян, змеи-оборотни Луциус и Люк преследуют на яву своих возлюбленных, подстегиваемые инстинктом хищника, являются им во снах, не давая покоя. «– Не бойся ничего, – сказала матушка мягко и взяла в руку расческу, – наши мужчины после боев бывают грубыми, агрессивными, но на свою женщину не набросятся. А вот слуги и придворные уходят, чтобы их ненароком не покалечили. Если будет беситься и рычать – опускай глаза и руки, страха не показывай, в крайнем случае стань на колени в знак покорности, прижмись к земле. Земля тебя защитит. Не противоречь, не делай резких жестов, не кричи и не пугайся. Обручальная и венчальная пара вас намертво связала, он хоть и как в период гона будет, но не обидит. Потерпи первую ночь – жаль, ты не перекидываешься в зрелую медведицу сейчас... – королева-мать вздохнула, хотела еще что-то сказать и осеклась. – Ничего страшного, – добавила она успокаивающе. – Помни: нет мужей лучше берманов и вернее их. Мужчина – тот же зверь, а зверь всякий ласку любит. Да и запах твой он знает» [12]. Люк Кембритч, один из главных героев цикла, лишен внешней привлекательности, в его портрете

автор всячески подчеркивает отсутствие гармонии в чертах лица, вызывающую некрасивость и неправильность всего облика, но именно он обладает всепобеждающей харизмой и невероятной самоуверенностью. Его низкий голос, тоже одна из характерных черт главного героя розового романа [3], сводит с ума Марину Рудлог, видящую его сначала во сне, а потом уже и на яву в облике огромного змея. Излюбленная в мировой литературе метафора о змее-искусителе перестает быть скрытым сравнением и обретает буквальное значение: мужчина заставляет героиню ромфанта забыть о социальных и культурных барьерах, о собственных амбициях и открывает ей глаза на собственные желания, пробуждает в ней страсть и сексуальность.

Героиня и герой ромфанта часто противопоставлены друг другу по моральным и нравственным ценностям, имеют разные жизненные приоритеты или культурные традиции, как правило, могут быть представителями разных социальных слоев или рас. «– <...>Любой кусок, проглоченный тобой за одним столом с мужчиной, позволяет ему объявить тебя своей.

Я, почти уже доевшая мясо, последний кусок проглотила не с первого раза.

– Да, ты попала, – нагло сообщили мне.

После чего, налюбовавшись подавившейся мной, сахир добавил:

– То же самое касается одежды – принимая одежду от мужчины, ты принимаешь его покровительство. В интимном смысле, естественно.

Я как сидела...

– Под запретом практически все, – продолжил с аппетитом ужинающий эниреец, – от цветов до обычной ручки, карандаша или даже скрепки. Прикоснулась – приняла в подарок» [6].

В романе Ирины Котовой «Скрытое пламя» Ангелина Рудлог с ужасом думает о той культурной и исторической бездне, которая стоит между ней, просвещенной женщиной, и Владыкой Нории, средневековым мужчиной. Полина Рудлог в романе «Медвежье солнце» с трудом преодолевает сопротивление берманского общества, не желающего признавать своей королевой иноземку.

Отношения персонажей ромфанта, как правило, начинаются с чувства неприязни друг к другу, перерастая затем в глубокие и искренние чувства. Типичным для этого жанра является движение сюжета от ненависти до любви, собственно к этому и сводятся главные сюжетные перепетии ромфанта. В произведении Елены Звездной «Замок оборотня» прослеживается сюжетная линия, которую мы условно можем назвать «стокгольмский синдром» (Ким влюбляется в своего похитителя); отношения героев из произведения «Шепот в темноте» начинаются с взаимной личной неприязни: «В общем и целом он бы мне понравился, даже несмотря на отношение собственно ко мне, потому что ко мне все они относились одинаково, это уже даже не обижало и не напрягало. А вот то, как он вдруг начал смотреть на меня, заставило испытать неосознанную смутную тревогу.

Оборотень смотрел исключительно в глаза – пылливо, внимательно, оценивающе. Но при этом весь его облик словно говорил о том, что Роутег безумно, бесконечно и абсолютно недоволен увиденным» [8]. В ряде романов писательницы ненависть возникает у мужчины по причине собственной слабости перед женщиной, а у девушки – как ответная реакция на то, что герой не считается с её желаниями. Подобным образом развиваются и взаимоотношения Ангелины Рудлог и Нории Валерудиана во втором и третьем романах цикла «Королевская кровь»: *«Ангелина поколебалась, протянула руки, но дракон покачал головой, приблизился, повернул ее к себе спиной, поднял рубашку, прижался сзади голой холодной грудью и животом. Ей тут же стало прохладно, даже свежо, начал утихать пульсирующий огонь в теле, и она молчала, не вырываясь и не возмущаясь.*

*– Может, – пророкотал он ей на ухо, – мне нужно заставить тебя быть со мной? Ты из тех женщин, что не покоряются ласке, но могут оправдать свою покорность, если их берут силой. Может, мне нужно решить за тебя, принцесса? Пока ты не погибла, спасаясь оттуда, откуда спастись не надо?» [11].*

Приняв любовь, главный герой ромфанта осознает ответственность за свою женщину, у него появляется гипертрофированное желание оберегать её, что подчас становится главной проблемой в их отношениях. *«– Я сделаю все возможное ... и даже невозможное, и постараюсь находиться на Рейтане в момент вашего прибытия. Одежду для встречи с герхарнагерцом доставят утром, ее украсят розовым бантиком, чтобы ты точно не забыла, что надеть» [6].* Попытка контролировать каждый аспект жизни героини становится основой личностного конфликта между персонажами. Если для Василины Рудлог естественно опираться во всем на своего мужа, пользоваться его защитой и перекладывать на него большую часть своих проблем, то подобный сценарий в отношениях Марины Рудлог и Люка Кембритча просто невозможен: Марина всегда и во всем старается отстаивать свою точку зрения и поступать по собственному разумению, что характерно для героини ромфанта, которая способна на активные и решительные действия, у нее есть желание и возможность самостоятельно разбираться со своими жизненными проблемами.

Однако избежать внимания и чувств со стороны мужчины главная героиня ромфанта не может: героиня романа «Сосватать героя, или Невеста для злодея» Тиа/Аврора полностью изменила свою жизнь, чтобы избежать внимания Юлиана Джерга, она сменила имя и внешность, работу и место жительства, сделала все, чтобы её не нашли. Но власть, связи и желание мужчины обладать своей женщиной оказываются сильнее стремлений героини. Главный персонаж ромфанта, как правило, оказывается сильнее героини не только физически, но и морально. Его сложно смутить, у него всегда есть план действий, именно мужчина борется за любовь своей женщины и добивается её. Герой уверен в результате своих действий, о чем неоднократно заявляет героине. И Нории Валерудиан, и Люк Кембритч не устают

бороться за благосклонность своих возлюбленных даже тогда, когда уже все, казалось бы, потеряно, раз за разом провоцируя женщин на бурные сцены и сильные эмоции. Следует отметить, что в ромфанте есть и произведения, в которых роль «плохого мальчика» достается девушке, добивающейся любви юноши, например в романах Елены Звездной «Телохранитель для демона», цикл «Хелл», «Любовница снежного лорда».

Переломным моментом в отношениях персонажей ромфанта является первый искренний поцелуй героини и героя, это, пожалуй, самая долгожданная читательницами сцена в любом литературном произведении этого жанра. Ромфант наследует сакральное отношение к сцене первого поцелуя от архетипических, но все еще чрезвычайно востребованных сюжетов волшебной сказки типа «Спящая красавица», «Красавица и чудовище». Само слово «поцелуй» часто фигурирует в названиях произведений ромфанта и становится сюжетообразующим элементом и кульминацией всего романа<sup>6</sup>. Как правило, он описывается как страстный и яростный порыв, который уступает место нежности: *«Прикосновение к губам было как ток по обнаженным нервам. Я выгнулась всем телом, замерла, услышав свой собственный стон, и попыталась оттолкнуть сахира, но мои запястья оказались мгновенно перехвачены и прижаты к покрывалу, а поцелуй стал сильнее. Сильнее, алчнее, жестче. Он не целовал – он захватывал, завоевывал, исследовал захваченное, заставлял дышать собой и биться в истерике мое самомнение, уверенность в технологиях Гаэры и осознание, что я только что сожрала половину белкового батончика, в котором как минимум суточная доза любых эмоциональных блокаторов... которые вообще ничего не блокировали! Ни жар, охватывающий все тело от его поцелуев, ни желание закрыть глаза, чтобы ощущения стали ярче, ни жажду принадлежать целиком и полностью» [6].*

Поцелуй срывает печати и ярлыки, навешанные самим героями друг на друга, преобразует окружающий героев мир, захваченный стихией страсти: *«О, каким жарким был этот поцелуй – противостояние двух стихий, – каким жадным, поглощающим. Как наполнялась комната вздохами и стонами, как до боли оттягивались волосы – белые и красные, как мешала одежда, как вжимались они друг в друга, как сминалось платье и зашумели пальцы за ворот рубахи, как в глазах темнело – и растения по всему дипкорпусу вдруг ударились в рост, оплели стены и потолки зеленой сетью, опустились вниз тяжелыми соцветиями. Таял снег по всему городу, и жители изумленно снимали с себя химы и дохи, спеша насладиться внезапной весной. Пусть к вечеру поднявшиеся стебли травы снова прихватит морозом – этот чудесный день в городе запомнят надолго» [12].*

Часто кульминационным моментом произведений ромфанта в отношениях персонажей становится физическая близость как неотъемлемая часть любовной интриги, ведь зачастую героиня является девственницей и открывает для себя целый мир эротических переживаний. О. Вайнштейн отмечала, что эротические сцены

в «розовом романе», как правило, достаточно целомудренны, а сам «розовый роман» – консервативен [3]. Вот и постельные сцены в романах Елены Звездной не являются обязательными и, если присутствуют, не описываются физиологически детально: автор использует фигуры умолчания, чтобы, вероятно, дать возможность читательницам дофантазировать невысказанное: *«Треск порванного белья – и, заставив прогнуться ему навстречу, оборотень резко вошел в меня.*

*Свой хриплый, полный наслаждения стон я удержать не смогла. Меня совершенно невероятным образом заводило все – его властность, его сила, его запах, его сильное мускулистое тело, моя разгоряченность после бега, медленно высвобождающий из своих тисков ужас и то предвкушение, что уже разливалось во мне ожиданием удовольствия <...> Приходила в себя я медленно, все так же обнимая его руками и ногами, чувствуя легкие благодарные поцелуи на глазах, губах, по линии подбородка, шее, плечам... И, улыбаясь от чего-то расслабленно и очень радостно, я тихо млела от его нежности...» [5].*

В сценах близости Ирина Котова сосредотачивает внимание на ощущениях героини, её счастье и чувстве защищенности и уверенности в мужчине, который сейчас рядом. Секс является закономерным этапом развития отношений главных героев и своеобразным подтверждением их чувств, а не просто эротической сценой ради таковой, именно поэтому автор при описании близости широко использует средства художественной выразительности текста: *«Не сдержала стона, когда он вошел в нее, и он замер, легко глядя ее по спине, слушая ее дыхание. И начал движение, мощно и без всякой осторожности, сразу бросая ее в водоворот сладкой и нужной любви, такой ошеломляющей, что она закусила кулак, чтобы не кричать. И все равно кричала, глухо и страстно, и билась в наслаждении, и чувствовала его крепкое тело, и жесткие руки на бедрах, и неумолимое движение, и слушала его тяжелые, приглушенные побрякивания, как лучшую музыку в мире» [11].*

Путь взросления и обретения своего места в мире оказывается завершен, и определяющую роль в преображении героини играет принятие своих желаний, потребности любить и быть любимой, ведь именно любовь сильного мужчины дает возможность сильной женщине добиваться поставленных целей. Как и следовало ожидать, сюжетные перипетии ромфанта обычно завершаются свадьбой или воссоединением влюблен-

ных, которых ранее разделяли какие-то обстоятельства. Завершенные романы Елены Звездной имеют счастливый конец, что соответствует типичной структуре произведений ромфанта. Писательница доводит сюжетное действие до свадьбы, а иногда и до рождения детей. В цикле «Королевская кровь» на момент написания десятого романа Алина и Каролина Рудлог только вступили в активную фазу любовных отношений со своими сужеными, предназначенными им богами, все же прочие пары в той или иной степени сумели преодолеть внутренние противоречия, счастливо соединились брачными узами.

В качестве небольшого итога хотелось бы отметить, что ромфанта как жанр современной массовой литературы обладает ярко выраженными специфическими признаками. Являясь откликом на запрос аудитории, ромфанта прочно обосновался в нише женской литературы и продолжает удовлетворять потребителя массовой культуры, приближаясь таким образом к паралитературе. Продолжая традиции розового романа, ромфанта отражает мировоззрение читательниц поколения двадцать первого века, больше не удовлетворенных образом пассивной красавицы. Сосредотачивая внимание на любовных отношениях властного мужчины и самостоятельной, самодостаточной женщины, ромфанта рассказывает о постепенном становлении личности, пути самопринятия и самоутверждения женщины. Переходя из книги в книгу, этот архетипический сюжет обретает свою убедительность только в тех произведениях, в которых автору удалось подробно описать малейшие оттенки чувств и переживаний главных героев, мотивировать поведение персонажей и показать развитие характеров. Фэнтезийное или фантастическое пространство становятся в руках автора ромфанта инструментом, позволяющим игнорировать реалии современной жизни и воплотить на страницах книги все самые невероятные мечты и фантазии читательской аудитории. Четкая структура и предсказуемость произведений ромфанта находят благодарного читателя (или лучше сказать читательницу, идентифицирующую себя с героиней), которому очень важен счастливый финал произведения. Вечный сюжет о взаимоотношениях полов, который лежит в основе всего ромфанта в целом, и возможность использовать широкое и пластичное пространство фэнтезийно-фантастического мира делают ромфанта популярным на сегодняшний день жанром среди писателей и читателей.

#### Примечания

1 Интересна в этом аспекте рефлексия самих фантастов, оценивающих перспективы развития фантастики и фэнтези на современном рынке массовой литературы. «Романтическое фэнтези — зверь для нас новый, немного неожиданный, но все мы прекрасно понимаем, что после “Сумерек” и “50 оттенков серого” истории безумных чувств обязательно примерят на себя костюмы магов и прекрасных принцев. Ведь, по сути, романтическая фантастика есть сказка, а сказки тяготеют к необычному антуражу» (Панов, <https://www.mos.ru/news/item/22650073/>).

2 Смешение терминов «фантастика» и «фэнтези» в данном случае обусловлено сложившейся на читательском и литературном рынке ситуацией, при которой четкое разграничение этих двух понятий не требуется для того, чтобы купить и прочитать заинтересовавшую историю. Сами писатели включают в ромфанта и фэнтези, и фантастику, разграничивая их между собой пространственными характеристиками произведений: «Елена Звездная: У нас, в читательско-писательской среде, принято название романтическая фантастика, если речь идет о приключениях в космосе, и романтическое фэнтези, если история происходит в условном мире» (<https://www.mirf.ru/book/romanticheskaya-fantastika-avtory>). При этом в остальных сюжетных элементах романтическая фантастика и романтическое фэнтези практически не различаются, поэтому и объединяются в ромфанта. Каждая романтическая история – это повествование от первого лица (девушки), поданное через призму женского восприятия.

3 В качестве примеров можно привести книги «Магия любви» Елены Малиновской, «Путь долга и любви» Анны Гавриловой, «Как приручить кентавра, или Дневник моего сна» Франциски Вудворт, «Невеста Смерти» Лены Летней, «Королевство шипов и роз» Сары Маас и прочие.

4 В качестве примера можно назвать ресурсы <https://litnet.com/top/lyubovnaya-fantastika>, <https://www.litres.ru/>, <https://feisovet.ru/>

5 О популярности писательницы свидетельствует и факт наличия официального сайта <https://elenazvezdnaya.ru/>, а также множество тематических групп в социальных сетях ([https://vk.com/zvezdnaya\\_elena](https://vk.com/zvezdnaya_elena), <https://ok.ru/elenazvezd>, [https://vk.com/elena\\_zvezdnaya](https://vk.com/elena_zvezdnaya), <https://vk.com/worldsofchaos> и др.)

6 В качестве примера можно привести аннотацию романа Дженифер Ли Арментроут «Жаркий поцелуй». «Единственный поцелуй может стать последним! Семнадцатилетняя Лайла выросла в семье Стражей – могущественной расы горгулий, охотников за демонами. Однако сама она только наполовину Страж. Вторая ее часть – демоническая – досталась ей в наследство от матери, могущественной Лилин. Как и Лилин, Лайла обладает смертельной способностью забирать душу у тех, у кого она есть. И красавец Зейн – ее названный брат, друг и защитник, в которого она влюблена с детства, становится ее недостижимой мечтой. Но вот она встречает Астарота – Верховного демона, который, зная о ее секрете, по каким-то неведомым Лайле причинам берет ее под свою опеку, не раз и не два спасая ей жизнь. Астарот не скрывает своей природы – демона-искусителя. И Лайла не может устоять. Она так грезилась о первом поцелуе. А у демонов, как известно, нет души...»

#### Библиографический список

1. Бочарова О. Формула женского счастья // Новое литературное обозрение. 1996. №22. С. 292-303.
2. Брагина Н.Г. Красота: энергия влечения и образ власти // Логический анализ языка. Языки эстетики. М., 2004. С. 487-504.
3. Вайнштейн О. Розовый роман как машина желаний // Новое литературное обозрение. 1996. №22. С. 303 – 331.
4. Вайнштейн О. Российские дамские романы: от девичьих тетрадей до криминальной мелодрамы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/veinstein1.htm> (дата обращения 12.09.2019)
5. Звездная Елена. Замок оборотня. М.: Эксмо, 2014. 416 с.
6. Звездная Елена. Махинация. М.: Эксмо, 2019. 384 с.
7. Звездная Елена. Телохранитель для демона. М.: Издательство «Э», 2016. 384 с.
8. Звездная Елена. Шепот в темноте. М.: Издательство «Э», 2017. 352 с.
9. Козлов Е.В. К вопросу о повторяемых структурах в художественном тексте массовой коммуникации/Е.В.Козлов. 2003 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/kozlov1.htm> (дата обращения 12.09.2019)
10. Котова И. Сорванный венец. М.: АСТ, 2016. 576с.
11. Котова И. Скрытое пламя. М.: АСТ, 2016. 480с.
12. Котова И. Медвежье солнце. М.: АСТ, 2017. 480с.
13. Манн Ю.В., Зайцев В.А., Стукалова О.В., Олесина Е.П. Мировая художественная культура. XX век. Литература. СПб, 2008. 464 с.
14. Мир фантастики. Электронный ресурс - <https://www.mirf.ru/book/romanticheskaya-fantastika-avtory> (дата обращения 12.09.2019)
15. Официальная группа Елены Звездной. Электронный ресурс. - [https://vk.com/zvezdnaya\\_elena](https://vk.com/zvezdnaya_elena) (дата обращения 12.09.2019)
16. Разин В.М. В лабиринтах детектива / В.Разин. 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A0/razin-vladimir/v-labirintah-detektiva/1> (дата обращения 12.09.2019)
17. Черняк В.Д., Черняк М.А. Массовая литература в понятиях и терминах : учеб.словарь-справочник / В.Д.Черняк, М.А.Черняк. 3-е изд., стер. М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. 192 с.

#### References

1. Bocharova O. The Formula of happiness // Novoe literaturnoe obozrenie. 1996. No. 22. Pp. 292-303.
2. Bragina N.G. Beauty: the energy of attraction and the image of power // Logical analysis of language. The languages of aesthetics. M., 2004. Pp. 487-504.
3. Weinstein O. Pink novel as a desire machine // New literary review. 1996. No. 22. Pp. 303 – 331.
4. Weinstein O. Russian ladies 'novels: from girls' notebooks to melodrama. – [Electronic resource.] – Mode of access: URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/veinstein1.htm> (accessed 12.09.2019)
5. Zvezdnaya Elena. The castle of the werewolf. Moscow: Eksmo, 2014. 416 p
6. Zvezdnaya Elena. Machination. Moscow: Eksmo, 2019. 384 p.
7. Zvezdnaya Elena. A bodyguard for a demon. M.: Publishing House “E”, 2016. 384 p.
8. Zvezdnaya Elena. A whisper in the dark. Moscow: Publishing House “E”, 2017. 352.
9. Kozlov E. V. On the question of repeated structures in the literary text of mass communication/E. V. Kozlov. 2003 - [Electronic resource]. – Mode of access: URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/kozlov1.htm> (accessed 12.09.2019)
10. Kotova I. Ripped off the crown. M.: AST, 2016. 576с.
11. Kotova I. The Hidden flame. M.: AST, 2016. 480с.
12. Kotova I. Bear the sun. M.: AST, 2017. 480с.
13. Mann Yu. V., Zaitsev V. A., Stukalova O. V., Olesina E. P. World culture. XX century. Literature. St. Petersburg, 2008. 464.
14. The world fiction. Electronic resource - <https://www.mirf.ru/book/romanticheskaya-fantastika-avtory> (accessed 12.09.2019)
15. Official group of Helena Star. Electronic resource. - [https://vk.com/zvezdnaya\\_elena](https://vk.com/zvezdnaya_elena) (accessed 12.09.2019)
16. Razin M. V. In the labyrinths of the detective / V. Razin. – 2000. – [Electronic resource]. – Mode of access: URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A0/razin-vladimir/v-labirintah-detektiva/1> (accessed 12.09.2019)
17. Chernyak V. D., Chernyak M. A. Mass literature in concepts and terms : studies.dictionary-reference / V. D. Chernyak, M. A. Chernyak. - 3rd ed., erased. M. : Flinta : Nauka, 2016. 192 p.

УДК 821.133.1

UDC 821.133.1

**ЛИТВИНЕНКО Н.А.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории зарубежных литератур, Московский государственный областной университет  
E-mail: ninellit@list.ru

**LITVINENKO N.A.**

Doctor of philological Sciences, professor, Department of foreign literatures, Moscow State Region University  
E-mail: ninellit@list.ru

## ПОЭТИКА «ПРОСТОГО» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА: НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ

### THE POETICS OF «SIMPLE» IN FRENCH LITERATURE OF THE XIX CENTURY: SOME FEATURES

*Во французской литературе XIX века категория простого обладает сложной семантикой, трансформируется в разных литературных направлениях и эстетических системах – романтизма, реализма, натурализма. В романтической повести Жорж Санд «Чертова лужа» миф о народе художественно воплощен в жанре идиллии – сказки. В центре повести реалиста Флобера «Простое сердце» – эволюция Фелисите, процесс формирования агиографического мифа.*

*Ключевые слова:* идиллия, идеализация, агиографический миф, простота, поэтика, романтизм, реализм, Жорж Санд, Флобер.

*In 19th-century French literature, the category of simple has complex semantics, being transformed in different literary directions and aesthetic systems – romanticism, realism, naturalism. In the romantic novel by George Sand, «The Devil's Puddle», the myth about people is artistically embodied in the genre of idyll – fairy tales. In the center of the story of the realist Flaubert's «Simple Heart» is the evolution of Felicite, the process of formation of hagiographic myth.*

*Keywords:* idyll, idealization, hagiographic myth, simplicity, poetics, romanticism, realism, George Sand, Flaubert.

В истории античной эстетики А.Ф. Лосев выделял «доструктурные категории», к которым относил простоту, прямоту и чистоту» [26 р. 13], подчеркивая, что древний философ вкладывал в эту категорию представление о чувственно-сверхчувственном бытии. Комментируя суждения Аристотеля, А.Ф. Лосев отмечает, что античный теоретик говорит о «простом благе» (Ethic. Eud. VII 2, 1238 b 6), имеет в виду учение об идеальном благе, лишенном всякого материального разнообразия, противопоставляет это «простое благо» «многообразному злу» (5, 1239 b 11). И далее: «Простое» – это то, что «должно говорить без прибавления чего бы то ни было» (Тор. II 11, 115 b 29-35). У Аристотеля, по мнению ученого, «простое» в то же время является и таким «общим», которое противоположно пестроте всего видового и отдельного». «Просто» существует то, что лишено пестрых определений (VIII 5, 159 a 39; Soph. elench. 17, 175 b 31; Ethic. Eud. III 1, 1229 a 33; Met. VI 2, 1026 a 33; De coel. III 5, 304 a 11), речь идет о «простой и взятой с точки зрения энергии сущности» (Met. XII 7, 1072 a 32), «Простое скорее надо признать началом, нежели то, что в меньшей степени таково» (Met. XI 1, 1059 b 34-35). По концепции Аристотеля, «самое простое» – то, что «не подлежит никакому определению и является самоочевидным... все прочее подлежит определению через простое» [2, р.13]. Будучи в органической связи с категориями красоты и добра, простое может сближаться с «величием души. Нетрудно заметить, что многие свойства, выделенные Аристотелем, вошли в совре-

менную семантику категории «простого», не только обыденного, но и научного, эстетического сознания: «простое» включает представление об идеальном благе, чувственно-сверхчувственном бытии, общем, энергии и начале сущего и сущности, самоочевидности, противопоставлено сложности, множественности и т.д.

Современные французские исследователи рассматривают «простоту» как одно из ключевых понятий (maîtres-mots) западной культуры, исследуют особенности ее воплощения в вербальном и невербальном искусстве, роль в культуре, в этической, эстетической, духовной или политической сферах. Подчеркивают, что проблема «простоты» объединяет стилистов, риторов, литературоведов, лингвистов, философов, семиотиков, специалистов по невербальному искусству; выдвигают в центр исследования ряд кардинальных вопросов: является ли простое элементарным? Или это уменьшение сложности? Является ли простое безыскусным или верхом искусства (le sans-art ou le comble de l'art)? Как понятие простоты благодаря своей близости к понятиям ясности, очевидности, непосредственности, отражает общественные вызовы искусства? Ученые подчеркивают важность диахронического изучения проблемы (от древности до наших дней), в соответствии с междисциплинарным подходом, в общих рамках семиотики культур [11].

Действительно, категория «простого» «простоты» имеет множественную семантику в разных областях знания – в различных ветвях экзегетики, философии и

искусства, на разных этапах эволюции культуры. XIX век, утверждая свои великие завоевания – историзм и социальность, – сформировал на новой основе «упрощенную» эпистемологическую модель, которая нашла воплощение во всех сферах художественного познания, в том числе (во второй половине столетия) – в русле исследований представителей культурно-исторической школы. Оптимистический XIX век искал конечные смыслы, неизбежно выстраивая в их полисемантике разнообразие оппозиции, среди которых «простое» и «сложное» отчетливо различимы, на разных этапах эволюции обретают своеобразную амбивалентность. Семиотика, структурируя семантические связи между текстом, кодом и знаком, создает дополнительные ресурсы для изучения данных категорий.

В рамках небольшой статьи нас интересуют отдельные аспекты проблемы как составляющей ценностного историко-литературного подхода к французской романистике XIX века, ее поэтике и эстетике, с учетом «взаимосвязи эпистемологических, герменевтических и аксиологических аспектов проблемы ценностного подхода к литературе», ориентации на этическую и эстетическую парадигмы [8]. Изучение поэтики «простого» позволяет понять специфику взаимодействия лежащих в основании ценностного подхода начал.

Очевидно, что рассматриваемая в качестве эстетической категория «простого» и «простоты» по-разному структурируется различными литературными направлениями и жанрами – в классицизме, настаивавшем на простоте и ясности слога, в пасторально-идиллических жанрах, создававших поэтические утопии и аллегории, в творчестве поэтов «озерной школы» или иенского романтизма; может быть по-разному структурирована в соответствии с исследовательской методологией ученого. Сама категория, как и другие эстетические категории – прекрасного, возвышенного, комического, трагического... – означает совокупность свойств, бесконечно изменчивых и разнообразных, но обладающих неким структурирующим ее семантическим центром. На разных этапах литературного развития она обнаруживает архетипически сходные, исторически трансформируемые и обусловленные модели.

В новое время представление о единстве истины-добра-красоты, распадаясь, привело к осознанию полисемантики каждой из составляющих аристотелевской триады. И, однако, «простота» на каждом новом витке литературной эволюции напоминала о своей былой целостности, по-новому соприкасаясь с ее эпистемологией и эстетикой. Важен еще один аспект проблемы: философ М. Мамардашвили пишет: «простота» «приводит к таким вещам, которые в принципе трудно понять, поскольку они сами о себе текстом сказать не могут, а должны родиться в вас». Философ перенес проблему в область герменевтики, связав «простоту» с не поддающимся анализу мистическим переживанием, которое «пользуется потенциалом бесконечности, заключенным в символах» [3], тем самым придал пониманию простоты психолого-онтологический смысл.

Процессы символизации, характерные для эпохи романтизма, в значительной мере обусловили специфику и трансформацию поэтики «простого» и «простоты» во французской литературе XIX века. Именно символизация пришла на смену классицистической ясности и простоте, изменила поэтику изображения тех сторон действительности, осмысление которых потребовало апелляции к новым непознанным или «непознаваемым» аспектам жизни.

«Простое» и «простота» в послереволюционную эпоху изменили свое содержание. В силу демократизации читателя, возросшей роли масс и глубокого интереса к национально-историческому прошлому, литература стала по-новому всматриваться в психологию и поведение индивида и масс, загадочного и таинственного героя, вышедшего на историческую арену, в метаморфозы заложенного в нем добра и зла. В романтизме одерживал победу «солнечный» миф о народе, – простом и великом, в котором Гюго, Дюма, Жорж Санд, Э. Сю, Беранже, социалисты-утописты видели воплощение французской революции, символ будущего счастливого и свободного человечества. Категория «простого» как демократического сопровождала выработку идеологических и эстетических утопий. Не прекрасный голубой цветок, множивший семантику идеала, а Квазимодо, Жан Вальжан, Камброн, Жильят, гениальная артистка, вышедшая из глубинных слоев народной почвы Испании, граф Альберт, – все они носители изначально-демократических ценностей, революционных идей, как и персонажи Беранже, д'Артаньяны прошлого и будущего – все они по-разному воплощали различные модели народного, «простого» и эстетический принцип «упрощения», тяготея к воспроизведению целостности, сущностных начал, к различным формам мифологизации и символизации жизни. Разнообразные трансформации получали оправдание и объяснительную логику в социальных обстоятельствах и природных качествах индивида. Сложное облекалось в одежду простоты, позиционировало себя как несложное, простое, становилось простым, но не утрачивало «ауру», ореол множественной эстетической семантики благодаря обширному полю литературно-художественных аллюзий, благодаря сформированному в романтизме и в читательском сознании эпохи опыту художественной символизации.

Одна из доминантных моделей романтической символизации «простого» нашла воплощение в творчестве Виктора Гюго, в созданных им образах, таких как Квазимодо и Эсмеральда, Жан Вальжан и Жильят. Эти образы статичны, внутренний мир этих персонажей одномерен, они способны в лучшем случае, как Квазимодо и Жан Вальжан, перейти из одного состояния в другое, но не способны эволюционировать. Психологическая сложность и рефлексия героев не предусмотрены. Образы строятся на антитезе носителям зла, таким, как Жавер или Клод Фролло (или Миледи у Дюма), которые немногим сложнее тех, кто воплощает идеальное добро. «Простота» обретает символическую выразительность благодаря комментариям повествователя и коллизиям,

формирующим семантический подтекст, опирается на звучание мелодраматических, сентиментальных струн чувствительной читательской души. В каждой новой коллизии эти герои проявляют набор сущностных качеств – безукоризненную честность, цельность, свойственные им добродетели. Варьируясь в разнообразных испытаниях, эти свойства накапливают дополнительный потенциал читательской симпатии и своеобразную объемность. Видоизменяются не характеры, персонажей не трансформирует жизненный опыт, изменяются, обрастают приключениями и драматизмом обстоятельства, которые передают героям энергию своих превращений. Символизация укрупняет образы, заполняя «простоту» многообразием подспудно прорастающих смыслов, которые формирует не только автор, но и читатель.

Поэтика «простого» в XIX веке проявлялась на разной основе – в творчестве Беранже, опираясь на традиции песенного фольклора, в популярной романистике романа-фельетона – на основе упрощения романтических моделей, когда бинарность и дихотомия добра и зла опирались на стилистические ресурсы готики, кумулятивно используемые модели романтизма такими авторами, как Э. Сю, Ф. Сулье или А. Дюма. В их творчестве символизация в духе Гюго как правило дополнялась мифом о Герое, судьба которого вписывалась в картины социальной, несправедливо устроенной жизни («Парижские тайны» *«Les Mystères de Paris»*, 1842-1843; «Агасфер» *«Le Juif errant»*, 1845), но и замешанной на истории, любовно-приключенческой интриге (романы А. Дюма).

«Простота» как поэтологический принцип изображения тесно соприкасается с предметом изображения – несложностью, упрощенной моделью, простотой души, внутреннего склада героя, с отказом автора от погружения в глубины его сознания. Бездны сознательного и бессознательного в поэтике «простого» совпадают, утрачивают свою глубину, не образуют конфликтных коллизий, они изначально противопоставлены сложности и рефлексии со стороны повествователя, читателя и самих героев.

Во французской литературе второй половины XIX века вырабатывались новые представления в области психофизиологии, понимания природы человека, соотношения телесного и духовного, социальных и биологических аспектов жизни. «Простое» становится омонимом изображения не просто демократически настроенного героя, но персонажа из общественных низов. Тема «простого» человека во французской литературе 1860-1870-х гг., событий Франко-прусской войны и последовавших за нею общественных потрясений, становится едва ли не магистральной. Социальные факторы, факторы влияния среды – органическая составляющая реализма в 1820-1840-е гг., стали предметом нового художественного осмысления. Теоретически обоснованные И. Тэнном, в 1860-1870-х гг. они играли важнейшую роль в творчестве не только писателей-натуралистов.

И. Тэн в «Философии искусства» (*«Philosophie de l'art»*, 1865-1869), анализируя шкалу литературных цен-

ностей, противопоставлял характеры героев и негодяев («благотворные» и «злотворные»), на самую низшую ступень поставил типы, «предпочитаемые реалистической литературой». Это «лица ограниченные, плоские, глупцы, эгоисты, бесхарактерные и пошляки...», именно те типы, которые дает нам обиходная жизнь или которые невольно вызывают насмешку» [5, с. 296]. Основоположник культурно-исторической школы называет их «жалкими типами», полагает, что авторы (в числе которых, назван и Г. Флобер) ведут такого персонажа «от неудачи к неудаче, вызывают против него осуждающий и казнящий вместе смех, нарочно выдают все горькие последствия его несостоятельности, преследуют и искореняют преобладающий в нем недостаток» [5, с. 296]. Критик не вполне прав. Изображение обыденного, обыкновенного, «обиходной» жизни, персонажей, принадлежащих к низовым слоям общества, при любой авторской установке на бесстрашие, объективность, «научность», не было столь уничтожающе и предвзято «казнящим». Авторы «Жермини Ласерте» (*«Germinie Lacerteux»*, 1864) и «Западни» (*«L'Assommoir»*, 1877) рисовали картины жизни низов общества, судьбы «обыкновенных людей», в силу разнообразных причин пребывающих в нищете, постепенно опускающихся на дно. Писатели пытались осмыслить истоки подобных трагедий, всматривались в психологию и психопатологию такого героя. Они углубляли опыт, накопленный предшествующим этапом развития литературы, не прибегая к черно-белой готике романа-фельетона, не погружаясь в романтическую метафизику, художественно осваивали «низовую» сферу – прозу жизни, в которой важнейшую роль, как им было очевидно, играли не только социальные, но и биологические факторы – наследственность, темперамент героев. Они не стремились пробудить в читателе насмешку над своими героями, напротив, – эти герои вызывали горькое сочувствие, поскольку в глубине всех факторов и условий, изображаемых трагедий и драм лежали не только частные и конкретные, но и универсальные законы общественной жизни, описываемое столь беспощадно касалось каждого.

В этом контексте своеобразный диалог между Флобером – и Жорж Санд; между Флобером – и братьями Гонкурами, Золя приобретал особую актуальность. Важнейшую роль в этом диалоге играли разнообразные жанровые и стилевые традиции, процессы историко-литературные и «трансисторические», реконтекстуализация (термин М.Ж. Шеффера) жанров и трансформация и взаимодействие жанров и литературных направлений.

Повести Жорж Санд «Чертова лужа» (*«La mare au diable»*, 1846) и «Простое сердце» (*«Un cœur simple»*, 1877) Флобера репрезентативно воплощают диалог традиций и подхода к изображению «простого», «простоты» во французской литературе XIX века. Эти произведения убедительно вписываются в типологию изображения «простого» во французской литературе – в системе романтизма и реализма XIX века, взаимодействия, сближения – и отторжения заложенных в каждом



из направлений, в каждой из авторских художественных систем начал – «простого» как предмета и способов художественного изображения.

Флобера и Жорж Санд связывала многолетняя творческая дружба, их повести разделяет тридцать лет, присущее каждому художественное видение мира. Писательница опиралась на эстетику романтизма, верила в социалистические идеалы, в народ, его будущее, в торжество справедливости, тогда как Флобер принадлежал к поколению, которое, отдав дань страстному увлечению романтизмом, пришел к скепсису, к выработке собственной эстетики реализма, хотя «память» о романтизме, отголоски романтизма в разнообразных трансформациях и модификациях обнаруживают не только «Мадам Бовари» и «Саламбо», не только «Воспитание чувств», но и «Искушение Святого Антония», «Иродиада», «Простое сердце»...

Романтик Жорж Санд в своих сельских повестях – «Чертова лужа», «Франсуа-Подкидыш» («*François le Champi*», 1847), «Маленькая Фадетта» («*La Petite Fadette*», 1848) обращается к жанровым традициям пасторали и идиллии. Политическая проблематика, связанная с июньскими событиями 1848 г. и последовавшего затем государственного переворота (2 декабря 1851) остается за скобками художественного изображения. В предисловии к «Маленькой Фадетте» (21 декабря 1851 г.) Жорж Санд пишет о глубоком отчаянии из-за пролитой крови, об атмосфере «ненависти, оскорблений, угроз, клеветы, поднимающихся к небесам». Не обладая грозным и могучим гением Данте, создавшим «драму, полную мучений и стенаний», она выбирает миссию «примирения и утешения»: «В те времена, когда зло происходит от того, что люди не признают и ненавидят друг друга, миссия художника — прославлять кротость, доверие, дружбу, и напоминать таким образом людям, ожесточенным или павшим духом, что чистота нравов, нежные чувства и простая справедливость (*l'équité primitive*) существуют и могут существовать на земле. Прямые намеки на современные несчастья, воззвание к волнующим страстям – вовсе не путь к спасению; тихая песнь, звук сельской свирели, сказка (*conte*), усыпляющие маленьких детей без страха и страдания, – лучше, чем зрелище действительных зол, усиленных красками воображения (*les couleurs de la fiction*)» [13].

«Повесть «Чертова лужа» писательница создала еще в преддверии трагических событий конца 1840 – начала 1850-х гг. В ней народ, персонажи из народа стали выразителями извечных начал гармонии, добра, духовной красоты, это своеобразная песнь любви к сельским труженикам и своим героям. Теперь, после революции 1848 г., ее сельские повести, должны были стать песнью утешения. В этих произведениях нет политической проблематики, которая немногим ранее заполняла ее романы («Орас» «*Horace*», 1841 «Консуэло» «*Consuelo*», 1842 – 1843; «Графиня Рудольштадт», «*La Comtesse de Rudolstadt*», 1843 – 1844; «Грех господина Антуана» «*Le Pêché de M. Antoine*», (1845)... Обращаясь к современникам, она проповедует материнскую миссию утешения и

врачевания ран.

В сельских повестях писательница отказывается от господствовавшей во французской литературе магистральной модели романа 1830 – 1840-х гг., с доминированием острых социальных, социально-психологических конфликтов, которые характерны для произведений французских писателей всего XIX века – Бальзака, Стендаля, Мериме, В. Гюго, Э. Сю, Г. Флобера, Шанфлери, братьев Гонкуров, Э. Золя... Она обращается к романтической парадигме – проблемам изображения вечного, поисков абсолюта, диалектики добра.

Эта проблематика сопровождала искания Флобера, автора «Искушения Святого Антония» (первый вариант был завешен в 1849 г., последний в 1874), трех повестей, в составе которых было не только «*Un cœur simple*», но и «*La Légende de saint Julien l'Hospitalier*», «*Hérodias*», 1877). И потому не кажется неожиданностью и парадоксом, что «объективный реалист» Флобер вступил в прямой диалог с Жорж Санд уже не в переписке, а в художественном произведении, пусть и через 30 лет. В одном из писем к сыну писательницы он признался, что, создавал свою повесть «Простое сердца», чтобы понравиться Жорж Санд<sup>1</sup>, – той Жорж Санд, которую почитал и любил, которая, заметим, никогда не описывала мир цвета плесени.

В центре ее сельских повестей как правило конфликты не между разновидностями добра и зла, а между носителями истинных ценностей – и теми, кто ошибается, неверно понимает «добро». В жанровых традициях пасторали и идиллии, Жорж Санд гармонизирует отношения между миром природы и своими героями, они не существуют раздельно. В описании крестьянина-землепашца в «Чертовой луже» писательница почти достигает идеала античной простоты «*la simple beauté de l'antique*» [7].

Жорж Санд вводит в идиллию социальные мотивы, приглушая их звучание, обогащая произведение сказочной символикой блуждания героев вокруг «заколдованного» места («*La Mare au Diable*»). Но конфликт между богатством и бедностью – овдовевшим зажиточным крестьянином и идеальной пастушкой – служанкой Мари, социально-психологический, оказывается вполне разрешим. Герои Жорж Санд, принадлежащие к народной, крестьянской среде, не разделены социальным антагонизмом, это размышляющие герои, они благополучно преодолевают свои имущественные предпочтения под влиянием нравственных побуждений, которые оказываются для них гораздо весомее богатства и предрассудков. Они – носители справедливости, нравственного чувства, которое, по мысли писательницы, развиваясь на протяжении веков, образует единство народной, национальной культуры.

В повести «Простое сердце» (в русском переводе «Простая душа»), Флобер, условно говоря, вступил на территорию Жорж Санд – создания идеальных героев, отличающихся цельностью, нравственной чистотой, в художественный мир идиллии. Его героиня – скотница,

потом служанка, пройдя через серию жизненных испытаний, становится почти святой.

Флобер не исключает персонажей своей повести – Фелисите и семейство мадам Обэн – из контекста «реальной» жизни, традиций социального романа, датирует этапы жизни героев, но позиция и стратегия повествователя в процессе развития сюжета постепенно меняются. Социальное в судьбе героини уходит на второй план, вглубь картины, уступая свою роль новой доминанте в изображении Фелисите – психофизиологии естественно-бессознательного, проявляющегося с необъяснимой настойчивостью, – не в сексуальных влечениях, как у героев некоторых писателей – современников Флобера, а в естественной, органической, нравственно-этической потребности Фелисите испытывать привязанность, сохранять верность, стремиться помочь, приобщиться к духовно-возвышенному миру религиозных ритуалов, бескорыстно одаривать своей любовью и заботой окружающих. В этом качестве ее характер по-другому, чем у Жорж Санд, тяготеет к христианскому архетипу.

Сакральный опыт входит у Флобера в концепцию психологии «простого», тождества реального и ирреального в изображении психологического мира героини. Писатель приоткрывает тайну подобного опыта, в основе которого – глубокое, естественное, почти мистическое чувство любви к Богу, Святому Духу, церковным обрядам, ко всему чудесному миру природы, ее поэзии и ее тайнам, ко всему живому, что окружает Фелисите. Писатель издалека подготавливает трансформацию образа Святого Духа в восприятии героини: «У нее было очень смутное представление о нем, ибо он был не только птицей, но и огнем, а иногда дуновением. Быть может, свет, блуждающий ночью на краю болот, исходит от него, его дыхание гонит тучи, от его голоса становится гармоничным звон колоколов. И она пребывала в состоянии экстаза, наслаждаясь веявшей от стен прохладой и спокойствием храма [10, р. 28]. *Elle avait peine à imaginer sa personne; car il n'était pas seulement oiseau, mais encore un feu, et d'autres fois un souffle. C'est peut-être sa lumière qui voltige la nuit aux bords des marécages, son haleine qui pousse les nuées, sa voix qui rend les cloches harmonieuses; et elle demeurait dans une adoration, jouissant de la fraîcheur des murs et de la tranquillité de l'église*» [10, р. 28]. Описанный в стилистике импрессионизма – отзвуков, оттенков, субъективных ощущений, это опыт личный, но и всеобщий. Флобер описал его изнутри, на миг сам став Фелисите. Простое становится носителем немислимо и непостижимо сложного внутреннего мира – состояния героини.

Автор «Трех повестей», трех вариантов «Искушения Святого Антония» рассматривал религию как психологическую иллюзию, как потребность души. Сравнивший перо писателя со скальпелем, он стремился, подобно Стендалю, исследовать глубины не только сознательного, но и бессознательного. «Простое» сердце, рождающееся религиозно-мистическое сознание героини увидены изнутри, как будто глазами самой героини.

«История чувств, – пишет Ж. Старобинский, – есть не что иное, как история слов, в которых высказана эмоция» [4, с. 248]. Выраженные Флобером эмоции наделяют героиню в минуты экстаза возвышенно-поэтическим духовным миром, в изображении писателя далеким от упрощенного, плоского понимания «простой» психологии скотницы-служанки. Мопассан в «Плетельщице стульев» («*La Rempailleuse*», 1882) остановится перед этой загадкой, только коснувшись ее.

Искатель идеала, Жорж Санд возвышенно-поэтическое обнаруживает в повседневном – в окружающей природе, в изображении чувств и размышлений героев. В «*Notice 1851*» к «Чертовой луже», размышляя о специфике пасторального романа (*roman de moeurs rustiques*), в связи с извечной мечтой человечества о сельской жизни (*de la vie champêtre*), она противопоставляет цивилизованному миру прелесть простой (*primitive*) жизни, несколько раз использует слово *simple*, когда говорит, что в повести речь идет об истории скромной, очень трогательной и очень «простой». Пишет о чувстве красоты (*beau*), присущей «простому», но видеть и изобразить – две разные вещи, полагает она и призывает читателей: «Увидьте простое *simplicite*... небо, поля, деревья и наших крестьян, все то хорошее и подлинное (*vrai*), что в них есть» [12, р. 4]. Цель Жорж Санд в поэтизации простого – в ее восприятии – категории этической и эстетической. Простота в ее повестях противопоставлена сложности, цивилизационному укладу, социально и нравственно несправедливому принципу общественных отношений. Поэтическая, наивная, камерная, пасторальная мелодия – не «искусственного», а естественного мира в ее повестях восходит к руссоизму, перерастает в лирический гимн народу, в поэму, в которой «простое», воплощает аутентичность переживаемого героями универсального опыта жизни [1].

Флобер тоже в центр произведения поместил персонаж из народной среды, но положение героини не остается неизменным. Ее статус скотницы и пастушки – в предыстории. В основе сюжета жизнь Фелисите-служанки, и в этом качестве ее положение двойственно, поскольку она пребывает в постоянном и близком контакте с детьми, семьей хозяйки – мадам Обэн. В то же время обе женщины живут в «параллельных» мирах, которые только мгновеньями перескались.

У Флобера простое – синоним демократического, наивного, неинтеллектуального, но не упрощенного; по-иному, чем у Жорж Санд, поэтического. Принцип простоты у него сочетается с искусством изображения психологии бессознательного. Писатель стремится передать полисемантику простого – переживаний героини, эволюцию нравственного чувства (*La bonté de son cœur se développa*), рождение веры в сверхъестественное [10, р. 50]/ Флобер дает возможность читателю проникнуться ощущением сложности простого, при этом, аналитически не комментируя смыслы, стоящие за феноменом простоты его героини.

Содержанием, сущностью понимания «простого» у Флобера становится сложность психологических со-

стояний, скрывающаяся в простоте, их своеобразии. Фелисите другая. Она не похожа ни на Жервезу, ни на Жермини Ласерте, ни на Розали. Она «больше своей судьбы» как представительница идеального в мире неидеальном. Сложность, скрывающаяся за этим, проявилась в ее имени (Félicité – счастье, блаженство). Едва ли что-то может быть сложнее и утопичнее категории счастья. Семантика имени героини провокативна, содержит иронически окрашенный парадокс, скрещивает субъективные и «объективные» смыслы, включает созданный писателем образ в философско-онтологическое пространство гуманистических идей культуры XIX века

Флобер принципиально меняет поэтику изображения простого – она выражена не в жанре идиллии, а в поэтике формирующегося агиографического мифа. Агиографическому мифу изображение реальности не противопоставлено, он вырастает из нее, вводится в повесть как фантастический и в то же время как составляющая внутреннего мира героини.

Соприкоснувшись с поэтикой идеального, Флобер, подобно автору «сельских повестей», противопоставил свою героиню традиции негативного изображения персонажей из низов – как невежественных, отягощенных своим темпераментом, не приобщенных к достижениям культуры. Судьбу таких персонажей изображали бра-

тья Гонкуры, Золя, Мопассан. Фелисите живет в своем собственном мире, в котором «сверхъестественное просто». Внешний мир вторгается в ее жизнь, но не разрушает целостности ее души.

Категория простого применительно к «сердцу», как и к «душе», условна и в то же время онтологична. Французская семантика метафоры сердца включает готовность к сочувствию, проявление нежности, чувствительности, любви, радости, печали, страстного желания; мужество, совесть, нравственное чувство, в противоположность разуму и рассудку (13, p.105). Флобер увидел глубину, драматизм, неоднозначность, сложность, фантастичность простого – сознательного и бессознательного в персонаже из народа, драматизм и трагизм судьбы Фелисите, счастье которой – в иллюзиях – и иллюзия, тогда как Жорж Санд не коснулась этой проблемы, наделила своих героев и читателей ощущением осмысленности бытия, единства истины, добра, красоты, реальной возможности – счастья. У Флобера эта триада необратимо и трагически распалась, обнаружила несогласованность и неразрешимые противоречия заключенных в ней начал. Писателю, однако, удалось выстроить новое единство этих начал не в историческом мифе «Саламбо», а в агиографическом мифе «Простого сердца»<sup>2</sup>.

#### Примечания

- 1 «Я начал писать «Простое сердце» исключительно ради неё, с единственной целью ей понравиться (pour lui plaire)», – признается он Морису Санду после смерти писательницы 29 августа 1877 г. [9].
- 2 Ученые проявляют глубокий интерес к проблеме связей писателя с мифологией и религией [6].

#### Библиографический список

1. Литвиненко Н.А. «Маленькая Фадетта» Жорж Санд: миссия утешения. В кн.: Литература XX века: итоги и перспективы изучения. Материалы седьмых Андреевских чтений. М.: Экон-Информ, 2009. С. 46-49. URL: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-fra/litvinenko-malenkaya-fadetta.htm>
2. Лосев А.Ф. Деструктурные категории (простота, прямота, чистота). В кн.: История античной эстетики и поздняя классика. М.: Изд-во Фолио; АСТ, 2000. 880 с. Том IV. Аристотель и поздняя классика. <https://studfiles.net/preview/6808172/page:13/>
3. Мамардашвили М. Беседы о мышлении. <https://mamardashvili.com/archive/lectures/thinking/bm07.html>
4. Старобинский Ж. Чернила меланхолии. М.: Новое Литературное Обозрение, 2016. С. 248-615.
5. Тэн И. Философия искусства. М.: Республика, 1996. 351 с.
6. Biasi de P.-M., Herschberg A. & Vinken B. (dir.). Flaubert: Les pouvoirs du mythe (t. I). Information publiée le 30 octobre 2017 par Emilien Sermier. Compte rendu publié dans «Acta fabula» (février 2019, volume 20, n°2): Guillaume Cousin Flaubert mythographe. P: collection Références, EAC Editions des Archives Contemporaines, 2015. [https://www.fabula.org/actualites/p-m-de-biasi-a-herschberg-b-vinken-dir-flaubert-les-pouvoirs-du-mythe-t-i\\_81738.php](https://www.fabula.org/actualites/p-m-de-biasi-a-herschberg-b-vinken-dir-flaubert-les-pouvoirs-du-mythe-t-i_81738.php)
7. Bonnefon D. Les écrivains modernes de la France, 1880. <http://salon-litteraire.linternaute.com/fr/biographie-auteur/content/1861445-george-sand-biographie>.
8. Cabanès Jean-Louis. La Fabrique des valeurs dans la littérature du XIX<sup>e</sup> siècle. Presses Universitaires de Bordeaux, coll. «Sémaphore», 2017, EAN 9791030001167.
9. Flaubert G. à Maurice Sand [Saint-Gratien], mercredi 29 août [1877] / Flaubert Gustave. Correspondance: Année 1877. URL: <https://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/outils/1877.htm>.
10. Flaubert G. Un cœur simple. In: Gustave Flaubert Trois contes BeQ Gustave Flaubert 1821-1880. Un cœur simple. La légende de saint Julien l'Hospitalier. Hérodias. La Bibliothèque électronique du Québec Collection. À tous les vents Volume 801: version 1.0 2. 75 p. Le texte de ce volume est conforme à celui de l'édition originale: Trois contes, P.: G. Charpentier, éditeur, 1877. 75 p. URL: <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-contes.pdf>
11. Jollin-Bertocchi S. et alii (dir.). La Simplicité. Manifestations et enjeux culturels du simple en art (Sous la direction de Sophie Jollin-Bertocchi, Lia Kurts-Wöste, Anne-Marie Paillet et Claire Stolz). P.: Honoré Champion, collection «Bibliothèque de grammaire et de linguistique», n°51, 2017. 542 p. Url de référence: <http://www.honorechampion.com/fr/book/9782745335647>
12. Sand George. La mare au diable. P.: Librairie Française, 1973. 160 p.
13. Sand George. La petite Fadette. La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents Volume 50: version 1.01 <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/sand-fadette.pdf>
14. Picoche J. Combien y a-t-il de cœur(s) en français? / Langue française. Fait partie d'un numéro thématique: Grammaire des sentiments 1995. Persée URL: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1995\\_num\\_P\\_105\\_1\\_5298](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1995_num_P_105_1_5298) – PP. 120-125

### References

1. *Litvinenko N.A.* «Little Fadetta» George Sand: A Consolation Mission. In: Literature of the 20th Century: Results and Prospects of Study. Materials of the seventh Andreev readings. M.: Econ-Inform, 2009.S. 46-49. URL: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-fra/litvinenko-malenkaya-fadetta.htm>
  2. *Losev A.F.* Prestructural categories (simplicity, directness, purity). In: The History of Ancient Aesthetics and the Late Classics. Folio Publishing House; AST, 2000. 880 p. Volume IV. Aristotle and late classics. <https://studfiles.net/preview/6808172/page:13/>
  3. *Mamardashvili M.* Conversations on thinking. <https://mamardashvili.com/archive/lectures/thinking/bm07.html>
  4. *Starobinsky J.* Ink of melancholy. M.: New Literary Review, 2016.S. 248-615.5.
  5. *Ten I.* Philosophy of art. M.: Republic, 1996. 351 s.
  6. *Biasi of P.-M., Herschberg A. & Vinken B. (dir.)*. Flaubert: The powers of myth (I). Information published on 30 October 2017 by Emilien Sermier. Report published in «Acta fibula» (February 2019, Volume 20, No. 2): Guillaume Cousin Flaubert mythographer. P: References collection, EAC Editions of Contemporary Archives, 2015.[https://www.fabula.org/actualites/p-m-de-biasi-a-herschberg-b-vinken-dir-flaubert-les-pouvoirs-du-mythe-t-i\\_81738.php](https://www.fabula.org/actualites/p-m-de-biasi-a-herschberg-b-vinken-dir-flaubert-les-pouvoirs-du-mythe-t-i_81738.php)
  7. *Bonnefon D.* The modern writers of France, 1880. <http://salon-litteraire.linternaute.com/fr/biographie-auteur/content/1861445-george-sand-biographie>.
  8. Cabanès Jean-Louis. The Fabrique des Valeurs in the literature of the nineteenth century. University Press of Bordeaux, coll. Semaphore, 2017, EAN 9791030001167.
  9. *Flaubert G.* to Maurice Sand [Saint-Gratien], Wednesday, August 29 [1877] / Flaubert Gustave. Correspondence: Year 1877. Mode of access: <https://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/outils/1877.htm>.
  10. *Flaubert G.* A simple heart. In: Gustave Flaubert. Three tales BeQ Gustave Flaubert 1821-1880. A simple heart. The legend of Saint Julien l'Hospitalier. Herodias. The Electronic Library of Québec Collection. Volume 801: version 1.0 2. 75 p. The text of this volume is consistent with that of the original edition: Three Tales, P.: G. Charpentier, publisher, 1877. 75 p. URL: <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-contes.pdf>
  11. *Jollin-Bertocchi S.* et alii (dir.). The simplicity. Manifestations and cultural issues of the simple in art (Under the direction of Sophie Jollin-Bertocchi, Lia Kurts-Woeste, Anne-Marie Paillet and Claire Stolz). P: Honoré Champion, collection «Library of grammar and linguistics», n° 51, 2017. 542 p. Reference URL: <http://www.honorechampion.com/en/book/9782745335647>
  12. *Sand George.* The pond with the devil. P: French Bookstore, 1973.160 p.
  13. *Sand George.* The Little Fadette. The Electronic Library of Quebec. Collection With all the winds Volume 50: version 1.01 <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/sand-fadette.pdf>
  14. Picoche J. How many hearts are there in French? / French language.Part of a thematic issue: Grammar of Feelings.1995. Perseus URL: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1995\\_num\\_P\\_105\\_1\\_5298](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1995_num_P_105_1_5298) - PP. 120-125
- 
-

УДК 070.448.3

UDC 070.448. 3

**ЛЯПИНА А.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русской и зарубежной литературы, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
E-mail: a.v.liapina@mail.ru

**LYAPINA A.V.**

Candidate of Pedagogy, associate professor, department of russian and foreign literature, Dostoevsky Omsk State University, OmSU  
E-mail: a.v.liapina@mail.ru

**ТРАДИЦИИ И.С. ТУРГЕНЕВА В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПРЕССЕ О ПРИРОДЕ И ОХОТЕ КОНЦА XIX ВЕКА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛОВ «ПРИРОДА И ОХОТА» И «РУССКИЙ ОХОТНИК»)**

**TRADITIONS OF I.S. TURGENEV IN THE SPECIALIZED PRESS ABOUT THE NATURE AND HUNTING  
OF THE LATE XIX CENTURY**

**(AS EXEMPLIFIED IN MAGAZINES «NATURE AND HUNTING» AND «RUSSIAN HUNTER»)**

*В статье рассматриваются традиции И.С. Тургенева в специализированной прессе о природе и охоте конца XIX века. Делается вывод о том, что журнальная беллетристика актуализирует диалогическую модель взаимодействия человека и природы, столь естественную для Тургенева и его современников и столь необходимую в условиях мировоззренческого кризиса.*

*Ключевые слова:* Журналы «Природа и охота» и «Русский охотник», человек и природа, диалог, взаимодействие, традиции И.С. Тургенева, XIX век.

*The article deals with the traditions of Turgenev in the specialized press about the nature and hunting of the late XIX century. It is concluded that imaginative writing in magazines makes use of the dialogical model of interaction between man and nature, so peculiar to Turgenev and his contemporaries and necessary in the situation of the worldview crisis.*

*Keywords:* Magazines “Nature and Hunting” and “Russian Hunter”, man and nature, dialogue, interaction, traditions of I. S. Turgenev, the XIXth Century.

Тема «Тургенев и охота» – одна из актуальных в современном отечественном тургеневедении [3, 4, 6, 8-10, 12-14, 20]. Интерес в целом обусловлен, с одной стороны, актуализацией современной гуманитарной наукой вопросов национально-культурной самобытности, нравственно-эстетического опыта взаимодействия человека с миром живой природы в условиях глобализации. С другой – вниманием к вопросам частной жизни художника, к формам бытового поведения русского человека, в которых отразились черты национального характера.

Наиболее ценными для данного исследования оказались идеи М.П. Алексева, О.Я. Самочатовой, В.А. Ковалева, В.М. Гуминского, М.М. Одесской, А.В. Мельниковой о влиянии И.С. Тургенева, по преимуществу цикла «Записки охотника», на массовую литературу. В центре внимания ученых оказались журнальные публикации 1840-1850-х годов (В.А. Ковалев, М.П. Алексеев, О.Я. Самочатова), произведения писателей, создавших книги (М.М. Одесская, А.В. Мельникова), сатирические издания конца XIX века (М.М. Одесская).

Однако охотничьи очерки и рассказы, широко представленные на страницах отечественной специализированной научно-популярной прессы конца XIX века и несущие в своем содержании опыт взаимодействия человека с миром природы, до сих пор находятся в

маргинальном пространстве историко-литературных и историко-журналистских исследований.

М.М. Одесская справедливо замечает, что в 1880-е годы «жанр охотничьего рассказа трансформируется» [14, с. 110] и приводит в качестве аргументов антиохотничьи произведения Л.Н. Толстого («Первая ступень», 1891; «Не убий», 1910), В.М. Гаршина («Медведи», 1883), Н.С. Лескова («Зверь», 1883), А.П. Чехова («Он понял», 1883, «Петров день», 1881, «На охоте», 1884, «Драма на охоте», 1884 и др.).

Нам представляется важным проследить, сохранился ли интерес к литературной охотничьей традиции – и И.С. Тургенева в частности – в специализированных изданиях конца XIX века, что позволит осмыслить литературный процесс как непрерывный, шире и разнообразнее представить жизнь русского человека не только в социально детерминированном обществе, но и во взаимосвязях с макрокосмом, с миром живой природы.

Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: журналы природы и охоты, издательский бум которых пришелся на 1880-е годы, заимствуют у Тургенева философско-эстетические идеи, опыт освоения природного мира и изучения многообразных процессов русской жизни, представленный на страницах его литературно-критического, автодокументального наследия. Заимствования не являются случайным фактом. В условиях трансформации национальной

жизни и поиска человеком стабильных оснований для своего бытия, в период хищнического истребления природы, тургеневское понимание охоты как естественной склонности натуры русского человека, как процесса, в котором взаимодействие охотника с природой осуществляется на основе равенства и взаимозависимости, – оказалось востребованным журнальной беллетристической второй половины XIX века.

В данном исследовании под беллетристической понимается литература в ее массовых образцах, небольшое повествовательное прозаическое произведение, связанное с социальной средой, в которой формируется, содержащее развернутое и законченное повествование о каком-либо отдельном событии, случае, житейском эпизоде и т.п., но не наделенное ярко выраженной художественной оригинальностью; по своей проблематике отвечает запросам времени и той среды, в которой бытует, является продуктом определенной эпохи, в лучших своих вариантах подражает классическим образцам на уровне темы, проблемы, мотивов, стилистических особенностей [5, 11, 21].

**Цель статьи** – рассмотреть особенности рецепции тургеневского опыта взаимодействия человека и природы в журнальной прозе охотничьей тематики конца XIX века.

**Материал исследования** – художественно-публицистический отдел журналов «Природа и охота» за 1891-1892 гг. и «Русский охотник» за 1892 год. Проблемно-тематическая палитра рассмотренных произведений не является исключительной, скорее – типичной, так как с изданиями сотрудничали на постоянной основе (особенно с журналом «Природа и охота») на протяжении ряда лет одни и те же авторы. Было исследовано более 50 текстов; общий объем составил 60 номеров.

В ежемесячном популярном иллюстрированном журнале «Природа и охота» (1878-1912), издаваемом органом императорского общества размножения охотничьих и промысловых животных и правильной охоты, публиковались известные писатели-охотники, в большинстве своем выходцы из дворянских родов: Д.А. Вилинский (коллежский ассессор, писатель, мемуарист, младший брат писательницы Марко Вовчок, троюродный брат критика Д.И. Писарева), А.А. Черкасов (охотовед, горный инженер, в разные периоды – городской голова Барнаула, Екатеринбург), А.Н. Левашов (судебный чиновник), В. М. Сысоев (судебный пристав), А.Н. Ламовский (общественный деятель, кинолог, математик, педагог) и другие. В 1883 г. здесь печатает свой рассказ «Он понял!» молодой А.П. Чехов.

В еженедельном иллюстрированном журнале «Русский охотник» (1890-1895) органа отделения охоты при императорском обществе акклиматизации животных и растений широко представлена жанровая палитра опубликованных материалов (случай, очерк с натуры, сцена-монолог, картина с натуры, эскиз, картинка, быль, этюд), что вполне соответствует характеру литературного процесса конца XIX века. Именно в это

время господствуют малые эпические формы, активизируется жанровое взаимодействие различных тенденций, литература обогащается новыми жанрами и жанровыми формами.

В журнале печатались художественные произведения педагога-подвижника И.В. Попова, художника Н.К. Рериха, детской писательницы М.В. Киселевой, научно-познавательные заметки и очерки биолога, ученого Московского университета Н.М. Кулагина, заводчика, эксперта по русским гончим, теоретика истории гончих Н.П. Кишенского, А.М. Ламовского, Д.А. Вилинского и др.

Многие рассказы опубликованы без указания автора («Рассказы Игната Макарова», «Ночь на «Ивана Купалу», «Первый вальдшнеп», «Случаи из охотничьей практики», «Весна на берегах Дона»). Участники охоты вспоминают наиболее яркие события, делятся своими переживаниями, ощущениями и впечатлениями о проведенном времени и о людях, с которыми они охотились.

Представленный в статье эмпирический материал является новым и оригинальным в аспекте обозначенной проблемы.

Охота, как известно, занимает важное место в культуре русского народа: это одна из форм русского быта и бытового поведения, под знаком которой прошел весь XIX век в повседневности, искусстве и литературе. Однако этому явлению русской жизни был придан философско-эстетический, социально-этический смысл в масштабе общенациональных проблем лишь в середине XIX века, в период напряженных духовных исканий русским обществом концепции национального единства, включавшей в себя «утверждение нравственного и общественного потенциала» [6, с. 52].

С.Т. Аксаков и И.С. Тургенев в пятидесятые годы опубликовали две книги об охоте: «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии», 1851 год (С.Т. Аксаков) и «Записки охотника», 1852 год (И.С. Тургенев); в 1852-1853 гг. были изданы две рецензии И.С. Тургенева на произведение С.Т. Аксакова. Во всех представленных материалах аккумулированы важные идеи, определившие содержание охотничьей журнальной беллетристики и альманахов второй половины XIX века.

#### **Человек и природа в осмыслении И.С. Тургенева**

Охота способствовала обоснованию философских взглядов писателя, прежде всего связанных с его пониманием взаимоотношений человека и природы, с определением места во Вселенной, пронизанных созерцательно-медитативным, элегическим настроением. Многие убеждения писателя, как отмечают исследователи [2, 14, 17], оказались созвучны натурфилософским идеям И.В. Гете, французского мыслителя XVII века Блеза Паскаля, французского естествоиспытателя XVIII века, популяризатора науки Жоржа Луи Леклерка Бюффона. Русский писатель стремился разгадать тайны природы, постичь гармоничную сущность жизни, где *«все существует для другого, в другом только достигает своего примирения или разрушения – и все*

жизни сливаются в мировую жизнь, – это одна из тех «открытых» тайн, которые мы все видим и не видим» [18].

Постигая смысл природы в духе философии своих предшественников, И.С. Тургенев пишет: «Бесспорно, вся она (природа – А.Л.) 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 всё окружающее себе в пользу, отрицала бы его независимость, завладела бы им как своим достоянием. Для комара, который сосет вашу кровь, – вы пища, и он так же спокойно и беззастенчиво пользуется вами, как паук, которому он попался в сети» [18]. Автор раскрывает диалектику «всеобщего единства», «целости каждой точки» и «целости природы», утверждает равенство всех живых организмов, действия которых невольно и бессознательно направлены одновременно на созидание и разрушение. Таким образом, солидаризуясь с предшественниками, И.С. Тургенев рассматривает охоту как процесс, в котором реализуется идея равенства человека и природы. В художественной форме Тургенев выразил идею равенства всех живых творений природы в рассказе «Поездка в Полесье» (1857), в стихотворении в прозе «Природа» (1879): «Все твари – мои дети», – промолвила она, и я одинаково о них забочусь и одинаково их истребляю. Я тебе дала жизнь – я ее и отниму и дам другим, червям или людям... мне все равно» [19, т. 10, с. 164]. Осознание себя наравне с другими живыми существами давало охотнику право вступать в противоборство с себе подобными.

И.С. Тургенев часто возвышал природу, придавал ей величественные черты, обессмерчивал ее в сравнении с человеком. Размышления писателя о вечной жизни природы и о бренности человеческого существования и творений его рук мы найдем в рассказе «Мой сосед Радиллов»: «Осенью вальдинены часто держатся в старинных липовых садах <...> Прадеды наши, при выборе места для жительства, непременно отбивали десятины две хорошей земли под фруктовый сад с липовыми аллеями. Лет через пятьдесят, много семьдесят, эти усадьбы, «дворянские гнезда», понемногу исчезали с лица земли, дома сгнивали или продавались на своз, каменные службы превращались в груды развалин <...> Одни липы по-прежнему росли себе на славу и теперь, окруженные распаханными полями, гласят нашему ветреному племени о «прежде почивших отцах и братьях» [19, т. 3, с. 50]. В представленном философско-поэтическом фрагменте тенистые липы – неизменный атрибут усадебного пространства – лишь отдаленно напоминают о когда-то существовавшем благоустроенном, гармоническом пространстве, имеющем сходство с Эдемом.

#### **Человек и природа в журнальной беллетристике**

В традициях И.С. Тургенева писатели-беллетристы осмысливают природу как мощный живой организм, во-

влекающий в свое движение и сопричастного ему человека. Герой-охотник, вступая во владения могучей природы, задумывается о своем месте во Вселенной. Природный мир, таинственный и загадочный, переполненный самыми неожиданными движениями, пугает и радует человека, заставляет его цепенеть в своем одиночестве среди «недр вековых лесов».

В очерке И. Я. Поплавского «Мои охоты с псковичами» читаем: «Какими мизерными казались сани, лошади, люди перед величием сосновых гигантов!.. Какими маленькими кажутся кое-где приютившиеся у сосен елки и кусты можжевельника!.. Глядя на этот лес, никакой разговор житейский не лезет на ум... Созерцаешь, любуешься величием бора и сознаешь свое собственное ничтожество перед природой» (Природа и охота. 1892. № 11)

Властно вступает в свои права таинственная жизнь ночной природы, перед которой беспомощен человек. «Как хорошо и радостно днем в этом могучем лесу!» Человек чувствует особенную силу, притягательность леса. Однако с наступлением «серого мрака» все в лесу принимает причудливо таинственную форму. «...Куда девалась та сила, то чувство, что заставляет бороться, преодолевать преграды... И чувствуется полнейшая мизерность человека перед могучей силой природы» (Природа и охота. 1892. № 11).

Охота давала пищу для размышления о жизни и смерти, о месте в мироздании. Человек, наслаждаясь дивной красотой природы и переживая счастливейшие моменты жизни, все же чувствует свое одиночество и ничтожество. Он начинает роптать на Провидение, сожалеет, что не одарен крыльями и не может отправиться за пернатыми, «спешищими к северу на гнездовье и пролетающими над вашей головой, не обращая на вас ни малейшего внимания... К ним в это время вы почему-то считаете необходимо-нужным присоединиться и лететь...» (Русский охотник. 1892. № 26). Даже опытному охотнику становится жутко, когда мрак мешает различать предметы, когда тишина и темно, когда деревья, как гиганты, подозрительно окружают и, угрожая, загораживают путь. Охотником овладевает тоска, охватывает чувство полного одиночества; ему становится грустно и страшно. «Кругом темно. Сзади, полный злощестей тишины и какой-то загадочной неподвижности, стоит лес, протягивая к нам свои ветви, точно костлявые, кривые руки, точно силясь достать и охватить нас. Впереди кусты, как безобразные скалы, чернея, нагромоздились на нашем пути, стараясь скрыть за своими чудовищными формами что-то таинственное, ужасное» (Русский охотник. 1892. № 36).

Погружение в мир природы рождало и самые светлые чувства, эстетизировало процесс охоты: «Проходишь целый день и счастлив, если поднимешь стайку запоздалых дроздов или полюбишься на вскочившего вне меры напуганного русака. Тянет мучительно туда, где на каждом шагу катит беляк, где ельник, можжевельник, клюквенник, букетами разлетаются тетерева, трещат куропатки» (Природа и охота.

1891. № 4). Автор апеллирует к «господам-охотникам», которым хорошо известны все эти чувства, какие овладевают ими в лесу среди пожелтевших деревьев, с коричневой подстилкой из опавших, мокрых от утреннего тумана листьев, в этой осенней тишине. *«Все эти ожидания, волнения, усиленный стук пульса, вся эта напряженность нервов и вся прелесть этого дела»* (Природа и охота. 1891. № 4). Как отмечает М.М. Одесская, «в самом процессе охоты переживается особое эстетическое наслаждение, понятное только участникам» [14, с. 17]. Иногда волнения, переживаемые охотником, даже ставятся выше любовного чувства: *«Не охотник едва ли может испытывать такие сильные волнения, как те, которые дает охота. Я думаю, что даже влюбленные не бывают в таком состоянии, а всякий охотник, вероятно, сознается, что он никогда не испытывал таких волнений в присутствии женщины, как иногда на охоте»* (Природа и охота. 1892. № 1).

Во второй половине XIX века, в период активного развития индустриального производства и техники, началось разрушение естественной среды обитания человека, существенно осложнились экономические связи человека с миром природы, зато укреплялись духовные. Городская среда лишала человека «спасительного крова» (термин В.Г. Щукина – А.Л.), лишала его корней, отъединяла от естественных условий жизни. В этих непростых исторических обстоятельствах охота рассматривалась как странствие, счастливое путешествие в мир природы.

*«Что лучше: наслаждение или предвкушение наслаждения? <...> После месячного сидения на месте <...>, месячной варки в тоске и томлении, очутиться на свободе едущим даже не на охоту. А на целое охотничье странствие, при лучшей, задушевной, полной разнообразия и богатой души волнующими впечатлениями охотничьей обстановке!»* (Природа и охота. 1891. №3). Приведенное описание близко настроению И.С. Тургенева, когда он, находясь в Европе, делится с А.А. Фетом, соседом по имению и компаньону по охоте, своим желанием перенестись мыслью в родные «палестины» – и вообразить себя сидящим с ним *«в отличной коляске и едущим на тетеревей»* [15, с. 423].

#### **Мир природы провоцирует воспоминания.**

Вольная стихия природы неодолимо влечет к себе странствующего охотника, провоцируя воспоминания, рождая ностальгические чувства, обогащая его даром творчества – таким же стихийным. *«Как ... лес хороши поздней осенью <...> Идешь вдоль опушки, глядишь за собакой, а между тем любимые образы, любимые лица, мертвые и живые, приходят на память, давным-давно заснувшие впечатления неожиданно просыпаются: возбуждение реет и носится, как птица, и все так ясно движется и стоит перед глазами. Сердце то вдруг задрожит и забьется, страстно бросится вперед, то безвозвратно потонет в воспоминаниях. Вся жизнь развертывается легко и быстро, как свиток; всем своим прошедшим, всеми чувствами, силами, всею своею душою владеет человек»*, – размышляет И.С. Тургенев в

рассказе «Лес и степь» [19, т. 3, с. 358].

Для писателя охота становится своеобразным идентификатором «своего», усадебного, пространства. Воспоминания за границей о русской охоте обостряют возникшее чувство дома и скрашивают одиночество [12].

В русской традиции охота по преимуществу связывается с дворянско-усадебной и деревенской моделью поведения, является одной из форм досуговой деятельности помещика. Как известно, сельское уединение реабилитировало частную жизнь человека с ее культом простоты, естественности, тишины, гармоничного сосуществования с миром природы. Охота особым образом организовывала время и пространство, скрашивала однообразное течение дней, но что особенно важно, способствовала духовному освоению природного пространства, вдохновляла писателя-охотника.

Находясь за границей, И.С. Тургенев мечтал о возвращении домой, в родовую усадьбу. Атмосферу родовой памяти, скромную прелесть деревенской жизни ему не может заменить никакая другая культура, даже римская. Живя на краю «чужого гнезда», писатель ощущал себя *заграничным русским, русским скитальцем*, обреченным на бездомное существование. Автор-охотник в данном контексте употребляет орнитологические метафоры, характеризующие его внутреннее состояние: *«в Париже не свил себе хоть временного гнезда»* – Аксакову; *«Шлет щур седой с полей чужбины/Хоть сиплый, но приветный свист»* – А. Фету.

В Европе русская охота становится важным компонентом «своего» пространства, формирует сюжет о деревенской благодати, где ощущают «величие малого» и видят красоту «обыкновенного». Описывая состояние предвкушения блаженства и гармонии автор использует иную лексику («*русская осень*», «*радость*», «*наши березовые рожи*», «*погода, какая бывает в России, разжигает и волнует*», «*отличная коляска*», и т.п.), связанную с представлениями о доме как об укромном пространстве, благословенном месте, выполняющем защитную функцию.

Надежда о скорейшем возвращении на родину выражается через метафоры *полета* и «*дома-гнезда*», возникшие на основе внимательного изучения особенностей поведения и вокализации птицы. *«Как иногда старые тетерева сходятся вместе, так и мы соберемся у Вас в Степановке – и будем тоже бормотать, как тетерева»*, – сообщает И.С. Тургенев в письме А. Фету из-за границы [15, с. 420]. В письме С.Т. Аксакову писатель выражает чувство радости в связи с предстоящим возвращением весной на родину («*весна придет – и я полечу на родину*»), где «*еще жизнь молода и богата надеждами*» [15, с. 344].

Тургенев, вспоминая взлет вальдшнепа в голой осиновой рощице, использует охотничьи термины, стилистически маркированную лексику, риторические вопросы и восклицания: «*...Тубо!...Ну, теперь близко... фррр...ек! ек! бац!..бац!..и подлец бекас, заменивший степенного дупеля, валится, сукин сын, мгновенно, бе-*



ляя брюшком...!» [15, с. 420].

В журнальных публикациях охотничьи сюжеты также формируют оппозицию «настоящая-искусственная жизнь», восходящую к пространственной оппозиции «деревня – город», которая ассоциируется в сознании читателя с древнейшей универсальной оппозицией «свой – чужой». Скучной городской атмосфере (чужое пространство) противопоставляется свободная жизнь на лоне природы (свой, родной мир). «Мы подходим к лесу <...> Дивно хорошо здесь! Хотелось бы остаться тут и жить вдали от мирской суеты и городского шума» (Русский охотник. 1892. № 26).

Повествователь в рассказе А. Левашова «Бишка», сидя дома во время трехдневной вьюги, вспоминает времена юности, когда он отправлялся с друзьями охотиться в «знаменитые «Долгие кусты», когда-то имеющие статус «охотничьего эльдорадо», и сокрушается о безвозвратно исчезнувших богатых дичью лесных массивах. «Долгие Кусты – это <...> настоящие джунгли, большие пространства частого березняка, дубовые рощи <...> склоны орешника и бесконечные холмы всех видов и величин, заросшие мелким ровным, кустарником. <...> Теперь, вероятно, они уже исчезли безследно» (Природа и охота. 1891. № 3).

Воспоминания охотника носят ностальгический характер, так как в памяти оживают времена молодости, часы и дни, проведенные на охоте вдали от городского шума и суеты, вдали от «забот, дрязи, от людской гадости и пошлости, в среде этой величественной, таинственной и наивной, прекрасной и могущественной, искренней и простой, при всей своей сложности, природы, в противоположность лукавой, ехидной, мутной и искусственной жизни, сложившейся в кишащих человеком населенных центрах» (Природа и охота. 1891. № 3).

#### Выводы

Несмотря на очевидно наметившуюся в русской литературе в 1880-х годах тенденцию к угасанию жанра охотничьего рассказа, о чем свидетельствуют антиохотничьи произведения Л.Н. Толстого, В.М. Гаршина, Н.С. Лескова, А.П. Чехова, наше исследование журнальных публикаций выявило наличие преемственности тради-

ций Тургенева в охотничьей прозе конца XIX века.

Сопоставление опыта взаимодействия человека и природы, представленного в литературно-критическом, эпистолярном наследии И.С. Тургенева, с аналогичным опытом в специализированных журналах природы и охоты «Природа и охота» и «Русский охотник», популярных в конце XIX века, позволило нам выявить на страницах печати уже открытые писателем темы, идеи и настроения, но приспособленные к атмосфере своего времени.

Для писателей-охотников, в большинстве своем выходцев из аристократической среды, получивших университетское образование, природа выступает источником эстетического наслаждения, награждает охотника-«поэта в душе» (М. Пришвин) способностью ощущать таинственность и бесконечность жизни, пробуждает порывы его чувств, зовет к преображению, приближает к естественному состоянию, учит осознавать себя частицей великого целого, развивает физические качества и тренирует ум.

Мысль Тургенева-охотника о том, что человек является частицей природы, звеном, «тесно связанным с другими звеньями», оказалась вполне жизнеспособной на рубеже веков, в эпоху «сумерек», в условиях мировоззренческого кризиса и поиска человеком новых возможностей познания самого себя. Писатели, на глазах которых уходила в безвозвратное прошлое дворянская культура, актуализировали диалогическую модель взаимодействия человека и природы, столь естественную для И.С. Тургенева и его современников.

Только в диалоге могут проявлять себя любые формы жизни: человек-природа, человек-человек, человек-общество. Только близость к природе позволит познать жизнь в ее естественно природных проявлениях, увидеть «бытие тетерева глазами самого тетерева» (И.С. Тургенев).

Таким образом, полагаем, что взаимодействие с творчеством И.С. Тургенева возникает не только на уровне проблемно-тематических связей, но и на уровне общего понимания жизненных процессов.

#### Библиографический список

1. Алексеев М.П. Заглавие «Записки охотника» // Тургеневский сборник. Л.: Наука, 1969. Т. V. С. 210-218.
2. Батюто А.И. Тургенев-романист // Батюто А.И. Избранные труды / отв. ред. С.А. Батюто. – СПб.: Нестор-История, 2004. – С. 315-568.
3. Большакова А.Ю. Философско-эстетическая «охота» в мире русского слова (Пушкин, Тургенев, Л. Толстой, Аксаков) // Литературная учеба. 2001. № 3. С. 170-195.
4. Гуминский В.М. «Записки охотника» и эволюция русского охотничьей прозы // Тургенев и мировая литература. Материалы международной конференции к 200-летию писателя, 17-19 октября 2018 г. М., 2018. С. 34-37.
5. Дмитриевский А.Л. Беллетристика: поиск места в системе жанров журналистики // Ученые записки Орловского государственного университета. №3 (66), 2015 г. С. 109-114.
6. Жилыкова Э.М., Хохлова Н.А. Концепт охоты в «Записках ружейного охотника Оренбургской губернии» С.Т. Аксакова // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2013. № 3 (23). С. 52-62.
7. Ковалев В.А. «Записки охотника» И.С. Тургенева. Вопросы генезиса. Л., 1980. 131 с.
8. Козубовская Г.П. Фет и Тургенев: поэзия и мифология литературного быта // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2004. № 4-2. С. 32-44.
9. Кошелев В.А. Эффект охотника в русской словесности середины XIX века // И.С. Тургенев. Новые материалы и исследования. Т. 1. / РАН Институт русской литературы (Пушкинский Дом). М.; СПб.: Альянс-Архео, 2009. Т. 1. С. 95-111.
10. Лебедев Ю.В. «Записки охотника» И.С. Тургенева. М.: Просвещение, 1977. 80 с.
11. Лотман Ю.М. Массовая литература как историко-культурная проблема // Лотман Ю.М. О русской литературе. Статьи и исследо-

вания (1958-1993). История русской прозы. Теория литературы. СПб.: Искусство-СПб, 1997. С. 817-827. 842 с.

12. *Ляпина А.В., Черенкова В.В.* Тема охоты в эпистолярном дискурсе И.С. Тургенева // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. 569 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 15.02.19)
13. *Мельникова А. В.* Охотничьи нарративы в русской литературе второй половины XIX – первой трети XX в. / А. В. Мельникова // Диалоги классиков диалоги с классикой: сб. науч. ст. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. Вып. 4. С. 61-81.
14. *Одесская М.М.* Русский охотничий рассказ XIX века (типология, традиции, эволюция): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: 1993. 24 с.
15. Переписка И. С. Тургенева. В 2 т. Т. 1 / вступ. ст. Н. Никитиной. М.: Художественная литература, 1986. 607 с.
16. *Самочатова О.Я.* «Записки охотника» И.С. Тургенева и журнальная проза 1840 – первой половины 50-х годов // Тургенев и русские писатели. Научные труды. Пятый межвузовский тургеневский сборник / под науч. ред. Г. Б. Курляндской. Курск. Изд-во Курск. пед. ин-та, 1975. С. 104-124. 186 с.
17. *Трофимова Т.Б.* И.С. Тургенев и Паскаль (проблема реминисценций) // Спасский вестник. 2005. № 12. С. 128-132.
18. *Тургенев И.С.* «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии» С. Аксакова (письмо к одному из издателей «Современника»). [Электронный ресурс]. URL: <http://az.lib.ru> Тургенев Иван Сергеевич (дата обращения: 14.04.2018).
19. *Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. М.: Наука, 1978-2014.
20. *Филиюшкина О.В.* К вопросу о происхождении «Записок охотника» // Спасский вестник. 2002. № 9. С. 1-13.
21. *Черняк В.Д., Черняк М. А.* Беллетристика // Массовая литература в понятиях и терминах. Наука, Флинта, 2015. С. 14-17. 193 с.

### References

1. *Alekseev M. P.* Title “Notes of the hunter” // Turgenev collection. L.: Science, 1969. T. V. P. 210-218.
2. *Batuta A. I.* Turgenev-novelist // Batuta A. I. Selected works / ed. edited by S. A. Batoto. – SPb.: Nestor-History, 2004. - P. 315-568.
3. *Bolshakova A. Yu.* Philosophical and aesthetic “hunting” in the world of the Russian word (Pushkin, Turgenev, L. Tolstoy, Aksakov) // Literary studies. 2001. No. 3. P. 170-195.
4. *Guminsky V. M.* “Notes of the hunter” and evolution of Russian hunting prose // Turgenev and world literature. Proceedings of the international conference on the 200th anniversary of the writer, October 17-19, 2018. P. 34-37.
5. *Dmitrovsky A. L.* Fiction: search for a place in the system of genres of journalism // Scientific notes of Orel state University. No. 3 (66), 2015, Pp. 109-114.
6. *Zhilyakova E. M., Khokhlova N. Ah.* Concept of hunting in “Notes of the gun hunter of the Orenburg province” S. T. Aksakov // Bulletin of the Tomsk state University. Philology. 2013. № 3 (23). P. 52-62.
7. *Kovalev, V. A.,* “notes of a hunter” by Turgenev. The questions of Genesis. L., 1980. 131 PP.
8. *Kozubovskaya G. p.* FET and Turgenev: poetry and mythology of literary life // Bulletin of the Altai state pedagogical Academy. 2004. No. 4-2. P. 32-44.
9. *Koshelev V. A.* the effect of the hunter in Russian literature of the middle of the XIX century // I. S. Turgenev. New materials and research. Vol.1. / RAS Institute of Russian literature (Pushkin House). M.; SPb.: Alliance-Archaeo, 2009. Vol.1. S. 95 to 111.
10. *Lebedev Yu. V.* “Notes of the hunter” I. S. Turgenev. M.: Enlightenment, 1977. 80 PP.
11. *Lotman Yu. M.* Mass literature as a historical-cultural problem // Lotman Y. M. About Russian literature. Articles and studies (1958-1993). History of Russian prose. Theory of literature. SPb.: Art-SPb, 1997. P. 817-827. 842 p.
12. *Lyapina A.V., Cherenkova V. V.* the theme of hunting in the epistolary discourse of I. S. Turgenev // Modern problems of science and education. 2014. No. 5. 569 p. [Electronic resource]. URL: <http://www.science-education.ru> (date accessed: 15.08.17)
13. *Melnikov A.V.* Hunting narratives in the Russian literature of second half XIX – first thirds of XX century / A. V. Melnikov // Dialogues classics dialogues with the classics: collection of scientific works. Ekaterinburg: Publishing house Ural. UN-TA, 2014. Issue. 4. P. 61-81.
14. *Odessa M. M.* Russian hunting story of the NINETEENTH century (typology, traditions, evolution): abstract. dis. ... kand. Philo. sciences. M.: 1993. 24 PP.
15. Correspondence of I. S. Turgenev. In 2 Vol. 1 / entry. V. N. Nikitina. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1986. 607 p.
16. *Samochatova O. Ya.* “Notes of the hunter” I. S. Turgenev and journal prose of 1840-the first half of the 50s / Turgenev and Russian writers. Proceedings. The fifth interuniversity Turgenev collection / under scientific. edited by G. B. Kurland. Kursk. Publishing house of the Kursk. PED. in-TA, 1975. P. 104-124. 186 p.
17. *Trofimova T. B.* I. S. Turgenev and Pascal (the problem of reminiscences) // Spassky Vestnik. 2005. No. 12. P. 128-132.
18. *Turgenev I. S.* “Notes gun hunter Orenburg province” S. Aksakov (letter to one of the publishers of “Contemporary”). [Electronic resource.] URL: <http://az.lib.ru> “ Turgenev Ivan Sergeevich (date of address: 14.04.2017).
19. *Turgenev I.S.* Poln. sobr. soch. i pisem: V 30 t. M.: Nauka, 1978-2014.
20. *Filyushkina O. V.* To the question about the origin of “the notes of a hunter” // Herald of the Savior. 2002. No. 9. P. 1-13.
21. *Chernyak, V. D., Chernyak, M. A.* Fiction // Mass literature in concepts and terms. Science, Flint, 2015. P. 14-17. 193 p.

### Список источников

1. Природа и охота. Ежемесячный иллюстрированный журнал / Под ред. Л. П. Сабанеева, Н. В. Туркина. М. 1891-1992
2. Русский охотник. Еженедельный иллюстрированный журнал / Под ред. В. П. Урусова. М. 1892.

### Sources

1. Priroda i okhota. Ezhemesyachnyj illyustrirovannyj zhurnal / Pod red. L. P. Sabaneeva, N. V. Turkina. M. 1891-1992
2. Russkij okhotnik. Ezhenedel'nyj illyustrirovannyj zhurnal / Pod red. V. P. Urusova. M. 1892.

УДК 82.0

UDC 82.0

**МАРКОВ А.В.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра кино и современного искусства, Российский государственный гуманитарный университет  
E-mail: markovius@gmail.com

**MARKOV A.V.**

Doctor of Philology, Professor, Chair of Cinema and Contemporary Art, Russian State University for the Humanities  
E-mail: markovius@gmail.com

## БАХТИН, ПЛУТАРХ И ЖИВОПИСЬ

### BAKHTIN, PLUTARCH AND PAINTING

*Важное для аргументации М.М. Бахтина в книге о Достоевском сравнение эффектов переживания идей с эффектами европейской живописи не получило убедительного комментария в исследованиях по Бахтину. В статье указывается на то, что кроме формализма Вёльфлина на Бахтина могли повлиять моральные сочинения Плутарха, и тем самым это указание нужно учитывать при изучении интерпретации Бахтиным античной предыстории жанров.*

*Ключевые слова:* Бахтин, жанры, живопись, светотень, диалог, наглядность.

*Important argument in Bakhtin's book about Dostoevsky, comparison of the effects of experiencing ideas with the effects in European painting did not receive a convincing comment in the studies on Bakhtin. The article points out that, not only Wölfflin's formalism, but also the moral writings of Plutarch are expected source, and this is to be taken into account when studying Bakhtin's interpretation of the ancient classical proto-history of genres.*

*Keywords:* Bakhtin, genres, painting, chiaroscuro, dialogue, visibility.

Великий филолог и мыслитель М.М. Бахтин не часто обращался к опыту живописи и пластических искусств, а прославившие его идеи, прежде всего, диалогического и жанрового слова, могут быть применены к пластическим искусствам только как ненадежные метафоры. Тем важнее вводимые Бахтиным редкие сравнения литературной и живописной композиции, появляющиеся там, где Бахтину важнее всего подчеркнуть повышенную динамику развития этой композиции. Самым ярким следует признать рассуждение в “Проблемах поэтики Достоевского” об идейных героях как носителях оживающей идеи, наподобие того, как цвет в живописи обретает свое жизнеподобие, только будучи оттенен другими цветами.

Как формулировал это сам мыслитель, на идеи Раскольникова и Ивана Карамазова “падают рефлексы других идей, подобно тому как в живописи определенный тон благодаря рефлексам окружающих тонов утрачивает свою абстрактную чистоту, но зато начинает жить подлинно живописною жизнью”. При этом сравнение не ограничивается тем, как именно сугубо искусственная иллюзия создает жизнеподобие, которое нельзя было бы создать красками, которые по виду были бы ближе к природе, но продолжается обычной для Бахтина критикой теоретизма ради диалогизма: “Если изъять эти идеи из диалогической сферы их жизни и придать им монологически законченную теоретическую форму, какие получились бы худосочные и легко опровержимые идеологические построения!” [1, с. 100]. Теоретизм оказывается худосочным, бледным, бесцветным, тогда как

диалог – разноцветным, и болезненный натурализм теоретизма противопоставляется цветам диалога.

Данный контекст не получил удовлетворительного объяснения, несмотря на указания исследователей на параллельную реконструкцию филологами-предшественниками Бахтина античных и европейских жанров [7, с. 147], что не могло не привести к взгляду со стороны на жанровые правила. Равно как современная этика прямо связывает мысль Бахтина с мыслью об исправлении человека-самозванца, претендующего на особое место в бытии, благодаря акту милости и феномену дара [10; 12], иначе говоря, видит в Бахтине мыслителя, переосмыслившего катарсис с позиций феноменологической этики, внимательной к таким поддающимся визуализации эффектам. Для нас важно указание на то, что теория диалога Бахтина подразумевала не только возможности, но и ограничения репрезентации в позиции самих субъекта и объекта [3], а значит, создавала возможности для обращения к живописи как метафоре ограниченного, с четырех сторон обрезанного пространства. Также для нашей аргументации важна аналитика понимания Бахтиным “архитектоники” в смысле, преодолевающей границы искусств [8; 9] и становящейся принципом обновленного субъект-объектного отношения, а в феноменологическом измерении – новой авантюры субъекта, о которой и пойдет речь в статье.

Тема усиленно искусственных аффектов живописного полотна, не просто воссоздающих жизнеподобие предмета, но оживляющих его, делающих полнокров-

ным была воспринята русской поэзией, ориентированной на живопись: достаточно указать на стихотворение Виктора Кривулина “Ла Тур”, сюжет которого именно таков: искусственное освещение в картинах Жоржа де Ла Тура позволяет раскрыть духовное содержание портретируемых лиц и внушить духовный интерес зрителю. Но нас интересует, откуда могло появиться такое сравнение у Бахтина.

Если выражение “абстрактная чистота” напоминает противопоставление абстракции и вчувствования Вильгельмом Воррингером и другими теоретиками начала XX века, то *figura etymologica* “живописная жизнь” никак не поясняется, что странно, учитывая, что слово “живописный” применительно к жизни указывает в русском употреблении не столько на естественную красоту, сколько, напротив, на некоторую почти театральную эмфазу. Когда мы говорим “живописный парк” или “живописная статуя”, мы имеем в виду не то, что эти достижения культуры вписываются в природную среду, сколько то, что их схема устройства сразу узнается как продуманная, даже нарочитая.

Первым источником можно назвать работы Генриха Вёльфлина. Если в наиболее известной книге, “Основные понятия истории искусства” живопись определяется с тех позиций, которые Воррингер отнес бы к вчувствованию, через цветовой пятно, противопоставленное отвлеченной линейности, то в книге про Дюрера, вышедшей в 1905 году, есть эпизод, более всего напоминающий рассуждение Бахтина. Вёльфлин, анализируя рисунки Дюрера времен итальянского путешествия, когда он стал использовать по венецианскому образцу цветную бумагу и белила, говорит, что глубина и самостоятельность фигур у Дюрера определяется рефлексами по бокам изображения. При этом на первый план, согласно Вёльфлину, выходит не самостоятельное изображение, а орнаментальное решение, а “тени сгущены и отеснены от картины рефлексами света” [11, с. 202]. Получается, что использование как искусственных приемов выразительности, так и искусственного цветного фона как раз способствовало новому жизнеподобию, и его Вёльфлин видит в том, что Дюрер возвращался к некоторым из созданных тогда образов, превращая их в новые наброски и миниатюры. Манера его стала устойчивой, и Дюрер, согласно Вёльфлину, с одной стороны, приблизился к “итальянской красоте” как никогда, а с другой стороны – научился проникать в живую жизнь души, или как сказано: “Душевая жизнь мужчины схвачена так глубоко, что он мог бы и один составить целую картину” [там же].

Но эта параллель не объясняет, как именно указание на специфическую технику одного, пусть даже самого выдающегося художника, стало ядром аналитики идей. Здесь нужен ключ, который объясняет, как именно можно связать искусственное как необходимость и живое как область свободы.

О необходимости, “нудительности” даже самой живой жизни Бахтин говорил в своей философии поступка. Этот термин выглядит как перевод греческого понятия

“ананке”, необходимости, господствующей над жизнью и смертью. Философия поступка Бахтина, контексты которой подробно раскрыты в ряде исследований [2; 4; 5], как все знают, создавалась в полемике с учением о поступке Пауля Наторпа. Наторп понимал поступок как посредство между внутренними переживаниями и жизненным миром, по сути дела, как способ справиться с инертностью воли, точно так же как наука справляется с инертностью явлений. Тогда как для Бахтина такое объяснение не позволяет понять, как именно устроен личный выбор, поэтому он вводит различие «я для себя» и «я для другого». В таком случае Наторп руководствуется линейностью и абстракцией, а Бахтин – живописностью и вчувствованием, способностью поставить себя на место другого.

Бахтинское понимание ананке оказывается близко тому античному пониманию, которое больше всего заинтересовано в живописи, а именно, выраженному в трактате-диалоге Плутарха «О том, почему божество медлит с воздаянием» [6]. Основная мысль Плутарха состоит в том, что боги не наказывают злодеев сразу, несмотря на педагогическую очевидность такого наказания, потому что они лучше знают души людей, а значит, зарождение в них страстей, и относятся к людям как врачи, устанавливающие срок лечения.

И самое интересное, что ближе к концу диалога дается видение таких душ, где души, над которыми вершится посмертный суд, представлены как прозрачные и светоносные, но не одинаковые. Точно так же Вёльфлин описывал линии Дюрера перед итальянским путешествием, они уже почти “отфильтрованы до прозрачности” [11, с. 201].

Души охвачены ужасом, поднимают жалобные крики, это маленькие человечки, вдруг выделяющиеся из шара. Но при этом праведные души ведут себя своеобразно: “плававшие высоко в чистом воздухе со спокойным видом, то и дело благожелательно приближались друг к другу, а от метущихся душ ускользали, сжимаясь, чтобы выразить недовольство, и расширялись, расплываясь от удовольствия”. Выражение недовольства, буквально, “отталкивание от себя” (τὸ δυσχεραῖνον, от χεῖρ, рука), сменяется “расплыванием” (διάχυσις), буквально, разливом, широчайшим распространением. Точно так же Вёльфлин говорил, что Дюрер тогда стал писать портреты в большом количестве “с неподдельным удовольствием”, но при этом интерес к “выразительному движению” сменялся интересом к “твердой форме”, своеобразному сжатию, детализацию, созданию более мелких и маленьких рисунков [там же].

Но если созерцатель-повествователь отбрасывает тень и при встречах в ином мире, то души не отбрасывают тень, и он их видел совершенно блистательными и прозрачными везде вокруг себя (περίλαμπτομένους κόκλω καὶ διαφανεῖς), то другие души представляют то, что Вёльфлин назвал “целую картину”. “Светились они, однако, не все одинаково. Одни – как полная луна в ее самом ярком сиянии, испускали ровный блеск, нежный, непрерывный и постепенный; другие казались пересече-

чены сверкающей чешуей и светлыми полосами, третьи были пестрые и странные, как гадюки с черными пятнами, а в некоторых зияли заметные щели”. Иначе говоря, в мире, где нет светотеневых эффектов, как в мире Дюрера, еще не знавшего позднейшей живописной эффектности, подчеркнуть индивидуальность души могут только рефлексы, а упоминание чешуи и ехидн (морских и сухопутных змей?) показывает что-то близкое к биологической внимательности Дюрера, тем более, что оригинал лучше было бы перевести не “странные”, а “нелепые” (ἄτοποι).

Это различие между душами обозначает, что души несут на себе следы страстей, болезней, которые и будут вылечиваться посмертными наказаниями. Получается, что эти пятна – рефлексы, не просто усвоенные человеком страсти, а отражения страстей, которые человеку не принадлежат. Но именно они объясняют, почему суд над душами может откладываться на земле и может быть

очень индивидуальным на небе, иначе говоря, перед нами симптомы, но не отбрасывающие тени, не закрепляющие души в банально-реалистическом характере, а работающие исключительно на развертывание душевной жизни в делящемся диалоге и конечном очищении. Рассуждению Вёльфлина о том, что после итальянского путешествия “теплота... ко всем тварям” сменилась тектонической серьезностью, выигрывающей “по части глубины и энергии” [11, с. 203] соответствует словам Плутарха о том, что вакхические посмертные удовольствия душ уводят в пропасть наслаждения, они размягчают душу, делая ее водянистой и инертной. Построения идейных героев Бахтина не художничьи именно потому, что они уюе серьезны, а не потому, что они любят наслаждения – последнее противоречило бы не только всему строю мысли Бахтина, но и всей морали русской литературы.

#### Библиографический список

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского // Он же. Собр. Соч. в 7 т. Т. 6. М.: Русские словари, 2002. 505 с.
2. *Бонецкая Н.К.* М.М. Бахтин в двадцатые годы // Диалог. Карнавал. Хронотоп, Витебск, 1994. № 1. С. 16-62.
3. *Колотаев В.А.* Фотоискусство как система поэтически эксплицируемых репрезентаций // Артикульт. 2017. 25(1). С. 18-32.
4. *Махлин В.Л.* Второе сознание: подступы к гуманитарной эпистемологии. М.: Знак, 2009. 632 с.
5. *Махлин В.Л.* Михаил Бахтин: философия поступка. М., 1990. 64 с.
6. *Плутарх.* Почему божество медлит с воздаянием. / пер. Л.А. Ельницкого // Вестник древней истории, 1979, № 1. С. 223-253. [Оригинальный греческий текст:
7. *Попова И.Л.* Историческая поэтика в теоретическом освещении. М.: ИМЛИ РАН, 2015. 264 с.
8. *Тамарченко Н.Д.* «Композиция и архитектоника» или «композиция и конструкция»? (М. М. Бахтин и П. А. Флоренский) // Литературоведение и литературоведы. Коломна, 1996. С. 104-114.
9. *Шальгина О.В.* Композиционные и архитектурные формы в эстетике М.М.Бахтина в оценке критики // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. Серия Филология СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина. 2009. №2(26). С. 65-70.
10. *Щитцова Т.В.* Самозванец: к вопросу о политическом представительстве в этической концепции Бахтина // ее же. Антропология. Этика. Политика. Сб. философских статей и докладов. Вильнюс: ЕГУ, 2014. С. 158-172.
11. *Чечот И.Д.* Г. Вёльфлин и «Рисунки Альбрехта Дюрера» // Труды исторического факультета СПбГУ, 2016, №. 25, С. 194-210.
12. *Ямпольская А.В.* О радости: Бергсон и Янкевич // Логос. 2009. № 3. С. 70-81.

#### References

1. *Bakhtin M.M.* Problems of Dostoevsky's Poetics // Idem. Collected Cit. in 7 tons. T. 6. M.: Russian dictionaries, 2002. 505 p.
2. *Bonetskaya N.K.* M.M. Bakhtin in the twenties // Dialogue. Carnival. Chronotop, Vitebsk, 1994. No. 1. P. 16-62.
3. *Kolotaev V.A.* Photo art as a system of poetically expounded representations // Artikult. 2017. 25 (1). Pp. 18-32.
4. *Makhlina V.L.* The second consciousness: approaches to humanitarian epistemology. M.: Znak, 2009. 632 p.
5. *Makhlina V.L.* Mikhail Bakhtin: philosophy of action. M., 1990. 64 p.
6. *Plutarch.* Why deity hesitates with retribution. / trans. L.A. Elnitsky // Bulletin of ancient history, 1979, № 1. P. 223-253. [Original Greek text:
7. *Popova I.L.* Historical poetics in theoretical coverage. Moscow: IMLI RAN, 2015. 264 p.
8. *Tamarchenko N.D.* “Composition and Architectonics” or “Composition and Construction”? (M. M. Bakhtin and P. A. Florensky) // Literary and Literary Studies. Kolomna, 1996. pp. 104-114.
9. *Shalygina O.V.* Compositional and architectonic forms in the aesthetics of M.M.Bakhtin in the evaluation of criticism // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. Philology SPb. Series: Leningrad State University A.S. Pushkin. 2009. № 2 (26). Pp. 65-70.
10. *Schitsova T.V.* Pretender: on the issue of political representation in the ethical concept of Bakhtin // Eadem. Anthropology. Ethics. Politics. Sat philosophical articles and reports. Vilnius: EHU, 2014. p. 158-172.
11. *Chechot I.D.* G. Wölflin and Albrecht Dürer's Drawings // Works of the Faculty of History of St. Petersburg State University, 2016, № 25, p. 194-210.
12. *Yampolskaya A.V.* About joy: Bergson and Yankelevich // Logos. 2009. № 3. S. 70-81.

**МАСЯЙКИНА Е.В.**

аспирант кафедры романо-германской филологии, Томский государственный университет  
E-mail: beork.berkana@gmail.com

**MASIAIKINA E.V.**

Postgraduate student, Department of Romance-Germanic philology, National Research Tomsk State University  
E-mail: beork.berkana@gmail.com

**ОБРАЗ СИБИРИ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ПЕРИОДИКЕ ЗАРУБЕЖЬЯ:  
НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ ЖУРНАЛОВ США (1990-2010-Е ГГ.)**

**THE IMAGE OF SIBERIA IN EMIGRANT LITERARY PERIODICALS:  
ON THE MATERIAL OF MEDIATEXTS OF THE USA EMIGRANT MAGAZINES**

*Статья посвящена комплексному аналитическому исследованию реализаций образа Сибири, представленных в медиа-контенте литературных альманахов США на русском языке 1990-2010-х гг., осмыслению коллективных культурных представлений о регионе, выявлению их типологии и основных характеристик, а также генезиса их формирования. Материалом исследования послужили издания «Время и место», «Вестник», «Интерпоэзия», «Новая Кожка», «Новый Журнал», «Побережье», «Флорида».*

*Ключевые слова:* Сибирь, имагология, образ территории, Русская Америка, литературные журналы.

*The article is devoted to a comprehensive analytical study of the Siberia image realizations, presented in the media content of the US literary almanacs in the Russian language of 1990-2010, as well as the comprehension of collective cultural ideas about the region, the identification of their typology and basic characteristics, and the genesis of their formation. The material of the study were the almanacs "Vremya I Mesto", "Vestnik", "Interpoezia", "Novaya Kozha", "The New Review", "The Coast", "Florida".*

*Keywords:* Siberia, imagology, image of territory, Russian America, literary magazines.

Изучение образа Сибири в русской литературе является актуальной темой, привлекающей внимание многих исследователей в последние десятилетия. Осмысление коллективных представлений о регионе, их типология, определение источников их формирования приближает нас к пониманию истоков образования стереотипов массового культурного сознания (Сибирь – «колония», «сырьевой придаток», «место каторги и ссылки», «залог могущества Российского» и др.) [8] и индивидуально-авторских вариаций художественного осмысления региона, реализующихся в литературном творчестве. Выяснение факторов, определявших эволюцию семантики топонима «Сибирь», позволяет конкретизировать представления об историческом и индивидуально-авторском содержании геополитического компонента культурного самосознания. Данную область гуманитарного знания представляется возможным рассматривать с точки зрения трех научных парадигм: проблематики локального текста (рассмотрение образа территории «изнутри», с точки зрения жителя), имагологии (исследование топологического компонента с позиции «чужого») и ориентализма (изучение представлений о регионе с позиции постколониализма). С культурологической точки зрения Сибирь воспринимается как культурное пространство, единство которого сопровождалось развитием региональных культур. Факторы, определившие своеобразие культурного кода региона, соединение частного и общего, отношения между периферией и

центром с точки зрения постколониализма, вызывают интерес исследователей. Культурные и территориальные взаимодействия разнообразных традиций на территории Сибири, формы взаимной адаптации социальных групп, создание материальной среды в культурном пространстве региона также являются частью современных региональных культурологических исследований.

Изучение характерных особенностей творческого бытования Русской Америки XX-XXI вв. является одной из актуальных задач современной гуманитаристики. Согласно «словарю» «Русская литература сегодня: Зарубежье» [9, с. 15] США «правила и нормы ассимиляции на русских писателей не распространяются». Литературная жизнь среди россиян, живущих в США, носит самобытный и несколько обособленный характер. Несмотря на это, в Русской Америке 1990-х - 2000-х гг. сложилось культурное поле, объединяющее несколько поколений российской интеллигенции и создающее питательную среду для творческих инициатив [2, с. 263]. Важно отметить также устойчивую традицию издания литературной периодики в культурных центрах Русской Америки. Современный период эмиграции с 2000-е по 2010-е гг. рассматривается в работе как время, выступающее «идейным» продолжением 1990-х гг., но наделенное, тем не менее, своими характерными чертами. В частности, основное различие было заложено развитием технологий, в частности, распространение и, в итоге, практически повсеместный доступ ко всемирной

сети, что послужило мощным фактором формирования социальных контактов. Одним из проявлений этой тенденции выступает доступность медиа-контента во всемирной сети, формирование особого формата электронного ресурса / аналога твердой версии толстых журналов и формирование собственной читательской аудитории их медиа-контента.

Из 23 русскоязычных периодических литературных изданий, издававшихся с 1990 по 2010 гг., в качестве исходного материала отобраны 7 наиболее репрезентативных. В результате корпус текстов, в которых фигурирует образ Сибири, составили сочинения, опубликованные в общедоступном медиаконтенте изданий «Вестник», «Время и место», «Интерпоэзия», «Новый Журнал», «Новая Кожа», «Побережье», «Флорида».

Российская история Сибири, как было сказано ранее, начинается с похода Ермака Тимофеевича в конце XVI в. «Ермаков сюжет» является репрезентативным для осмысления взаимодействия сибирского летописания, фольклорных источников, русской историографии и историко-литературного процесса [10, с. 341]. Путь от официального повествования о походе Ермака в Сибирь, связанного с книжным типом культуры, к «устным летописям» как образцам фольклорной интерпретации событий, вхождение этого сюжета через летописные источники в «Историю государства Российского» Н.М. Карамзина и его литературное освоение в 1810–30-е гг. в творчестве И.И. Дмитриева, К.Ф. Рыльева, П.П. Ершова и даже пушкинский замысел поэмы о Ермаке [1, с. 135] – все это этапы и звенья одного и того же процесса.

Данный сюжет нашел отражение в метатекстовой структуре эмигрантских литературных изданий. Осмысление истории освоения Сибири представлено в рамках конспирологического дискурса. Сергей Баймухаметов, автор таких романов как «Ложь и правда в русской истории» и «Призраки истории», в памфлете «Евреи – это славянофилы? «Протоколы сионских мудрецов» придумал... казах» [4, № 21 (332)] раскрывает тему всемирного казахского заговора, обращаясь к событиям как современности, так и отдаленной истории, в том числе к событиям XVI века, а точнее, к покорению Сибири Ермаком. «Как говорит мой племянник: «Приплыли, Ермак Тимофеевич!» Кстати, Ермак ведь тоже ...того. Имечко-то шепчет... Может, он Сибирь-то завоевывал с дальними провокационными замыслами?» Данный очерк, несомненно, пародирует по своей сути, комический эффект основывается на осмеянии конспирологической парадигмы.

Неоднозначный и, несомненно, примечательный образ Сибири представлен в повести проживающего в Мюнхене писателя Бориса Хазанова (1928) «Беглец и Гамаюн» [6, № 261]. Необходимо обратить внимание на эпиграф: «Загадочная птица Гамаюн гнездится на неисследованных скалистых островах Восточно-Сибирского моря». Согласно славянской мифологии, Гамаюн – райская птица, подобно Сирин и Алконосту. «В одной из русских космографий [...] шестнадцатого или нача-

ла семнадцатого века упоминались «райские птицы Гамаюн и Финиксь», залетавшие на расположенный на Дальнем Востоке «близь блаженного рая» остров Макарицкий» [5, с. 125]. Финальное предложение эпиграфа: «Высказывалось мнение, что Гамаюн не существует» – является маркером фантастического жанра, хотя неведомое входит в повествование исподволь, неторопливо. Главный герой, сбегав с поезда, на котором его везли в лагерь, попадает, казалось бы, в старообрядческое поселение, затерянное в глубине тайги, между XVI и XVII веками. Одиноким стариком, живущим с псом Иоанном, читающим старинную Библию и крестьящийся «кулаком», выхаживает главного героя, Филиппа. Позже появляются другие персонажи – банда разбойников во главе с Авраамием, они – потомки короля «Улафа Святого». Подобные детали, появляющиеся в повествовании, а также ремарки рассказчика («в нашей огромной, запущенной стране немудрено заблудиться – в чем мы не раз убеждались – не только в таежных дебрях, но и в столетиях») сообщают читателю о метафизическом путешествии во времени. Сибирь в повести предстает заповедным краем, до которого еще не добралась цивилизация («Бежать – куда? Из страны в глубь страны, из гнусного времени в другое время»), где пропавшего человека практически невозможно отыскать и где «прилетала, кружила над церковным крестом черная зеленоглазая птица жизни и смерти Гамаюн, неся весть о бедах мира». Эта повесть является ярким и характерным примером мифопоэтического осмысления сибирского топоса, представления его как неведомого, таинственного места с нерушимым укладом жизни, на который не влияют шторма людской истории. Сибирь в повести не является отдельным топосом, она выступает как часть России, мифологический, иррациональный, «подсознательный» пласт ее бытия («из страны вглубь страны»).

Во многом схожая, экзотическая, фантастичная трактовка образа Сибири представлена опубликованными в журнале «Побережье» главами из романа Евгения Витковского «Чертовар» [7, № 13]. Данный роман входит в цикл «Кавель», состоящий из двух произведений: «Земля святого Витта» и «Чертовар». Автор, изображая картину альтернативной истории, обращается одновременно и к жанру фантастики, вводя в повествование сказочных и мифологических персонажей: чертей, адских псов, водяных и прочих. География в цикле представлена сжато, подчеркнута наивно: «Говорят, это потому, что самое древнее семечко занесено сюда птичьим желудком из далекой Колумбии, а может, Сербии». В опубликованных главах Сибирь фигурирует в следующем контексте: «Гамаюн, в котором засыпал Кавель Журавлев под утро, Хосе сплел сам из секретных сибирских лиан, то ли иголок». Таким образом, автор вводит Сибирь в ткань повествования как экзотический, неведомый топос с отличными от реальных географическими и климатическими условиями.

В рассмотренных произведениях широко представлена реализация образа Сибири как места ссылки, каторги. В большинстве случаев этот концепт относится

к сталинским репрессиям, однако, некоторые авторы обращаются и к более ранним историческим периодам («Это правда, что ваш император Петр Великий за загрязнение Невы сослал в Сибирь?» [6, № 258]). Примечателен рассказ Ирины Чайковской «Безумный Тургель» [6, № 252]. Действие его происходит в XIX веке, главным героем является Иван Сергеевич Тургенев, который прибывает в Петербург по делу о «сношениях с лондонскими пропагандистами», а конкретно, с Александром Ивановичем Герценым. Тургенев располагается в гостинице и придает воспоминаниям. В центре его мыслей находится возлюбленная Полина Виардо и судьбы его друзей. Он вспоминает ссылку М.А. Бакунина в Сибирь («Чего только ни приключилось с неугомонным Мишелем – Шлиссельбург и Сибирь, недавний побег с поселения через Японию и Америку в Лондон, к Герцену...») и сам беспокоится, не обратилось бы подозрение в симпатии идеям Герцена ссылкой для него самого («Сейчас обвинение в близости к “лондонскому пропагандисту” может его погубить – обернуться тюрьмой, Сибирью, потерей всего, ради чего стоит жить»). Таким образом, образ Сибири представляет собой культурно-исторический маркер эпохи, место ссылки, показанное здесь в исторической перспективе. Необходимо заметить, что Сибирь возникает в связи с судьбами русских литераторов, поэтов, не обласканных властью, что является симптоматичным в контексте современной литературы эмиграции.

Необходимо отметить особую смысловую насыщенность образа дома в Сибири, сибирской избы. Ирина Сыскина в произведении «Буржуазный напиток» пишет: «В Сибири она [бабушка] жила в небольшом городке, в своей избышке, был какой-то клочок земли, где она копалась» [4, № 21 (332)], Людмила Шропшайр-Русакова «Substitute Teacher» («Жила-была в глухой сибирской деревне старушка» [4, № 18 (251)]) и Александр Розенбойм «Мадам Любка» («добротно срубленная из вековых деревьев изба-пятистенок в Сибири» [4, № 16 (353)]). Образы старушки и избы при этом возникают как единое целое эмблематического свойства во вставной новелле со сказочным зачином и мифологическим топосом, что определенно коррелирует с фольклорным персонажем Бабы Яги, сравним например: «Жила она одна и людей сторонилась. В последние годы почти не вставала с печки, только чтобы поесть да по нужде. И когда кто-нибудь заглядывал ее проведать, она жаловалась, что ноги уже не держат и смерть близка» [4, № 18 (251)]. Использование писателями данного образа говорит о том, что образ «сибирской избы» и живущей в ней «бабушки-старушки» является частью коллективного представления о Сибири как о не индустриализированной сельской или почти сельской области, относящейся к прошлому (обращение к образу человека старшего возраста), отдаленному и даже относящемуся к области фольклора, народной культуры и мифологизированных представлений.

Образ Сибири как «храма природы» актуализировал израильский писатель Михаил Беркович в рассказе

«В кедраче у горной речки» [7, № 17], где образ Сибири реализован посредством пейзажных описаний. «Кругом сибирские великаны-кедры. Тропинка каменистая сбегает к бережку реки прямо к метровому водопаду, под которым всегда толкутся речные волки таймени – поджидают прокорм свой». Пейзаж является фоном для грустной истории о неуважительном отношении к живой природе – антагонист главного героя рассказа Леха Колун разорил запасы бурундука Борьки, которого приручили Ройзман с женой. Бурундук, не выдержав потери, «повесился» на развилке веток. В данном контексте красочные пейзажные описания дополняют мораль произведения, усиливая впечатление от маленькой трагедии, описанной в рассказе.

Образ жителя Сибири обширно представлен в литературном периодическом издании «Новый журнал». Сибиряк предстает суровым, неразговорчивым, «замороженным» человеком («Помню, был у нас наводящим сибиряк, молчун – слово не выжмешь» [6, № 254]). Нельзя не упомянуть рассказ Лейлы Александер-Гаррет «Леший» [6, № 260]. Главной героиней произведения является Ксения Аристарховна, учительница «за пятьдесят» из Новосибирска, приехавшая в Лондон. Героиня оглашает автохарактеристику, позиционируя себя как «сибирский пельмень»: она сдержанна, зажата и застенчива. Здесь же образ Сибири пересекается с образом России: когда героиня характеризует себя как русскую, то сетует на сентиментальность («Ну почему мы, русские, такие сентиментальные идиоты?»). В Лондоне она знакомится с поляком Лестером по прозвищу Леший, который рассказывает ей о том, как его семью сослали в Сибирь. В его рассказе не ощущается драмы и тоски, он иронизирует над своим прошлым («Мы ели сибирские пельмени, и я влюбился в одну лысую девчонку Юльку. Я ее дразнил, а она бросала в меня камни и кричала: “Шпион! Предатель! Рецидивист!” Моя первая любовь»). Ретроспектива в произведении углубляет образы героев, наделяя их, таких разных, общим прошлым – Сибирью, хотя и противоположными индивидуальными имагологическими переживаниями («Мы с тобой, считай, оба – сибирские пельмени»). Герои характеризуют топос при помощи различных эпитетов: Леший называет ее Сибирь «проклятой», а для Ксении Сибирь – это «дом». Важно и гастрономическое отображение топоса, в рассказе регулярно упоминается о пельменях как основном атрибуте региона («А может, я к тебе сам приеду? Сваришь мне пельмени»). Хотя Сибирь для героев рассказа является точкой пересечения, но раскрывает различия их линий в произведении, реализуя дихотомию авторского образа Сибири.

Представление о Сибири в точки зрения жителя региона, репрезентация «сибирских» стереотипов «изнутри» реализуются в стихотворении Марины Гершенович «Сибирь» [6, № 250]. Автор родилась в Новосибирске 1960-м году и прожила там до 1998-го года, после эмигрировав в Германию. Обращаясь к наследию классической литературы, поэтесса полно и разносторонне описывает характерные черты своей родины: в про-



изведении представлены обширные пейзажные описания («Чья степь раздолзем подкупает, // роднясь с российской землей, // ей в красоте не уступает... // Чьи реки балует размах... // чьих сорняков, соцветий, злаков // не счесть...»), затрагивается тема узничества («в чьих недрах не было рабов, // пожалуй, лишь при Бонапарте...»), а также концепты «народной воли» и «исторической были». Не менее важная грань представлений о Сибири воплощается в образах, несущих в себе интегральные, общие черты («Чьи города легко узнать // по стилю, по угрюмым лицам...»), «чья волчья работоспособность // переплавляла на металл // из рода в род тоску и злобность»), тем самым персонифицируя изображаемый топос, а используемая автором анафора усиливает, перечисляемые стереотипы. Сибирская идентичность характеризуется при помощи социальных маркеров («Кержачьей, каторжной, чалдонской»), причем автор с их помощью подтверждает свое мнение о регионе – это край, в том числе, каторжников и староверов, искавших в Сибири укрытия, тех людей, которым не нашлось места в Центральной России. Включение аллюзий русской классической литературы проявляется не только на семантическом, но и на формальном уровне. Обращение к литературному наследию проявляется и на уровне ритмической организации стихотворения – четырехстопный ямб является уверенной отсылкой к классикам русской литературы. М. Л. Гаспаров писал: «В наше время типичный для того времени 4-стопный ямб с вольной рифмовкой будет восприниматься как очень сильно семантически окрашенный – стилизованный «под Пушкина» [2].

Автор пишет: «Сибирь располагает более к графике, нежели к живописи (по крайней мере пишущего стихами), но это не означает, что Новосибирск город бесцветный (а именно там я и родилась)» [3]. Однако, в опубликованном произведении автор сравнивает Сибирь именно с «черно-белой тетрадь», открытой «на пустой странице», что означает как белизну бескрайних снегов. Перечисление образов-стереотипов использовано в стихотворении с целью деконструкции стереотипно-отрицательного представления о Сибири. Парадоксальность осмысления, диалектичность образа также отражена в финале стихотворения («Ту, в чьих объятиях вековать, // ее – тюрьму мою и келью – // могу, задумавшись, назвать // своею детской колыбелью»), реализующим также и рамочную композицию всего произведения, начинающегося строкой «Чьи узы стали мне петлей». Композиция произведения также отражает противоречия, характеризующие образ Сибири. Стихотворение начинается с описания благодатной, богатой природы края. Далее, перемежаясь, следуют опи-

сания людей, населяющих Сибирь и рефлексия автора по поводу несвободы, каторги и насильственного характера освоения региона.

Любопытным в контексте репрезентации Сибири «изнутри» является стихотворение М. Гершенович «На отъезд из Сибири» [6, № 255]. В центре произведения находятся воспоминания лирической героини о детстве и юности, проведенной в Новосибирске («Этот запах кленовой смолы, эта млечная речь! // По-школярски лопочет листвы безымянной орава»). Пятистопный анапест, которым написано стихотворение, обеспечивает неторопливый и повествовательный темп, сохраняющий поэтичность, однако же, приближенный и к устной речи. Стихотворение построено на метафоре библейского образа бесплодной смоковницы, с которым ассоциирует себя лирическая героиня («Знаю, будет честней и достойнее так же сгореть, // как смоковница древняя в неплодородной пустыне...»). Произведение посвящено размышлениям героини, покидающей родину – героиня чувствует, что после ее отъезда Сибирь умрет, как минимум, в ее сердце, поэтому топос является «снежной равниной», остаться в которой «пустым местом», покинуть ее, было бы для героини противоестественно, «отрицаньем природы самой». Тема произведения, таким образом, реализована при помощи мотивов умирания, разлуки, подведения итогов. Образ Сибири здесь репрезентирует его не только как родину, но и как элемент противопоставления Севера и Востока, жары и холода – библейский Восток, куда ведут «корни» лирической героини и ее действительная родина, с «запахом кленовой смолы» и снежными равнинами.

Комплексный анализ образа Сибири в литературных изданиях русского Зарубежья 1990-2000-х гг. показал, что продуктивным способом осмысления Сибири как объекта воображаемой географии являются дихотомии «гибкое место – храм природы» и «дом – экзотическое место». Актуальным образом, используемым авторами в «сибирском» контексте является «место ссылки, каторги», причем популярно обращение в данном контексте к истории XX века, сталинским репрессиям, несмотря на то, что в некоторых произведениях используются образы и декабристской ссылки. Кроме того, продуктивен способ реконструкции образа региона через представленный в произведениях образ сибиряка, резидента Сибири. Нельзя не упомянуть преломление образа Сибири в контексте фантастического, ирреального – в данном ключе более ярко проявляются такие маркеры Сибири как лиминальность и хтоничность, что показывает взаимосвязь образа региона и «нижнего мира», где происходит инициация героя.

#### Библиографический список

1. Альтиуллер М. Между двух царей: Пушкин, 1824-1836. СПб., 2003. С. 117-144.
2. Воробьева О.В. Литературные объединения русской Америки на рубеже XX - XXI веков (традиции и современность) / Среднерусский вестник общественных наук, № 3, 2012. С. 262-267.
3. Гаспаров М.Л. Семантический ореол русского четырехстопного хоря. Пушкинские чтения: Сборник статей / Сост. С. Г. Исаков. Таллинн, 1990. С. 5-14.

4. *Гершеневич М.* [Электронный ресурс]: Сетевая словесность. URL: <http://www.netslova.ru/gershenovich/> (дата обращения: 04.02.16).
5. Журнал Вестник Online. 2000-2004, № 25 (259)-15 (352). Архив вестника. [Электронный ресурс] URL: <http://www.vestnik.com>, (дата обращения 10.09.18).
6. *Ивик О.* История и зоология мифических животных. / Издательство «Ломоносов», 2011. 453 с.
7. Новый Журнал. 2008-2010, № 250-261. Журнальный зал. [Электронный ресурс] URL: <http://magazines.russ.ru/nj> (дата обращения: 10.09.18).
8. Побережье. 2005-2009, №13, 17. Coastmagazine. [Электронный ресурс] URL: <http://www.coastmagazine.org/main.php> (дата обращения 10.09.18).
9. *Родигина Н.Н.* Образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX - начала XX в. автореф. дис. Новосибирск, 2006.
10. *Чупринин, С.* Русская литература сегодня: Зарубежье.: Время; Москва; 2008. – 326 с.
11. *Янушкевич А. С.* Дихотомия сибирского текста. // Евразийский межкультурный диалог: «свое» и «чужое» в национальном самосознании культуры, под ред. О.Б. Лебедевой. Изд-во Томского ун-та, 2007. С. 334-345.

#### References

1. *Altshuller M.* Between the two kings: Pushkin, 1824-1836. St. Petersburg, 2003. Pp. 117-144.
  2. *Vorobieva O.V.* Literary unions in Russian emigrant America on the edge of 20-21 c. (traditions and modernity) / Central Russian Journal of Social Sciences, № 3, 2012. Pp. 262-267.
  3. *Gasparov M.L.* Semantic halo of the Russian four-legged chorea. Pushkin's Readings: Collected Articles / Comp. S. G. Isakov. Tallinn, 1990. Pp. 5-14.
  4. *Gershenovich M.* [Electronic resource]: Web literature. URL: <http://www.netslova.ru/gershenovich/> (reference date: 04.02.16).
  5. Vestnik Online. 2000-2004, No. 25 (259) -15 (352). Archive of Vestnik. [Electronic resource] URL: <http://www.vestnik.com>, (reference date 10.09.18).
  6. *Ivik O.* History and zoology of mythical animals. / Publishing house "Lomonosov", 2011. 453 p.
  7. New Journal. 2008-2010, No. 250-261. The Journal room. [Electronic resource] URL: <http://magazines.russ.ru/nj> (reference date: 10.09.18).
  8. The Coast. 2005-2009, No. 13, 17. Coastmagazine. [Electronic resource] URL: <http://www.coastmagazine.org/main.php> (circulation date 10.09.18).
  9. *Rodigina N.N.* The image of Siberia in the Russian magazine press of the second half of the XIX - early XX century. Author's abstract. of dis. Novosibirsk, 2006.
  10. *Chuprinin, S.* Russian literature nowadays: Abroad. : Time; Moscow; 2008. 326 p.
  11. *Yanushkevich A.S.* Dichotomy of the Siberian text. // Eurasian intercultural dialogue: "one's own" and "another's" in the national consciousness of culture, ed. O.B. Lebedeva. Publishing house of Tomsk University, 2007. Pp. 334-345.
- 
-

УДК 821.(04).09

UDC 821.(04).09

**МЕЛЬНИКОВА Л.А.**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка и литературы, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»  
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

**MELNIKOVA L.A.**

Candidate of Philology, senior lecturer, Department of Russian language and literature Balashov Institute of the Saratov State University  
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

### ОБРАЗ РУССКОГО КАК ДРУГОГО В РОМАНЕ З. ЛЕНЦА «БЮРО НАХОДОК»

#### THE IMAGE OF A RUSSIAN AS THE OTHER IN THE NOVEL BY S. LENZ "THE LOST-AND-FOUND OFFICE"

*Статья посвящена осмыслению особенностей репрезентации образа русского персонажа Федора Лагутина в романе З. Ленца «Бюро находок». Изображение данного героя осуществляется в произведении в рамках оппозиции «Восток-Запад». Сопоставление поведения Лагутина с поведением отдельных немецких персонажей происходит по принципу контраста и рельефно выделяет такие национальные черты образа Федора, как открытость миру, широта души, духовность, интернационализм, бескорыстие, терпение.*

*Ключевые слова:* З. Ленц, Федор Лагутин, национальный характер, немецкий социум, Другой, русский персонаж, межкультурный диалог.

*The paper is devoted to the understanding of the peculiarities of the representation of the image of the Russian character Fyodor Lagutin in the novel by S. Lenz "The Lost-and-Found Office". The portrayal of this hero is carried out in the book within the framework of the East-West opposition. A comparison of Lagutin's behavior with that of individual German characters is based on the principle of contrast and clearly highlights such national features of Fyodor's image as openness to the world, breadth of the soul, spirituality, internationalism, selflessness, patience.*

*Keywords:* S. Lenz, Fyodor Lagutin, national character, German society, Other, Russian character, intercultural dialogue.

Начиная со второй половины XX века в индивидуально-авторских дискурсах отдельных немецких писателей (Э.М. Ремарка, Г. Белля, И. Шульце, Х. Шедлиха и др.) образы России и «русскости» приобретают особую информационную значимость. С одной стороны, это объяснялось победой над фашизмом и началом «холодной войны», с другой – личными интересами авторов, чья биография так или иначе была связана либо непосредственно с Россией, либо с носителями русской ментальности. К числу немецких писателей, творчество которых характеризуется повышенным интересом к «русскости», относится и Зигфрид Ленц (1926–2014). Определенную роль в этом сыграло многолетнее увлечение этого автора русской литературой, знакомство с которой у него состоялось еще в детстве. После того, как бабушка, добрая и сердечная женщина, рассказала ему о переходе донских казаков через Мазуры в 1915 году, все его детские игры посвящались казакам. Героем первых драм был Тарас Бульба. И хотя воспитание в школе было в духе нацистской романтики и жестокости, тем не менее учитель немецкого языка и литературы магистр Адольф Пауль во внеурочные часы читал своим ученикам Достоевского и Гоголя, также вместе с этим учителем З. Ленц штудировал Лессинга, Томаса и Генриха Маннов, Генриха Гейне и Эриха

Кестнера, Бальзака и Джека Лондона» [4].

В ряду русских классиков З. Ленц особо выделял Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого. Он был знаком с книгой А.Д. Синявского «В тени Гоголя». Подтверждением факта профессиональной рецепции творчества Н.В. Гоголя служит его рассказ под названием «Как у Гоголя» («Wie bei Gogol», 1973). Под влиянием Ф.М. Достоевского им создан один из первых романов «То были коршуны в небе» («Es waren Habichte in der Luft», 1951). З. Ленц изучал дневники Л.Н. Толстого, воспоминания об отце его старшей дочери Татьяны Толстой «Жизнь с моим отцом», а также биографию Толстого, написанную В. Шкловским. Итогом такого подробного изучения жизненного и творческого пути этого русского автора стало формирование у З. Ленца убеждения о том, что Лев Толстой – это художник, отдавший сердце добру. «Толстой – один из самых интереснейших и противоречивейших авторов мировой литературы» [4], – констатировал позднее немецкий писатель.

Одним из аспектов проявления интереса к России в творчестве З. Ленца, помимо рецепции творческого наследия русских классиков, становится его обращение к проблеме русского национального характера.

Национальный характер народа – трудно уловимая

материя [1, с. 46]. При разнообразии всевозможных интерпретаций понятия «национальный характер» неизменно предполагается наличие у представителей той или иной культурной традиции общих личностных элементов и структур, которые обеспечивают общие для всех них (или доминирующие у них) формы мировосприятия, поведения и мышления. Эта совокупность особых личностных и поведенческих качеств отличает членов данной группы (и группу в целом) от представителей других групп [5, с. 7]. С понятием «национальный характер» оказывается тесно связанным понятие «менталитет», под которым понимают образно-метафорическое обозначение особенных (специфических) признаков того или иного этноса [2, с. 40]. Пока не существует перечня признаков русского менталитета, которые <...> обозначают «русскость» человека [2, с. 46]. Однако в отечественной науке предпринимаются попытки суммирования некоторых из них. К особенностям русского менталитета исследователи относят следующие качества: 1) соборность, 2) духовность, 3) всемирная отзывчивость, 4) русское «авось» (надежда на случайность), 5) русская «штурмовщина» (мобилизация всех сил, способностей в критический момент жизни), 6) универсализм (широта души), 7) бескорыстие, 8) терпение, 9) прощение, 10) правдоискательство, 11) совесть, 12) коллективизм, 13) интернационализм, 14) открытость миру, 15) чрезмерность (нарушение границ, нормы) [2, с. 46–67].

Система персонажей романа З. Ленца «Бюро находок» (2003) примечательна наличием в ней образа русского героя Федора Лагутина. Посредством репрезентации последнего в данном произведении получает также воплощение и поволжская тема, так как Лагутин аккумулирует в себе информацию о трех поволжских регионах – Самаре (где он живет), Саратове (где он учился) и Башкирии (где он вырос) – и тем самым дает своим собеседникам определенное представление о России. В разговоре с Генри Нефом Лагутиным осуществляется сопоставление Самары и Саратова: «<...> на Волге <...> оба города находятся недалеко друг от друга, у них много общего из того, что несет с собой история – набеги, крестьянские восстания, разорения, пожары, войны» [3]. Приводит он подробное описание особенностей рельефа и быта башкирского региона.

Будучи математиком, Лагутин прибывает в Германию по приглашению Высшей Технической школы для участия в разработке международного научного проекта, связанного с созданием вычислительных машин с программным управлением. Он оказывается ровесником главного героя романа – Генри Нефа (им обоим по 24 года), работающего в бюро находок. Непосредственной задачей данной организации является возвращение потерянных либо в поездах, либо на перроне или вокзале вещей их владельцам. Федор также попадает в категорию последних, поскольку по приезде в Германию теряет свой портфель. Генри возвращает ему потерю и таким образом между ними завязывается знакомство.

Непосредственному появлению Федора перед читателем в романе предшествует сообщение скупой фактической информации, полученной Нефом из найденных им документов Лагутина, а именно о его месте жительства, результатах выпускных экзаменов в университете, полученной им квалификации. Портрет-представление этого героя также представлен в восприятии Нефа: «узкое лицо с темными глазами, отмеченное выражением внутреннего спокойствия и некоторой меланхолии; судя по фото, на вид ему можно было дать тридцать – тридцать пять лет, но ему было 24» [3]. Последнее замечание можно рассматривать в качестве указания на неоднозначность личности этого персонажа, а также как намек на возможную ошибочность оценок последнего. Мотив несоответствия ожидаемого реальному будет последовательно проследиваться по мере раскрытия характера Федора на протяжении всего повествования.

В восприятии Нефа Федор с первых мгновений предстает как Другой. Согласно типологии Шапинской [6], его следует рассматривать в данном случае как этнического Другого. Своеобразный немецкий, на котором разговаривает русский персонаж, откровенно забавляет Генри: «такой он был старомодный, из далеких времен и сегодня абсолютно неупотребимый» [3]. В ответ на вопрос Нефа о том, где Федор обучался языку, Лагутин, демонстрируя открытость миру, дает весьма прямодушный ответ: «В Саратове, в университете, у нас даже есть там свой немецкий клуб, и когда у кого-то из ваших писателей, которых мы ценим и любим, случается день рождения, мы вспоминаем об этом и в их честь делаем доклад и устраиваем вечер с кофе и домашней выпечкой» [3]. Участие в подобных мероприятиях и упоминание о них является показателем высокого статуса немецкого языка и немецкой литературы в системе этических и культурных ценностей этого персонажа. В данном аспекте репрезентации русских героев З. Ленц сближается с другим немецким писателем – Г. Бёллем, в произведениях которого некоторые русские персонажи также оказываются исполнены любви и уважения к немецкой культуре (пример тому – образ советского военнопленного Бориса Колтовского в романе «Групповой портрет с дамой», который выступает не только знатоком немецкой литературы, но также и приобщителем к последней своей возлюбленной – немки Лени Пфайфер).

Образы Федора Лагутина и Генри Нефа можно рассматривать в качестве антиподов в рамках оппозиции «Восток» – «Запад». Зачастую они соотносятся друг с другом по принципу контраста. Так, к примеру, данные персонажи являются носителями прямо противоположных точек зрения на значение потерянных вещей. Если Неф убежден, что любую потерянную вещь можно заменить другой, то Федор Лагутин, радуясь возвращению утраченного им портфеля, признается: «Этому портфелю немало досталось, он многое повидал, меня ничто бы не смогло утешить, если бы он пропал навсегда» [3]. Это позволяет сделать вывод о том, что данные герои являются антиподами по своему отношению к жизни. Неслучайно их совместная попытка подружиться, не-

смотря на наличие устойчивого взаимного интереса, в финале повести терпит неудачу: Лагутин и Неф были интересны друг другу, но оказались слишком разными, для того чтобы стать друзьями на долгие годы.

Русский герой в рассматриваемом романе периодически оказывается в окружении русского контекста. По дороге к гостинице, в которой остановился Федор, Неф встречает на площади девушку, играющую на гармошке «Подмосковные вечера», одну из сотрудниц гостиницы, непосредственно общающуюся с Лагутиным, зовут Таня. В присутствии Нефа он обещает привезти ей две банки меда диких пчел, так как его дед занимается бортничеством. Упоминания о бортничестве как одном из видов занятий русских встречается и в других текстах З. Ленца, например, в уже названной выше повести «Людмила». Это позволяет предположить, что мед выступает в текстах З. Ленца в качестве одного из культурных атрибутов «русскости». В высказываниях Лагутина об особенностях быта и занятий башкир содержатся элементы этнографической характеристики этого этноса, отмеченные влиянием автостереотипов и не лишённые самокритики: «Разводить пчел и играть на тростниковой флейте – это мы умеем, но на этом все и кончается» [3].

Каждый раз соприкосновение Лагутина с немецким социумом подчеркивает его чуждость и инородность этой среде. Все попытки Федора ассимилироваться с ней терпят неудачу и лишь усиливают разрыв. Это лишнее подтверждает эпизод избития его рокерами. При этом З. Ленц показывает, что оценки немецких персонажей, данные Лагутину как представителю Другой культуры, отмечены влиянием поверхностных впечатлений и гетеростереотипов. Экзотичность, присутствующая в облике Федора (в будни он ходит с сумкой, обшитой мехом ондатры, на шее носит особый талисман на кожаном шнурке, на студенческую вечеринку отправляется в русской косоворотке и в сапогах с украшением на голенище), вызывает у окружающих неоднозначную реакцию. Наиболее выразительно это отражено в точке зрения матери Генри Нефа, которая, характеризуя Федора, констатирует: «По нему видно, что он прибыл с Востока, с далекого-далекого Востока» [3]. Генри пытается внешне выразить протест, несогласие с подобным взглядом (однако писатель дает понять читателю, что внутренне Неф согласен с мнением матери): «Не говори так, мама <...> Когда у нас заводят речь о Востоке, имеют ввиду что-то отсталое, жалкое, нуждающееся в снисхождении. А ведь кто теперь не знает, что и с Востока порой приходит что-то такое, чему мы тут можем лишь удивляться. Экзамен по математике Федор, например, сдал на «отлично» [3]. В то время как Лагутин, пытаясь наладить дружеский контакт с Генри, его друзьями и семьей проявляет открытость, широту души, бескорыстие, духовность, терпение. Он обещает сыграть на флейте один раз в случае победы команды Генри во время игры в хоккей и два раза в случае его поражения, чтобы не дать тому упасть духом, предлагает в качестве лекарства для лечения полученной Нефом травмы осо-

бую мазь, приготовленную его бабушкой по старинному татарскому рецепту.

Немецкие герои постоянно на протяжении общения с Федором проявляют по отношению к нему снисхождение. Особенно яркое выражение это получает в эпизоде, происходящем в этнографическом музее. Паула и Неф привозят туда Лагутина и предлагают взглянуть на экспозицию, демонстрирующую идиллию башкирской жизни, предоставляя ему тем самым возможность увидеть ее со стороны. Вопросы, которые задают экскурсоводу в это время остальные немецкие посетители музея, свидетельствуют о невысоком мнении последних башкирском этносе, об их убежденности в недостаточной степени развитости последнего. Лагутин же, будучи представителем Другой нации и культуры, проявляет уважение ко всему немецкому.

Органичное сочетание Федора с музейными экспонатами можно интерпретировать как указание писателя на невозможность адаптации данного персонажа к реальным условиям немецкой действительности. К сожалению, немецкие герои, находясь во власти прагматичного ума, видят его место скорее в музее, чем в повседневной немецкой реальности. Парадоксальность же личности Лагутина заключается в том, что внешне производя впечатление несколько отставшего от развития цивилизации человека, он своими научными разработками на деле вносит активный вклад в осуществление технического прогресса.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что образ русского персонажа в данном произведении подчинен писателем следующим целям: 1) обратиться к проблеме русского национального характера и в то же время дать развернутое представление об одном из крупнейших поволжских этносов – башкирах; 2) представить данного героя не только как типичного представителя Другой культуры, но и как антипода главному герою в рамках оппозиции «Восток» – «Запад»; 3) в оппозиции «русский герой – немецкая среда» подвергнуть первого испытанию на прочность, а вторую – испытанию на толерантность. Западный снобизм по отношению к восточному человеку, основанный только на его происхождении и внешнем облике, особо проявленный некоторыми персонажами на студенческой вечеринке в финале романа, имплицитно подвергается осуждению со стороны автора, который показывает, насколько считающие себя представителями высококоразвитой культуры оказываются порой духовно пусты, невежественны, грубы и жестоки. З. Ленц констатирует в своем романе не только факт отторжения немецким социумом «инаковости», представленной в образе Федора Лагутина, но и чрезмерную зависимость от стереотипов и шаблонность в восприятии последнего. Цивилизованное немецкое урбанизированное общество, с которым сталкивается герой, не принимает этических ценностей Лагутина, ориентированного на единение с природой и проявляющего такие качества русской ментальности, как духовность, бескорыстие, терпение, открытость миру, интернационализм, широта души. Различия, при-

существующие в системе мировоззренческих координат представителей двух культур, ярко выраженное и скрытое неприятие чужих ценностей немцами делают невозможной продолжительную дружбу между западными и восточным героем. Хотя попытки наладить с контакт с Федором и таким образом опосредованно познакомиться с Другой культурой, с их стороны присутствуют.

Посредством репрезентации образа русского как Другого З. Ленц поднимает в своем романе ряд животрепещущих проблем, касающихся как немецкой действительности в целом, так и отдельного человека в частности. Среди них оказывается и проблема жизненного выбора, также умения брать на себя ответственность за свои поступки. В связи с этим особый

символизм приобретает название произведения. Сотрудники данной организации не только часто находят интересные и необычные потерянные вещи, но и имеют возможность при их возвращении познакомиться и пообщаться с их обладателями. Среди них, подобно Федору Лагутину, встречаются и настоящие «находки» – уникальные и удивительные люди из Другой культурной среды, контакты с которыми могут помочь не только найти свое профессиональное призвание в жизни, но и заставить задуматься, привести к пониманию необходимости внесения изменений в систему собственных морально-этических принципов в аспекте толерантности для создания эффективного межкультурного диалога в дальнейшем.

#### Библиографический список

1. *Гачев Г.* Ментальности народов мира. М.: Эксмо, 2003. 544 с.
2. *Зеленов Л.А., Балакишин А.С., Владимиров В.В.* Русский дух: монография. Н. Новгород: Общероссийская Академия Человековедения, Нижегородский Философский Клуб, 2017. 122 с.
3. *Ленц З.* Бюро находок [Электронный ресурс]. URL: <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/162505-zigfrid-lents-byuro-nahodok.html> (дата обращения: 04.03.2019).
4. *Хотинская-Каллис Г.* Зигфрид Ленц. О классиках русской литературы и о себе... // Мнемозина. 2015. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://mnemozina.eu/?p=687> (дата обращения: 04.03.2019).
5. *Четвертакова Ж.В.* Методологические подходы к проблеме изучения национального характера // Аналитика культурологии. 2009. № 14. С. 7–13.
6. *Шатинская Е.Н.* Образ Другого в текстах культуры: политика репрезентации // Знание. Понимание. Умение. 2009. №3. С. 51–56.

#### References

1. *Gachev G.* Mentalities of the peoples of the world. M.: Eksmo, 2003.
  2. *Zelenov L.A., Balakshin A.S., Vladimirov V.V.* The Russian spirit: monograph. N. Novgorod: All-Russian Academy of humanology, Nizhny Novgorod Philosophical Club, 2017.
  3. *Lenz S.* The lost-and-found office [Electronic resource]. URL: <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/162505-zigfrid-lents-byuro-nahodok.html> (accessed on March 4, 2019).
  4. *Khotinskaya-Kallis G.* Siegfried Lenz. On the classics of Russian literature and about yourself ... // Mnemosyne. 2015. № 4 [Electronic resource]. URL: <http://mnemozina.eu/?p=687> (accessed on March 4, 2019).
  5. *Chetvertakova Zh.V.* Methodological approaches to the problem of studying the national character // Analitika kulturologii. 2009. № 14. Pp. 7–13.
  6. *Shapinskaya E.N.* The image of the other in the texts of culture: the policy of representation // Knowledge. Understanding. Skill. 2009. №3. Pp. 51–56.
- 
-

УДК 82-32

UDC 82-32

**МИХЕИЧЕВА Е.А.**

доктор филолог. наук, профессор Института филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: inoliterat@mail.ru

**ЗЕЛЕНЦОВА С.В.**

канд. филолог. наук, ст. преподаватель Института филологии Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bachelorswife2@gmail.com

**MIKHEICHEVA E. A.**

Doctor of Philology, professor, Institute of Philology, Orel State University

E-mail: inoliterat@mail.ru

**ZELENTSOVA S.V.**

Candidate of Philology, senior teacher, Institute of Philology, Orel State University

E-mail: bachelorswife2@gmail.com

## ОБРАЗ ГОРОДА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Х.Л. БОРХЕСА И Л.Н. АНДРЕЕВА

### THE IMAGE OF A CITY IN J.L. BORGES' AND L.N. ANDREYEV'S WORKS

*В статье город в произведениях Х.Л. Борхеса и Л.Н. Андреева рассматривается как один из самых ёмких пространственных образов, транслирующих авторскую модель мира, во многом определяющий форму существования героев и их душевное состояние. Картины города у Борхеса представлены через образы лабиринта и сна; важны для писателя такие пространственные образы, как окраина, предместье, переулок, совмещающие национальные и метафизические смыслы. Л.Н. Андреев видит город, преимущественно провинциальный, как отражение русской ментальности, а с другой стороны – как обезличивающее и пугающее пространство, обрекающее человека на ужас одиночества и отчуждения.*

*Ключевые слова:* образ города, городской текст, пространство и время, образ лабиринта, пейзаж.

*In the article city in J.L. Borges' and L.N. Andreyev's works is examined as one of the most significant spatial images, delivering author's world model, considerably determining the form of heroes' being and their state of mind. The pictures of a city in Borges' works presented through the images of labyrinth and sleep, such images as outskirts, suburbs, side streets are important for the writer, combining national and metaphysical senses. L.N. Andreyev observes city, mainly provincial, as reflection of Russian mentality and, from the other side, as impersonalizing and threatening space which can doom person on solitude and estrangement.*

*Keywords:* the image of a city, city text, space and time, the image of labyrinth, landscape.

24 августа 2019 года исполняется 120 лет со дня рождения великого аргентинского писателя Хорхе Луиса Борхеса, человека, через которого «заговорили целые культуры» и который всю жизнь перерабатывал «время в пространство, а пространство во время», проецируя эти планы друг на друга [7].

Схождения и связи между произведениями Борхеса и текстами русских писателей – тема, до сих пор связанная со множеством догадок и туманных обобщений, в своем роде «фантомная» тема. Известные аргентинские исследователи творчества писателя, Беатрис Сарло и Эстела Канто, считали, например, что русская литературная традиция от Пушкина до Чехова никак не отразилась в борхесовском художественном мире. Однако не все борхесоведы столь категоричны: Мария Надьярных, специалист по латиноамериканской литературе, говорит о Рафаэле Кансиносе Ассенсе, особом проводнике Борхеса в мире русской литературы, с которым писатель сблизился, находясь в Испании в 1919-1920 гг. [9].

Кансинос Ассенс, которого Борхес всегда числил среди своих наставников, среди тех, кто повлиял на

выбор его пути в литературе и на круг чтения, высоко ценил русскую словесность, и был известен еще тем, что исповедовал настоящий культ Леонида Андреева. Помимо того, что переводил многие рассказы Андреева, он собирал испаноязычные собрания андреевских сочинений, добившись в итоге издания «Полного собрания». Вполне вероятно, что свою увлеченность русской литературой Кансинос Ассенс передал молодому Борхесу, но документального подтверждения этого влияния не существует. Однако примечателен тот факт, что, готовя в 1985 году к изданию книгу «Русские рассказы», Борхес, наряду с такими произведениями, как «Смерть Ивана Ильича» Толстого и «Крокодил» Достоевского, включает в нее «Елеазара» Леонида Андреева. М. Надьярных ставит в этом контексте вопрос «о постоянном (со времен первых встреч с Кансиносом Ассенсом), но потаенном присутствии автора «Елеазара» в художественном мире Борхеса» [9].

Не претендуя на полное сопоставление множества сюжетов и мотивов, которые могли бы объединить Борхеса с Андреевым, в рамках данной статьи мы сосре-

доточимся на рассмотрении образа города, фантастического и в чем-то «кошмарного», в избранных рассказах писателей.

Изучение образа города, городского пространства и городского текста – давно востребованная и до настоящего времени актуальная проблема, привлекающая специалистов широкого круга: философов и социологов, психологов, экологов, лингвистов и литературоведов. В филологической науке достаточно подробно исследованы такие концепты, как «петербургский», «московский» и «провинциальный» тексты русской литературы, активно изучается и тема «зарубежного города» в произведениях иноязычных и русских авторов. Город в литературе – один из самых ёмких пространственных образов, транслирующих авторскую модель мироустройства, во многом определяющий форму существования героев и являющийся проекцией их душевного состояния; с одной стороны, он воспроизводится как «конкретный культурно-исторический организм» [3], а с другой – как «сложный семиотический механизм», состоящий из «текстов и кодов, разно устроенных и гетерогенных, принадлежащих разным языкам и разным уровням» [8].

Как Джойс объединятся в читательском сознании с Дублином, Кафка с Прагой, Дёблин с Берлином, так Борхес навсегда связан с Буэнос-Айресом; более того, именно Борхес нанес свой город на литературную карту мира, перенес его с «провинциальной» периферии на универсальную парадигму западного урбанистического сознания. Образ города вновь и вновь возникает на страницах борхесовских рассказов, выполняя различные функции: огромного лабиринта или бесконечной библиотеки, места уединения и смертельного одиночества, точки, из которой возможно наблюдать весь мир и постигать любой человеческий опыт. Эти универсальные характеристики пересекаются с узко национальной спецификой: для Борхеса Буэнос-Айрес всегда представлялся символом аргентинской истории и характера, возникающего из совмещения человеческого (ранний Борхес писал о так называемых *compadrito*, исповедующих особый кодекс чести, основанный на храбрости, безрассудстве и силе) и пространственного (улицы, районы, площади и скверы – все то, что незримо, но постоянно формирует жизнь города).

Ключевые городские мотивы, неизменные на всем протяжении его творчества, возникают в ранней поэзии Борхеса, затем в рассказах из сборников «Вымысль», «Алеф», «Делатель», «Сообщение Броуди» – это скромные улицы и кварталы Буэнос-Айреса (особенно предместья), лавки, алмасены, кладбища, бульвары, дворы, переулки. Но как всегда у Борхеса эти локальные образы содержат в себе «некую более общую, абстрактную, поэтически-мифологизированную национальную идею, некий первообраз Родины» [10, с. 166].

В поэтическом сборнике «Страсть к Буэнос-Айресу» город и его микро топосы дают названия и определяют содержание многих стихотворений («Дворик», «Отвоеванный квартал», «Бенарес»,

«Простота», «Площадь Сан-Мартина», «Сумерки» и др.). Всмотриваясь в «смутный дворик» («с чашею, беседкой и колонной»), в сад или площадь, в обстановку лавки или пустую комнату в «круговерти и гаме столицы», борхесовский взгляд обнажает связь пространства с ушедшим временем, связь человека с этим окружающим пространством, что позднее оформится как ««одно в другом» или «все в одном»» [7]; город в этом контексте становится «незаменимым продолжением нашей воли и нашего тела» [7]. Места, пространственно важные точки города, обладают своей историей и энергией, они «прорастают» в людях, в чем-то определяя их характер и жизнь, давая ощущение бывшего когда-то, и одновременно, чувства смерти:

Внизу же  
порт жаждет страстно широт отдаленных,  
и глубокая площадь, уравнивающая души,  
раскрывается как смерть, как сновиденье [5].

Несмотря на то, что в 1950-е годы Борхес будет с пренебрежением говорить о ранних поэтических опытах, определяя их как попытку «воплотить вкусы и суть предместных районов Буэнос-Айреса», безмерно увлекаясь «предместной лексикой» [4], а в своей литературной практике перейдет от этой «мифологии» к «играм со временем и пространством», уже в ранних стихотворениях заявлены важнейшие для писателя мотивы. Это, как определяет Билл Ричардсон в книге «Борхес и пространство», способность места обозначать историю и нашу идентичность, связывать внешнее со внутренним [11, с. 62].

Сходные черты приобретает образ города в творчестве Леонида Андреева. Как Борхес неотделим от Буэнос-Айреса, так Андреев, особенно в раннем творчестве, неотделим от Орла. Родной город Андреева, в котором прошли 20 лет его детства и юности, вспоминается как нечто светлое, непреходящее. «Другое встает: Орел, тепло, пахучая ракета, разлив рек, веселая гимназическая религия, шатанье по Болховской...» [1, с.68] – с теплотой вспоминает Андреев гимназические годы в конце жизни в холодной и чужой Финляндии.

В ранних рассказах Андреева многолико представлен и сам Орел, и его обитатели. Географически расположенный очень удобно, рядом с Москвой, город сохраняет свою провинциальность, «домашность», и в то же время его простота и незатейливость становятся воплощением русской ментальности. Описание окраин Орла, скромных улиц, переулков, церквей, полуразвалившихся хибарок, в которых живут «пушкарки – проломленные головы», буйство, которое дает о себе знать в праздничные дни, пронизано теплотой и благодарностью за то, что это было, осталось в памяти навсегда и послужило толчком к творчеству.

«Хорошая душа у него, у черта!» – сказал об Андрееве М. Горький, прочитав рассказ «Баргамот и Гараська». Светлое чувство рождает и сам провинциальный город, и «маленькая покосившаяся хибарка, в которой обитал Баргамот с женой и двумя детишками...» [2, с. 44], и обязательный атрибут жизни про-



стого народа – церковь, посещение которой на Пасху обязывает к трезвости, и даже «пьяная особа» Гараська вызывает умиление своим желанием «похристосоваться» с вечным противником – городским «бляха № 20».

Несмотря на появление персонажей трагического плана, таких как Алеша («Алеша-дурачок»), Сашка («Ангелочек»), Петька («Петька на даче»), Вера («Молчание»), провинциальный город продолжает оставаться источником нравственного начала, вступающего в борьбу со злыми силами. У Алеши находится защитник, мальчик-гимназист; ангелочек на разряженной елке, наполнивший душу Сашки «непонятным восторгом», изменил его представление о жизни; символом «другой жизни» для «мальчика» из парикмахерского Петьки стала дача; Вера вернулась в родной город из «погубившего ее» большого города – Петербурга.

Пагубное влияние большого города на мирную жизнь провинции Андреев отметит еще не раз. В рассказе «Петька на даче» главенствует эпитет «грязный»: грязная парикмахерская, «грязный бульвар», «грязно и странно одетые» горожане, «грязное и желтое» тело побитой женщины, «грязные истории», которые рассказывал другой подмастерье – Николка.

«Мерзкий городишко» – так характеризует место своего жительства штабс-капитан Каблуков [2, с. 70]. «Мерзкому городишке» противопоставлена деревня денщика Кукушкина, с которой связаны самые радужные его воспоминания, а сегодня семья Кукушкина в деревне бедствует, в то время как в городе люди, такие, как его хозяин Каблуков, «с жиру бесятся».

Унылый пейзаж провинциального городка представлен и в рассказе «У окна». «Красивый барский дом» напротив [2, с. 104] становится для Андрея Николаевича символом «другой жизни» (как дача для Петьки или ангелочек для Сашки). Трагедия человека в том, что он «сжился» с этим домом, и окно, из которого он наблюдал за жизнью богатых, стало его локальной, географической, физической, до пределов суженной жизненной координатой.

Уже в ранних рассказах Андреева появляется символ, помогающий героям уйти от реальности. В рассказе «Большой шлем» способом отгородиться от городской суеты и от мира вообще становится карточная игра. Герои рассказа играли «лето и зиму, весну и осень» [2, с. 151]. Во время игры умирает Николай Дмитриевич, один из четырех ее участников, мечтавший о «большом шлеме», и умирает как раз тогда, когда он мог «сыграть большой шлем». Якова Ивановича, его партнера по картам, поражает не столько сама смерть, как то, что Николай Дмитриевич уже «НИКОГДА!» не узнает, что мог сыграть «большой шлем». В этом «НИКОГДА!» – «бессмысленность, ужас и неотвратимость» смерти [2, с. 155].

Борхес в своих текстах пересоздает традиционный, «эпический», Буэнос-Айрес в оппозицию к возникшему в 20-е гг. XX века современному городу – мегаполису, утратившему связь с прошлым, пережившему волну модернизации; не раз писатель проговаривается

об «анахроничности» своего представления о городе – «кафе успело выродиться в бар, а подъезд, сквозь арки которого можно было разглядеть внутренние дворики и беседку, превратился в грязноватый коридор с лифтом в глубине»; «я несколько лет считал, что в определенном месте улицы Талькауно меня ждет книжный магазин «Буэнос-Айрес», но однажды утром убедился, что его сменила антикварная лавка, а ...прежний владелец умер» [6, с. 243]. Метафизическое, как всегда у Борхеса, доминирует над физическим: раз «его» Буэнос-Айрес остался в XIX веке, то задача писателя «не столько «отразить» окружающий город, сколько выстроить его в уме, создать некий мысленный топос, особое пространство в воображении» [7]. Именно поэтому в городских картинах Борхеса не сутолока и суета, не бурная жизнь центра, а пейзаж окраины, потаенных уголков, увиденный в сумерки или ночью (большинство борхесовских персонажей совершают прогулки в ночное время). И это, и то, что сознание писателя настроено на ушедшее столетие, в какой-то мере снимает географическую определенность, делает городской ландшафт как будто смазанным, призрачным и несколько фантастичным. В рассказе «Заир» герой-повествователь, после прощания с телом бывшей возлюбленной, плутает по пустынным окраинам города, в которых «ряды низеньких, одноэтажных домиков... приняли тот отвлеченный вид, какой бывает у них ночью, когда темнота и безмолвие делают их еще проще, чем они есть» [6, с. 243] и понимает, что бродит по кругу, попав в плен лабиринта города и своего сознания.

Удивительно, что для Борхеса ландшафт предместья, окраины со временем становится символом вечности, как то представлено в эссе «История вечности». В нем писатель совмещает вечность и увиденный им на окраине ночной пейзаж с абсолютным ощущением вневременности, и делает вывод, что это не просто повторение бывшего, а как раз то, что было когда-то.

Одним из наиболее ярких с точки зрения изображения городского пространства является рассказ «Смерть и буссоль», который сам Борхес в лекции «Аргентинский писатель и литература» называет чем-то «вроде описания ночного кошмара, в котором фигурируют деформированные ужасными сновидениями реалии Буэнос-Айреса» [4]. Основное место в образе города и здесь уделено пространственному описанию «пустынных... предместий столицы» [6, с. 106]; в той же лекции писатель отмечает, что именно в этом тексте «после стольких лет бесплодных поисков» ему наконец-то удалось передать «привкус буэнос-айресского предместья» [4].

Детективный сюжет в духе Э. По строится вокруг чисто интеллектуальной интриги, которая как будто повторяет известные модели – еврейская тема, книги как источник преступления, – но оборачивается ловушкой для самого детектива, бытовым, хоть и изощренным, убийством из мести. Вся ткань рассказа строится на соотношении различных пространственных образов: от подробных описаний мест преступлений до обобщен-

ний – «безлюдная симметричная усадьба» [6, с. 110] как лабиринт, город с симметрией окраин (север-восток-запад-юг) как его гигантское продолжение. Лабиринт, продукт человеческого ума, как будто предполагает возможность физического или метафизического решения его загадки, к чему стремится Лённрот, главный герой рассказа; но мотив кошмарного сна, насквозь пронизывающий текст, сводит все попытки его дешифровки на нет.

Периферия, окраина, «тот призрачный промежуток, где граница между равниной и первыми домиками стерта» [7], а стены домов окрашены «неумолимым бессмертием закатов» [11, с. 166], снова главный элемент борхесовского городского пространства; место пограничное, переходное, там «все огромней становится небосвод, и дома все меньше привлекают внимание», но при этом там же обитает кошмар от осознания, что «мир – это лабиринт, из которого невозможно бежать» [6, с. 111]. Лабиринтоподобный характер борхесовского пространства обнажается в образе виллы «Трист-ле-Труа», поражающей своей «бессмысленной симметрией и маниакальной повторяемостью украшений: ледяной Диане в одной мрачной нише соответствовала в другой нише другая Диана; одному балкону как бы служил отражением другой балкон; два марша парадной лестницы поднимались с двух сторон к двум балюстрадам. Отбрасывал огромную тень Гермес с двумя лицами» [6, с. 109]. Ощущение потенциальной бесконечности и разрастания дома-лабиринта возникает не только из-за «темноты, симметричности, зеркал, запущенности...» [6, с. 110], но и из-за атмосферы сновидения – кажется, что Лённрот блуждает в своем кошмаре с кульминацией-убийством, оттого все увиденное его глазами имеет характер призрачный, фантастический. Невозможность выбраться из лабиринта физического в какой-то мере означает невозможность постичь лабиринт интеллектуальный – «загадку симметричных и периодических смертей», и одновременно – неспособность героя (как и самого автора!) жить в реальном мире вещей, людей и обстоятельств.

В «Смерти и буссоли» город изображен как пугающее и опасное место, запутавшись в котором можно лишиться жизни и/или ее смысла; еще более сложный образ города-лабиринта, перерастающего в фантазмагорию и кошмар, возникает у Борхеса в рассказе «Бессмертный». Центральная проблема текста, считающегося «неотъемлемой частью борхесовского канона» [11, с. 71], заявлена в названии – каким мир является для человека, обладающего бесконечным временем жизни.

В центре рассказа город Бессмертных, для обитателей которого время незначимо, и потому этот город представляет собой чисто пространственную вселенную; вселенную странную и, на первый взгляд, хаотичную<sup>1</sup>. Однако чем больше герой-протагонист вглядывается в нее, тем очевиднее становится ее сложная, продуманная организация – лабиринт, созданный «безумными и мёртвыми» богами. Описание города удивительно созвучно описанию заброшенной усадьбы в «Смерти и

буссоли»: «...коридоры-тупики, окна, до которых не дотянуться, роскошные двери, ведущие в крошечную каморку или в глухой подземный лаз, невероятные лестницы с вывернутыми наружу ступенями и перилами. А были и такие, что лепились в воздухе к монументальной стене и умирали через несколько витков, никуда не приведя в навалившемся на купола мраке» [6, с. 130]. Этот «безграничный, безобразный и бессмысленный» город становится пространственным символом бессмертия; он как «дело рук Бессмертных» характеризует их мировоззрение, одновременно являясь трансцендентальным местом, меняющим человека навсегда. Образ города становится и предельно ёмкой метафорой абсурда и ужаса существования, обреченного на бесконечную жизнь.

В тексте также возникает мотив ночного кошмара, во власти которого оказывается герой, ужаснувшийся этим «безумным и мрачным» лабиринтом города, – как отмечает исследователь и переводчик Б. Дубин, предельно часто у Борхеса «пространство, поставленное под знак лабиринта, неминуемо принимает характер сна» [7].

Кошмар от той же трансцендентальной чуждости городского пространства человеку возникает и в прозе Андреева. Обобщающий образ городского пространства возникает в одноименном рассказе («Город», 1902). Эпитеты и метафоры, которыми Андреев характеризует город, говорят сами за себя: «колоссальная тяжесть каменных раздутых домов», улицы, «задохнувшиеся, замерзшие в страшной судороге», город «давил землю, на которой стоял» [2, с. 377], дома «теснились густой толпой и впереди и сзади, теряли физиономию», один из героев «боялся огромного, равнодушного города» [2, с. 379].

Город обезличивает человека, делает его песчинкой в многолюдной толпе, кишашей на улицах города. «Чиновник коммерческого банка Петров и тот, другой, без имени и фамилии» [2, с. 376], встречались раз в год, на Пасху, когда делали визиты в дом господ Василевских. Петров не пытался узнать имя того, другого, и сам не отличался от всех других, которые приходили с визитами в дом Василевских.

Андреев мастерски показывает, как происходит обезличивание городом: «Город был громаден и многолюден, и было в этом многолюдии и громадности что-то упорное, непобедимое и равнодушно-жестокое... Тротуары чернели от идущего народа, и в этой сплошной движущейся массе того, другого, нельзя было найти, как нельзя песчинку среди других песчинок» [2, с. 377]. Андреев описывает невзрачную внешность Петрова, которого за сутулость называли «горбатым», и тот замкнутый образ жизни, который он вел. Окружающие не любили его за его угрюмость и раздражительность. Он выходил на прогулку ночью, так как боялся толпы – и людской, и каменных домов. Люди в городе «охвачены страхом», «не могут найти дороги, путаются и клубятся, как змеи». Город убивает людей, присваивая себе качества живого организма: дома, «краснеющие холодной и

жидкой кровью свежего кирпича» [2, с. 378], равнодушно встречали и провожали» людские толпы.

Антигуманную сущность города помогает понять контраст: толпа каменных домов – открытое пространство «широкого, свободного поля» [2, с. 378], и невозможность «вырваться из каменных объятий». Самое страшное герой-рассказчик видит в том, что во всех домах жили люди, незнакомые и чужие («Рождались и умирали. И каждый раз он встречает на улице новые лица, которые никогда уже больше не увидит. НИКОГДА!» [2, с. 379-380]).

Своего знакомого по визитам Петров называл «Тот» и уже ждал встречи с ним, но лицо не вспоминалось – только фрак и жилет. Шум пролеток и экипажей за окном заставлял Петрова думать о том, что «все это были люди», масса незнакомых и равнодушных людей [2, с.379], каждый из которых – отдельный мир, со своими радостью и горем, и Петров чувствовал себя

«беспредельно одиноким среди множества чужих людей» и бесконечных улиц, домов, площадей [2, с. 380]. Ощущение безысходности, заброшенности в этот наполненный людьми и улицами, но крайне равнодушный мир, заполняет пространство андреевского города.

Литературный образ города и у Борхеса, и у Андреева, таким образом, состоит из географически локальных, физических координат, ментального (мысли, фантазии, воспоминания) и метафизического пространства (мифы, идеологические смыслы и символы). Борхес видит город через призму лабиринта и сна, Андреев – через призму каждодневной реальности, но при этом также не избегает модуса «ужаса и кошмара», пусть более бытового и приземленного, но не менее трагического для человеческого сознания. Безусловно объединяет писателей их сосредоточенность на проявления фантастического и философского в образе городского пространства.

#### Примечание

1. Подробнее о пространственной организации рассказа см.: Зеленцова С.В., Михеичева Е.А. Преодоление смерти: литературный эксперимент Л.Н. Андреева и Х.Л. Борхеса. // Художественная антропология Серебряного века. Литературные чтения. Том 215. СПб, 2016. С. 115-123.

#### Библиографический список

1. Андреев Л.Н. S.O.S. М.-СПб., 1994.
2. Андреев Л.Н. Собр. соч.: В 6 т. Т.1. М.: Худ. Лит-ра, 1990.
3. Анциферов Н.П. Душа Петербурга: Genius Loci Петербурга. // Москва – Петербург: pro et contra. Сост. К.Г. Исупова. СПб.: РХГИ, 2000.
4. Борхес Х.Л. Аргентинский писатель и литература. // Перевод А. Кофмана и Б. Дубина. Из книги «Обсуждение». URL: <http://www.bibliomsk.ru/library/global.phtml?mode=10&dirname=borges&filename=jlb08014.phtml>
5. Борхес Х.Л. Из книги «Страсть к Буэнос-Айресу» // Перевод с исп. П. Алешина. Интерпоэзия, № 4, 2017. URL: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2017/4/iz-knigi-strast-k-buenos-ajresu.html>
6. Борхес Х.Л. Проза разных лет: Сборник // Перевод с исп.; Составл. и предисл. И. Тертерян; Коммент. Б. Дубина. М.: Радуга, 1984.
7. Дубин Б. Пространство под знаком лабиринта. // Иностранная литература. 2005, №10. URL: <http://magazines.russ.ru/inostran/2005/10/bo16.html>
8. Лотман Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Ученые записки Тартуского гос. ун-та. Вып. 664., 1984. С. 35.
9. Мамедов А. Дозорный вечности, времен и смыслов. К 120-летию со дня рождения Хорхе Луиса Борхеса. // Зеленая лампа. Круглый стол. Авторская рубрика Афанасия Мамедова. URL: <https://www.labyrinth.ru/top/borhes-mamedov/>
10. Межиковская Т.И. Хорхе Луис Борхес. // История литератур Латинской Америки. В 5 т. Т.5. ИМЛИ РАН им. А.М. Горького, 2005.
11. Richardson B. Borges and space // Hispanic studies: culture and ideas. - Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern 2012.

#### References

1. Andreyev L.N. S.O.S. M.-SPb., 1994.
2. Andreyev L.N. Collected volumes in 6 Vol. Vol. 1. M., 1990.
3. Anciferov N.P. The soul of St. Petersburg: Genius Loci. // M. – SPb: pro et contra. SPb, 2000.
4. Borges J.L. Argentine writer and literature. // Translated by A. Kofman, B. Dubin. From “Discussions”. URL: <http://www.bibliomsk.ru/library/global.phtml?mode=10&dirname=borges&filename=jlb08014.phtml>
5. Borges J.L. From the book “Passion for Buenos Aires” // Tr. by P. Alyoshin. Interpoetry, № 4, 2017. URL: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2017/4/iz-knigi-strast-k-buenos-ajresu.html>
6. Borges J.L. Prose of various years: Collection. // Tr. by I. Terteryan, B. Dubin. M., 1994.
7. Dubin B. Space under the sign of labyrinth. // Inostrannaya literature. 2005, №10. URL: <http://magazines.russ.ru/inostran/2005/10/bo16.html>
8. Lotman Yu.M. Symbolism of St. Petersburg and problems of the semiotics of the city. // Uch. zapisky Tartuskogo gos. un-ta. Vol. 664., 1984. Pp. 35.
9. Mamedov A. The patrol of eternity, time and senses. // Green lamp. Round table. Authors’ column by A. Mamedov. URL: <https://www.labyrinth.ru/top/borhes-mamedov/>
10. Mezhevikovskaya T.I. Jorge Luis Borges. // History of Latin America’ Literatures. In 5 Vol. Vol.5. M., 2005.
11. Richardson B. Borges and space // Hispanic studies: culture and ideas. - Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern 2012.

**САРИН Е.И.**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского  
E-mail: sarin.evgeny@yandex.ru

**SARIN E.I.**

Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of the Russian, foreign literature and mass communications, Petrovsky Bryansk State University  
E-mail: sarin.evgeny@yandex.ru

## АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПОСЛАНИЯ ЧЕРНОРИЗЦА ИАКОВА

## AUTOBIOGRAPHICAL DISCOURSE OF THE MESSAGE OF THE MONK JACOB

*В настоящей статье представлен анализ автобиографического начала в Послании черноризца Иакова (XIII век), доказано наличие автобиографического дискурса в форме автобиографической эпистолярной ситуации общения и реализации эпистолярного потенциала эпистолярных формул.*

*Ключевые слова: автобиографический дискурс, Иаков черноризец, послание, эпистолярная формула, ситуация общения.*

*This article presents an analysis of the autobiographical the beginning of the message of the monk Jacob (XIII century), proved the presence of autobiographical discourse in the form of autobiographical epistolary situation of communication and implementation of the epistolary potential of epistolary formulas.*

*Keywords: autobiographical discourse, Jacob monk, Epistle, epistolary formula, the situation of communication.*

Одним из актуальных направлений современных поэтологических исследований произведений древнерусской литературы является выявление специфики авторского начала и автобиографического дискурса в произведениях разных жанров. Наиболее очевидно проявление автобиографических элементов в посланиях, которые по определению являются отражением определенной жизненной ситуации или авторской практики. В данной работе мы обратимся к изучению специфики проявления автобиографизма в послании черноризца Иакова (XIII век).

Послание черноризца Иакова, адресованное князю Дмитрию Борисовичу Ростовскому, известно всего в четырех списках; немногочисленны и публикации данного памятника [7, с. 198]. Рядом исследователей в качестве адресата указывался книжник XI века Иаков, который считается создателем Сказания о Борисе и Глебе и Памяти и похвалы св. князю Владимиру, а адресатом называли князя Изяслава Ярославича, имевшего христианское имя Димитрий. На этой атрибуции настаивали М.П. Погодин, И.И. Срезневский, Макарий (Булгаков), Филарет (Гумилевский) [3, с. 120-123; 6, стб. 331-332; 11, стб. 129; 12, с. 16]. Первым с критикой этой точки зрения выступил Н.К. Никольский, который полагал, что совпадение имен не является строгим основанием для научных выводов [4, с. 30; 5, с. 226-228]. После обнаружения списка, в котором содержалось полное имя адресата, была окончательно доказана атрибуция, принятая на современном этапе. С.И. Смирнов убедительно доказал, что князь Дмитрий Борисович – это ни кто иной как удельный Ростовский князь (1253-1294 гг.) [10,

с. 431-446]. О составителе послания известны только те сведения, которые извлекаются из текста Послания: его имя Иаков (Яков), он черноризец, то есть принадлежит к черному духовенству, и является духовником адресата. Н.В. Понырко указывает, что в летописи под 1288 годом сообщается о возведении на епископскую кафедру во Владимире некоего Иакова, что «произошло накануне единоличного вокняжения Дмитрия Борисовича на Ростовском столе» в 1289 году (ранее он делил княжество со своим братом Константином). Покинул епископскую кафедру Иаков через год после кончины князя. «Но сведения эти, – замечает Н.В. Понырко, – слишком скудный материал, чтобы строить на нем догадки в отношении личности автора послания» [7, с. 198].

Несмотря на это, некоторые автобиографические детали, присутствующие в тексте Послания, все-таки можно установить. Во-первых, в сочинении реализуется автобиографическая эпистолярная ситуация общения автора и адресата. Причем совершенно очевидно, что их коммуникация определяется взаимоотношениями духовника и духовного чада, поскольку основное содержание текста представляет собой «духовническое наставление» [9, с. 192-193]: Иаков остерегает князя от «запойства», гордости, прелюбодеяния, гнева, ярости, мстительности, призывает быть рассудительным, милосердным, нищелюбивым.

Во-вторых, в начале семантемы мы находим указание на то, что автор получил от своего адресата покаянное послание: «Написал еси покаянье свое, велми смирено, и жалостно и слышати, понеже много с подьяпаденьемъ» [8, с. 199]. Эта фраза может быть расценена

как отражение двух традиционных эпистолярных топосов: констатация получения письма и высказывание по поводу получения письма [1, с.188-206]. В то же время, несомненен автобиографический характер данной информации.

В-третьих, Иаков сообщает о неких обидах, которые причинил ему адресат и в которых тот теперь раскаялся. Автор же, в свою очередь, прощает своему духовному чаду все обиды: «И что ся съдѣяло про мене, того всего простить тя Господь Иисусъ, и всего мира и грѣхи возьмь от таинныхъ твоих очистить тя. И молюся ему от сердца: что ли же уже минуло, то и мы слабѣше будемъ» [8, с.199]. Это сообщение, также представляет собой автобиографический факт, хотя сведения крайне неточны и расплывчаты.

Что касается самохарактеристики Иакова («И моего ума и сам вѣси, разумъ не свершень и всякого и невидѣнья исполнь, крыти и не мощно» [8, с. 202]), то она вполне соответствует традиционной авторской топике. Надо заметить, что Послание Иакова Черноризца достаточно последовательно в построении системы соотношения образов автора и адресата, когда адресат должен занимать позицию выше автора [2, с. 44]. Определенные выводы о личности автора и

о его авторской позиции можно сделать на основании содержания пастырского поучения, которое является основной целью Послания. За аргументами для доказательства своей правоты автор предпочитает обращаться к Священному Писанию, Лествице Иоанна Синайского, Пандектам Антиоха. Собственно учительную задачу и свою позицию Иаков определяет следующим образом: «Се не ласкаяся тебѣ или явити хотя что вѣдая или самъ что добро творя, сердовидецъ есть Богъ, но от любви от печали и о души твоеи, абы ты успѣл на добрая» [8, с. 199]. Возможно, что именно с этим принципиальным отказом от ссылки на собственный опыт или поступки как на пример правильного поведения и связано столь скупое использование автобиографической информации в анализируемом сочинении.

Таким образом, в послании Иакова черноризца является эпистолярная автобиографическая ситуация общения, ряд эпистолярных топосов реализуют автобиографический потенциал, отмечается незначительное число автобиографических замечаний. Однако в целом автор избегает традиционных для учительного послания ссылок на личный опыт автора, что, возможно, является реализацией не только эпистолярного этикета, но и принципиальной позицией автора.

#### Библиографический список

1. Антонова М.В. Древнерусское послание XI-XIII веков: Поэтика жанра. Брянск, 2011.
2. Антонова М.В. Послания Феодосия Печерского: ситуация общения // Вестник лаборатории аналитической филологии. Вып.5. Йошкар-Ола, 2012. С.41-57.
3. Макарий, еп. (Булгаков). История русской церкви. СПб., 1857. Т. II.
4. Никольский Н.К. Ближайшие задачи изучения древнерусской книжности. СПб., 1902.
5. Никольский Н.К. Материалы для повременного списка русских писателей и их сочинений X-XI вв.) СПб., 1906.
6. Погодин М.П. Иаков мних, русский писатель XI века и его сочинения // Известия Отделения русского языка и словесности Академии наук. СПб., 1852. Т. I. Стб.331-332.
7. Поньрко Н.В. Эпистолярное наследие Древней Руси. XI - XIII: Исследования, тексты, переводы. СПб., 1992.
8. Послание Якова черноризца ко князю Дмитрию Борисовичу // Поньрко Н.В. Эпистолярное наследие Древней Руси. XI - XIII: Исследования, тексты, переводы. СПб., 1992. С. 199-202.
9. Прохоров Г.М. Иаков (XIII век) // Словарь книжников и книжности Древней Руси. XI – первая половина XIV вв. Вып.1. Л., 1987. С.192-193.
10. Смирнов С.И. Материалы для истории древнерусской покаянной дисциплины: (Тексты и заметки). М., 1912.
11. Срезневский И.И. Древние жизнеописания русских князей X-XI века // Известия Отделения русского языка и словесности Академии наук. СПб., 1853. С.113-130.
12. Филарет, еп. (Гумилевский). Обзор русской духовной литературы. СПб., 1884.

#### References

1. Antonova M.V. Old Russian epistle of the 11-13th centuries: Genre poetics. Bryansk, 2011.
2. Antonova M.V. Messages of Theodosius Pechersky: the situation of communication. Bulletin of the laboratory of analytical Philology. Vol.5. Yoshkar-Ola, 2012. Pp. 41-57.
3. Macarius, Bishop (Bulgakov). History of the Russian Church. St. Petersburg, 1857. T. II.
4. Nikolsky N.K. The next task of the study of old Russian literature. St. Petersburg, 1902.
5. Nikolsky N.K. Materials for the time-list of Russian writers and their works of the X-XI centuries) St. Petersburg, 1906.
6. Pogodin M.P. The monk Jacob – Russian writer of the XI century and his works // News of the Russian language and literature Department of the Academy of Sciences. St. Petersburg, 1852. Vol.1. Col.331-332.
7. Ponyrko N. V. Epistolary heritage of Ancient Russia. XI – XIII: Studies, texts, translations. St. Petersburg, 1992.
8. The message of Jacob Chernorizets to Prince Dmitry Borisovich // Ponyrko N.V. Epistolary heritage of Ancient Rus. XI – XIII: Studies, texts, translations. St. Petersburg, 1992. Pp. 199-202.
9. Prokhorov G.M. Jacob (XIII century). Dictionary of scribes and booklore of Ancient Rus. XI – the first half of the fourteenth century Vol. 1. Leningrad, 1987. Pp. 192-193.
10. Smirnov S.I. Materials for the history of the ancient penitential discipline: (Texts and notes). Moscow, 1912.
11. Sreznevsky I. I. Ancient biographies of Russian princes of the XXI century. News of the Russian language and literature Department of the Academy of Sciences. St. Petersburg, 1853. Pp. 113-130.
12. Filaret, Bishop (Gumilevsky). Review of Russian spiritual literature. St. Petersburg, 1884.

**САРИН Е.И.**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского  
E-mail: sarin.evgeny@yandex.ru

**SARIN E.I.**

Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of the Russian, foreign literature and mass communications, Petrovsky Bryansk State University  
E-mail: sarin.evgeny@yandex.ru

## АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОСЛАНИЯХ ФЕОДОСИЯ ПЕЧЕРСКОГО

### AUTOBIOGRAPHICAL ELEMENTS IN THE EPISTLES OF THEODOSIUS OF PECHERSK

*В данной статье анализируется специфика автобиографического дискурса в посланиях Феодосия Печерского, адресованных князю Изяславу Ярославичу, в соотношении с информацией Жития святого.*

*Ключевые слова:* древнерусская литература, эпистолография, автобиографический дискурс, Феодосий Печерский.

*This article analyzes the specificity of autobiographical discourse in the Epistles of Theodosius of Pechersk addressed to Prince Izyaslav Yaroslavich, in relation to the information of the Life of the Saint.*

*Keywords:* ancient Russian literature, epistolography, autobiographical discourse, Theodosius Pechersky.

Послания Феодосия Печерского, как и прочие послания, относящиеся в XI-XIII вв., в виде автографов не сохранились. Установлено, что Послание о неделе известно всего в двух списках: 1) ГПБ, Кирилло-Белозерское собр., № 4/1081, л. 20 об. – 23 об. (Паисиевский сборник конца XIV – начала XV века) и 2) ГПБ, Софийское собр., №1285, сборник второй половины XV века, л. 100 – 100 об. [7, с. 12-13]. Задачей настоящей статьи является изучение особенностей включения автобиографической информации в эпистолярных произведениях Феодосия Печерского.

В основе всех эпистолярных сочинений, несомненно, лежит эпистолярная ситуация общения (или коммуникативная ситуация) [2, с. 43-44], которая является «рамочной» (внешней) и в большинстве случаев автобиографической, поскольку отражает реальную жизненную ситуацию взаимоотношений корреспондентов. Историческая основа создания рассматриваемых посланий с большей или меньшей степенью достоверности установлена исследователями. Так, вполне понятно, что князь Изяслав Ярославич имел весьма тесные и определенные контакты с Киево-Печерским монастырем и преподобным Феодосием, вел с ним долгие духовные беседы, что зафиксировано как в Житии святого, так и в Повести Временных лет [3, с. 384, 386]. Как отмечает Н.В. Поньрко, связать Послание о неделе, как, впрочем, и Послание о вере латинской с какими-то конкретными событиями трудно. Понятно лишь, что проблемы взаимоотношения с католиками были достаточно актуальными в Киевской Руси в том числе и в связи с постоянными контактами с «ляхами» [7, с. 8]. Однако

послания помогают нам представить, каким образом велись и какой характер имели духовные беседы князей и их пастырей: «Князь вопрошал игумена как начинающий христианин; игумен обращался ко князю со словом поучения» [7, с. 7].

В начальной фразе Послания о неделе исследователи усматривают «указание на получение некоего сообщения от адресата и определение его содержания» [5, с. 38]. Действительно, в рукописи Кирилло-Белозерского собрания читаем: «Что возмыслил еси, боголюбый княже, воспрашати мене, некнижна и худа, о таковой вещи; аще есть недѣля, то подобно ли въдень воскресенья заклати волъ, или овень, или птици, или иное что, аще подобно ясти» [7, с. 14]. В списке из сборника Софийского собрания обнаруживается небольшое уточнение: «Что възмыслил еси, боголюбивый княже, въпрашати мене, некнижна и худа, о таковой вѣщи: въпрашалъ бо еси, аще есть подобно въ день въскресныи, еже есть недѣля, заклати ли волъ, ли овень, или птицю, или что от тѣхъ, и аще подобно мяса ихъ ясти въ день въскресения, въ недѣлю» [7, с. 14]. Как видим, в начальных фразах текста задается эпистолярная ситуация общения, которая отражает конкретную автобиографическую ситуацию общения автора и адресата: князь задал некий вопрос, содержание которого излагается Феодосием, и теперь преподобный пишет подробный ответ своему корреспонденту. Автобиографический потенциал текста по сути поддерживается и его самоназванием: «Въпрашанье Изяслава князя...»

Послание о вере латинской не имеет более или менее ясно выраженной формулы, указывающей на со-

держание вопроса корреспондента, но древнерусские редакторы, очевидно, осознавали заложенное в тексте автобиографическое начало и его непосредственную связь с реальной практикой общения князя и Феодосия Печерского. Следствием этого стали переработки послания в составе второй Кассиановской редакции Киево-Печерского патерика и Кормчей книги. Во-первых, эти тексты по аналогии с Посланием о неделе получают наименование «Вопрошание». Во-вторых, в них разворачивается эпическая повествовательная ситуация, которая, с точки зрения редактора, должна воспроизвести некий достоверный биографический эпизод. Например, в Киево-Печерском патерике в статье 37-й, озаглавленной «Въспросъ благовѣрнаго князя Изяслава о латынѣхъ», читаем: «Прииде нѣкогда благовѣрныи великии князь Изяславъ, сынъ Ярославль, внук Володимеровъ, къ святому отцу нашему Феодосию, игумену Печерьскому, и рече ему: “Исповѣжь ми, отче, вѣру варяжскую, какова естъ?” Преподобныи же отец наш Феодосие рече: “Послушай, благочестивыи князь, еже въпроси благородство твое нашего смирения. Вѣра ихъ зла и законъ их нечистъ естъ...”» [4, с. 220].

Структура автобиографического дискурса в Послании о вере латинской более сложная, чем в Послании о неделе, поскольку она включает в себя не только «рамочную» эпистолярную ситуацию. Начинается произведение с примечательного рассказа Феодосия о наставлениях «правовѣрных отца и матери», которые учили его правильным взаимоотношениям с «кривоверными»: «Азь, Федось, худый мнихъ, рабъ есмь пресвятой Троицѣ, Отца и Сына и Святаго Духа, въ чистѣй и въ правовѣрнѣй вѣрѣ роженъ есмь и въспитанъ добрѣ въ законѣ правовѣрнымъ отцемъ и матерью християною, наказывающа мя добру закону и норовомъ правовѣрныхъ послѣдовати, вѣрѣ же латинской не прилучатися, ни обычая ихъ държати, и комъкания ихъ бѣгати, и всякого ученья ихъ не слушати, и всего ихъ обычая и норова гнушатися и блюстися, своихъ же дъчерѣй не даяти за нѣ, ни поймаите у нихъ, ни брататися с ними, ни поклонитися, ни цѣловати его, ни с нимъ въ единомъ съсудѣ ясти, ни пити, ни борошна ихъ приимати» [7, с. 16]. После перечисления так называемых «вин» католической церкви, источником которого могли быть как отеческие поучения, так и собственные знания автора, Феодосий еще дважды ссылается на источник информации: «Мнѣ же рече отецъ: “Ты же, чадо, блюдиися кривоверныхъ и всѣхъ ихъ дѣлесь, занеже исполнилася и наша земля злыя тоя вѣры людей...”» [7,

с. 17]; «Рече ми отецъ: “Чадо, аще ти ся лучить по вѣрѣ сей святѣй Господа ради умрети, то с дерзновеньемъ не останися правыя сея вѣры, нѣ умри за Христову вѣру...”» [7, с. 17]. Можно с уверенностью заключить, что автор вспоминает эпизод своего детства и юности. Он указывает на ряд автобиографических черт: «правовѣрность» родителей, мать – «христианка», хорошее воспитание «в законе», постоянные отеческие наставления, в том числе и о «латинской вере». Насколько достоверна эта «автобиографичность» – сказать трудно. Отметим, что в исследовательской литературе по данному поводу высказываются разные точки зрения. Так, Н.В. Поньрко полагает, что «ссылка на поучения отца для автора послания является не столько мемуарной подробностью, сколько тактическим и литературным приемом», при помощи которого смягчается резкость поучения, адресованного князю [7, с. 12]. В.А. Петрова считает, что Феодосий, ссылаясь на «отца», подчеркивает, «что авторство аргументации ему [Феодосию. – Автор] не принадлежит» [6, с. 33], и все послание представляет собой изложение родительских нотаций. Г.В. Никищенкова обнаруживает в Послании о вере латинской как голос автора, так и воспроизведение наставительных речей «отца», что позволяет ей говорить о сложности диалогических отношений в тексте [5, с. 58-59].

С нашей точки зрения, трудно сказать, насколько достоверными являются сведения об «отеческих» поучениях Феодосию Печерскому. С одной стороны, информация о них не противоречит данным жития о благоверии родителей, но с другой стороны – житие умалчивает о воспитательном воздействии отца на сына. К тому же фраза «Въ томъ [граде Васильеве – Автор] бѣста родителя святаго въ вѣрѣ крестиянстѣй живуща и всячьскимъ благочѣстиюмъ украшена» [3, с. 354] может быть данью агиографическому канону. Степень достоверности автобиографического свидетельства в данном сочинении вряд ли возможно установить. Мы полагаем, что в Послании о вере латинской впервые в русской книжности встречается элемент псевдоавтобиографизма. В данном случае мы имеем дело, скорее, с художественным приемом, при помощи которого Феодосий достигает определенной цели как в полемике с «кривоверными», так и в нравоучении князю. М.В. Антонова по этому поводу замечает, что ссылка на «родителей» как на источник поучения «беспроигрышна» «в плане увещательного воздействия на читателя» [1, с. 97].

#### Библиографический список

1. Антонова М.В. Древнерусское послание XI-XIII веков: Поэтика жанра. – Брянск, 2011.
2. Антонова М.В. Послания Феодосия Печерского: ситуация общения // Вестник лаборатории аналитической филологии. Вып.5. Йошкар-Ола, 2012. С.41-57.
3. Житие Феодосия Печерского // Библиотека литературы Древней Руси. Т.1: XI-XII века. – М., 2004. С.352-433; 532-534.
4. Макарий, еп. (Булгаков). Сочинения преподобного Феодосия Печерского в подлинном тексте // Ученые записки II Отделения Императорской Академии наук. СПб., 1856. Кн.2. Вып.2.
5. Никищенкова Г.В. Послания и поучения Феодосия Печерского. Проблемы поэтики. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филол.наук. Орел, 2010.
6. Петрова В.А. «Истинная» и «ложная» вера в «Слове» игумена Феодосия // Человек верующий в культуре Древней Руси. Материалы международной научной конференции 5-6 декабря 2005 года. СПб., 2005.

7. *Поньрко Н.В.* Эпистолярное наследие Древней Руси. XI - XIII: Исследования, тексты, переводы. – СПб., 1992.

#### References

1. *Antonova M.V.* Old Russian epistle of the 11-13th centuries: Genre poetics. Bryansk, 2011.
  2. *Antonova M.V.* Messages of Theodosius Pechersky: the situation of communication. Bulletin of the laboratory of analytical Philology. Vol.5. Yoshkar-Ola, 2012. Pp. 41-57.
  3. The life of Theodosius Pechersky // Library literature of Old Russia. Vol. 1: XI-XII centuries. Moscow, 2004. Pp. 352-433; 532-534.
  4. *Makarios, Bishop (Bulgakov).* Writings of the monk Theodosius Pechersky in the original text // Scientific notes of the II Department of the Imperial Academy of Sciences. – St. Petersburg, 1856. kN.2. Vol.2.
  5. *Nikishenkova G.V.* The Message and teachings of Theodosius Pechersky. Problems of poetics. The dissertation on competition of a scientific degree of candidate of philological Sciences. Orel, 2010.
  6. *Petrova V.A.* "True" and "false" faith in the "Slovo" of abbot Theodosius // A believer in the culture of Old Russia. Proceedings of the international scientific conference 5-6 December 2005. – St. Petersburg, 2005.
  7. *Ponyrko N. V.* Epistolary heritage of Ancient Russia. XI – XIII: Studies, texts, translations. St. Petersburg, 1992.
- 
-



УДК 821.161.1. 82-1

UDC 821.161.1. 82-1

**СИМОНЕНКОВА С.Н.**

соискатель, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: svetiana.simonenckova@yandex.ru

**SIMONENKOVA S.N.**

aspirant, Department of the History of the XI-XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University  
E-mail: svetiana.simonenckova@yandex.ru

## НАРРАТИВНО-БЛАГОДАРСТВЕННЫЕ СТИХОТВОРНЫЕ МОЛИТВЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ 80-90-х гг. XIX ВЕКА

### NARRATIVELY THANKFUL POETIC PRAYERS OF 80s-90s IN RUSSIAN POETRY OF XXI CENTURY

*В статье рассматривается нарративно-благодарственная стихотворная молитва как одна из разновидностей жанра. Доказывается, что содержание стихотворений не только восходит к существующему Православному канону, но и подвергается существенной трансформации, вызванной идеологическими установками эпохи и стремлением авторов осмыслить причины духовного кризиса эпохи 80–90-х годов XIX века*

*Ключевые слова:* нарративно-благодарственная стихотворная молитва, жанр, канон, переложение, М.А. Хитрово, Д.С. Мережковский, К.Д. Бальмонт.

*The article examines narratively thankful poetic prayers as part of genre variety. It is proved that the content of poems goes not only back to the existing Orthodox canon, but also undergoes a significant transformation caused by the ideological principles of the era and the desire of authors to understand the causes of the spiritual crisis of the 1980s–1990s era of the 19th century*

*Keywords:* narratively thankful poetic prayer, genre, canon, translation, M.A. Hitrovo, D.S. Merezhkovsky, K.D. Balmont.

Нарративно-благодарственная стихотворная молитва восходит к молитве канонической, значение и смысл которой определяются ее наименованием. «Молитва благодарения – это такое расположение нашего духа, когда мы считаем Бога источником всякого истинного нашего блага и в полноте чувств повергаемся пред Ним в знак своей сыновней признательности. Основанием для благодарственной молитвы служит Божественная Любовь, изливающая на нас свои великие щедроты<...> Человек ничего своего не имеет – всем обязан Богу. Отсюда благодарение необходимо» [9, с. 22]. Согласно определению, нарративной является любая авторская стихотворная молитва, потому что в ней сохраняются элементы сюжетности и «о чем-либо рассказывается ради самого рассказа, а не ради прямого воздействия на действительность» [3, с. 384].

Литературная стихотворная нарративно-благодарственная молитва демонстрирует устойчивую тематику и общую идею, заключающиеся в необходимости благодарения Бога за все, даже за страдания. «А поскольку Бог все устрояет для нашего блага, то мы должны благодарить Его и за постигающие нас бедствия <...>, не только тогда, когда получаем просимое, но и когда не получаем, <...> благодарить нужно не за себя только, но и за других» [9, с. 22].

Большая часть текстов стихотворных молитв 80–90-х годов XIX века построена на признании грехов человечества, забывшего Бога и отказавшегося от хри-

стианских идеалов и благодарности за сотворенный мир. Обращение к высшей силе становится для лирического героя стихотворной молитвы той наивысшей точкой душевного напряжения, с которой может начаться возрождение.

Благодарение Богу не было распространенным мотивом в русской лирике 80–90-х годов XIX века. Это можно объяснить сложностью самой эпохи, той разочарованностью в общественных идеалах, которая была характерна для большей части русской интеллигенции. Тем не менее, находились поэты, которые видели в Православии высший смысл и высшую ценность. Доказательством этому служит стихотворение «Творец! Ты создал мир чудесный...» Михаила Александровича Хитрово – малоизвестного поэта и выдающегося дипломата.

«Молитва» М.А. Хитрово интересна тем, что в ней нет традиционной для русской лирики формы обращения от 1 лица, с помощью которой, как правило, и делается лирическое признание. Вместо этого поэт вводит лирический нарратив: в отличие от поэтических текстов с личной формой высказывания, которым свойственна субъективность изображения, в стихотворении М.А. Хитрово, напротив, создается иллюзия объективности.

Причины использования М.А. Хитрово лирического нарратива связаны и с формой молитвы: поэт стремится максимально приблизить собственные мысли и

чувства к общечеловеческим. Он умышленно не прибегает к выражению мировосприятия лирического субъекта, придавая своему произведению универсальный характер.

Для М.А. Хитрово, Бог – это создатель всего живого. В первой строфе поэт прибегает к переложению формулы Книги 1 Бытия:

...Ты создал мир чудесный	В начале сотворил Бог небо и землю. Земля же была безвидна и пуста, и тьма над бездною...» (Быт 1:1)
Для вечной жизни без конца;	
Земля, моря и свод небесный... [1, с. 65]	

Формула «Ты создал...» появляется еще раз и в середине стихотворения, в кульминационной точке:

И лишь в свободном отреченьи

Ото всего, что Ты создал... [1, с. 65].

Поэт выражает очень простую мысль, до тех пор, пока человек не осознает своей сущности, он не сможет обрести счастья. Повтор значимого глагола призван усилить авторскую мысль, акцентировать на ней внимание, подчеркнуть особенный канон: в молитве должна быть выражена благодарность Богу за все сущее. «О всем благодарите: сия бо есть воля Божия о Христе Иисусе в вас» (1 Фес 5: 18).

При всем этом стихотворение М.А. Хитрово не лишено типичного для русской поэзии конца XIX века мотива разочарования, хотя он не является доминирующим, как в произведениях других авторов эпохи безвременья. Если современники объясняли свои беды общественными противоречиями, то М.А. Хитрово убежден, что страдания – это Божий промысел, который дан человечеству для испытания духовных сил: «Творец, Ты скорбью бесконечной / Исполнил чашу бытия» [1, с. 65]. Так в стихотворной молитве поэта реализуется один из важнейших принципов православия, сформулированный Тихоном Задонским: «Надобно от сердца признать, что великую милость делает с нами Бог, когда нас отеческим наказаньям жезлом бьет, хотя плоти нашей немощной и горестно» [10, с. 247]

Страдания и разочарования, по мысли автора стихотворения, – это то, что необходимо для понимания Истины, а обрести ее, как и Бога, может только тот, кто способен отказаться от всего мирского. Только освободившись от обыденного, человек может понять и почувствовать красоту этого мира, открыть для себя высший смысл Бытия:

Лишь там, в обителях смиренных.

В лесах, в безмолвии пустынь –

Отчизна дум благословенных

И ненарушенных святынь [1, с. 65].

Смысл благодарения Богу заключается в преклонении перед великим разумом, сотворившим мир таким, каков он есть, наполненным красотой, величием и страданием, которое так же необходимо человечеству, как и любовь. И обращаясь с благодарностью к Богу, поэт объясняет своим современникам, что выходом из того духовного тупика, в котором оказалось общество – это смирение: «Ты с этой жизнью примиренье / Твоим созданьям даровал».

Стихотворение Д.С. Мережковского «Бог» по своей форме тоже является стихотворной молитвой: в нем есть и ситуация диалогизма, и обращение к Богу, и даже традиционный для стихотворной молитвы незавершенный финал, синтаксически оформленный точно так же, как и у других поэтов. Открывается текст традиционной формулой: «О, Боже мой, благодарю...»

Следует отметить, что ни одно стихотворение Д.С. Мережковского не подвергалось такому обстоятельному анализу, как «Бог». Так, А.Л. Волынский, анализируя книгу «Символы», называет это стихотворение выражением главной идеи сборника, которая заключается в том, чтобы передать «жгучее чувство разлада между миром внешним и внутренним, между поэзией внешних красок и поэзией внутренней скорби и внутренних радостей» [5, с. 34]. «Заглавным стихотворением сборника» назвал «Бога» Н. Чубаров [11, с. 349]. Г.А. Бялый тоже считал стихотворение программным и особо отмечал, что в нем есть и символы, и мистическое содержание, и религиозные мотивы, обусловленные состоянием автора: «Некогда он был полон сомнений, теперь в природе ему открылся Бог <...> Обыденная человеческая жизнь почти совсем исчезает из его поэзии...» [4, с. 47–48]. Стихотворная молитва была попыткой осмысления поэтом собственной жизни, и уже сама эта попытка необычна для творчества Д.С. Мережковского этого периода, обозначенного переходом к эстетике декаданса.

Стихотворение восходит к жанру благодарственной молитвы и, очевидно, поэтому отличается необычным для поэта оптимизмом. Лирический субъект Д.С. Мережковского принимает абсолютно все в этом мире, видит его совершенство и понимает, что все вокруг – проявление Божественного начала:

О, Боже мой, благодарю

За то, что дал моим очам

Ты видеть мир, Твой вечный храм,

И ночь, и волны, и зарю... [6, с. 176]

В стихотворении Д.С. Мережковский полностью остается верен своим представлениям о том, что все в мире определяется постоянным и незримым присутствием Бога: «Везде я чувствую, везде / Тебя, господь...»

Лирический субъект произведения, кажется, постиг основную загадку бытия, решение которой придает смысл человеческой жизни. Он осознает, что движение жизни и всего сущего определяется Богом:

За все, что сердцем я постиг,

О чем мне звезды говорят...

Везде я чувствую, везде

Тебя, Господь, – в ночной тиши,

И в отдаленнейшей звезде,

И в глубине моей души [6, с. 176].

Сам поэт объяснял свое отношение к этому открытию так: «...если даже современному поколению суждено пасть, ему дана радость, едва ли не единственная на земле, ему дано увидеть самый ранний луч, почувствовать трепет новой жизни, первое веяние великого будущего. Когда Дух Божий пронесется над землей, никто из людей не знает, откуда Он летит и куда... Но

противиться Ему невозможно. Он сильнее человеческой воли и разума, сильнее жизни, сильнее самой смерти» [7, с. 561].

Лирический субъект стихотворения Д.С. Мережковского благодарит Бога за то, что ему даровано счастье увидеть и понять мир, наполненный Божественным промыслом. Бог для него «разлит» в окружающем мире: «И ты открылся мне: Ты – мир. / Ты – все. Ты – небо и вода, / Ты – голос бури, Ты – эфир, / Ты – мысль поэта, Ты – звезда...» [6, с. 176].

При этом и сам лирический субъект активно утверждает свои желания. В стихотворениях возникает его настойчиво звучащее «Хочу» («Хочу, чтоб жизнь моя была...»). И это признак не описательной лирики, а субъективно-личностной, выражающей внутренние душевные переживания и побуждения.

Все стихотворение утверждает идею прихода иного, «нового» времени. Поэт убежден, что современный ему мир находится в состоянии упадка, он бессмыслен, духовно болен, лжив. Истинной остается только природа. Именно она способна жить по своим законам, законам красоты и добра. Природа вечна, и что бы ни происходило в мире людей, она всегда оказывается выше человеческих пороков и лжи. Природа служит человеку, безоговорочно жертвуя самым прекрасным, раскрывая для людей все свои сокровища. И так же она будет приносить себя в жертву другим поколениям. Если современники лирического героя не в состоянии понять гармонии и красоты окружающего его мира, принять великой жертвы природы, в силу собственной мелочности и эгоистичности, то люди будущего, духовно зрелые, нравственно чистые, будут способны оценить и ее красоту, и ее жертвы. Природа, как самое разумное и духовное начало, способна сохранить себя для этих будущих поколений, за это и благодарит лирический герой Бога:

Тебе немолчная хвала,  
Тебя за полночь и зарю,  
За жизнь и смерть – благодарю! [6, с. 177].

Стихотворная молитва Д.С. Мережковского – ярчайшее выражение его религиозных исканий раннего периода творчества, на что в какой-то степени повлияла форма стихотворной молитвы. Далее последуют и отрицание Бога, и поиски иной истины...

В духе художественных и нравственных исканий эпохи написана и «Молитва» К.Д. Бальмонта, опубликованная в сборнике «Под северным небом» (1894). Следует отметить, что это произведение построено на соединении благодарственного и просительного начал. Но мы относим этот текст к рассматриваемому нарративному типу, так как благодарственное обращение к Богу занимает в нем большую часть, чем просьба о спасении. Кроме того, основные идеи были почерпнуты поэтом из 101 Псалма: «Господи, услыши молитву мою, и вопль мой к Тебе да придет. Не отврати лица Твоего от мене: воньже еще день скорблю, приклони ко мне ухо Твое: воньже еще день призову Тя, скоро услыши мя. Яко исчезоша яко дым дние мои, и кости моя

яко сушило сосхошася. Уязвен бых яко трава, и исше сердце мое, яко забых снести хлеб мой. От гласа въздыхания моего прильпе кость моя плоти моей. Уподобихся неясныи пустынной, бых яко ночный вран на нырищи. Бдех и бых яко птица особящаяся на зде» (Пс 101: 1–8).

Об этом Псалме один из самых известных толкователей Псалтыри протоирей Григорий Разумовский писал: «Псалом сей имеет такое надписание: Молитва нищаго, егда уныет и пред Господем пролиет моление свое. <...> под именем нищего нужно разуметь здесь целый народ иудейский, который, претерпевая различные бедствия, в изгнании из своей земли, в плену вавилонском, обращается с молитвою к Господу Богу. <...> Сознывая себя грешником, недостойным милости Божией, он молит Бога, чтобы не отвратил лица Своего от его недостойнства, говоря как бы так: не скрывайся от меня, Господи, особенно в то время, тогда я нахожусь в скорби и призываю Тебя на помощь. Я сильно нуждаюсь в Твоей помощи, и потому прошу не замедлить в таковой, прошу выслушать молитву мою (приклони ко мне ухо Твое) и выслушать скоро, в тот же день, в который буду умолять Тебя, Господи» [8, с. 391]. И именно из этой просительной формулы вырастает мотив благодарности всепрощающему Богу от имени пророка.

К.Д. Бальмонт прибегает в «Молитве» к обобщенной форме высказывания. Лирическое признание дается в форме множественного числа – «Мы», так как поэт обращается к Богу от имени всего человечества, погрязшего в грехах:

Господи Боже, склони свои взоры  
К нам, истомленным суровой борьбой,

.....  
Мы истомились, во мраке блуждая... [2, с. 6]

В стихотворении создана особая диалогическая ситуация: обращаясь к Богу и прославляя Его, лирический герой просит помощи в возвращении человека в Божественное лоно.

Реминисценции из 101-го псалма обнаруживаются в первой строфе: у К.Д. Бальмонта обращение к Богу поэтизировано («склони свои взоры»), в тексте псалма – это молитвенное обращение: «Господи, услыши молитву мою, Господи!» Далее по тексту поэт снова использует текст Псалма. Так, строка из стихотворения К.Д. Бальмонта «К нам, истомленным суровой борьбой...» явно восходит к библейскому: «...воньже еще день скорблю, приклони ко мне ухо Твое: воньже еще день призову Тя, скоро услыши мя» (Пс. 101:2).

Все начало стихотворной молитвы построено на восхвалении и благодарении Творца:

Словом Твоим подвигаются горы,  
Камни как тающий воск пред Тобой!

Тьму отделил Ты от яркого света,  
Создал Ты небо, и Небо небес,  
Землю, что трепетом жизни согрета,  
Мир, преисполненный скрытых чудес! [2, с. 6]

Бог предстает в тексте стихотворной молитвы как основатель, создатель, творец мира и источник самой

жизни. И все, что создано им, вызывает у лирического героя настоящий восторг и преклонение.

Однако противоречивость мировидения поэта-символиста проявляется в строфе, где он обращается к эпизоду библейской истории изгнания человека из Рая, который трактуется в рамках модернистской художественной системы. Бог, по мысли Бальмонта, изгнал из рая не просто Адама, а все человечество, что в целом соответствует библейской догматике, но понимается слишком вольно. Даже структура этой строки определяет неканоническое представление утраты человеком райских селений; так как покаяние выражено с помощью совершенно не совместимого с христианским смирением союза «если»: «Создал Ты Рай – чтоб изгнать нас из Рая. / Боже опять нас к себе возврати, / Мы истомились, во мраке блуждая, / Если мы грешны, прости нас, прости!» [2, с. 6]

Четвертая строфа включает прошение о милости и в то же время является примером введения лирического нарратива, в подтексте которого перечисляются те страдания, от которых стремится освободиться человечество:

Не искушай нас бесцельным страданьем,  
Не утомляй непосильной борьбой,  
Дай возвратиться к Тебе с упованием,  
Дай нам, о Господи, слиться с тобой! [2, с. 6]

Здесь, по существу, К.Д. Бальмонт называет основные беды своего времени: «бесцельное страданье» и «непосильную борьбу». Оба эти мотива восходят к идеологии поэтов-демократов 80-х годов XIX века, в частности, к лирике С.Я. Надсона, а их использование доказывает раздвоенность сознания лирического героя. Он не принимает страдания и борьбу как закономерное испытание, как благо от Бога, необходимое для укрепления веры и душевных сил. Именно потому в конце стихотворения сочетаются прославление Бога, жалобы и покаяние: «Имя Твое непонятно и чудно, / Боже Наш, Отче Наш, полный любви! / Боже, нам горько, нам страшно, нам трудно, / Сжался, о, сжался, мы – дети твои!» [2, с. 6]

Содержание этой части является реминисценцией концовки 101 Псалма: «В началех, Ты, Господи, землю основал еси, и дела руку Твоею суть небеса. Та погибнут, Ты же пребываеши, и вся яко риза обетшают, и яко одежду свиеши я, и изменятся. Ты же тойжде еси, и лета Твоя не оскудеют. Сынове раб Твоих вселятся, и семья их во век исправится» (Пс 101: 26-29). Этим и объясняется нарушение принципов стихотворной нарративно-благодарственной молитвы, сложившихся в русской

поэзии к концу XIX века.

Подчеркнутое следование за содержанием Псалма позволяет поэту использовать прием композиционного кольца: стихотворение начинается с просьбы о помощи Господа и заканчивается прошением о любви и сострадании к человечеству, отказавшемуся от Бога. Это усиливает эмоциональную напряженность текста, позволяя автору обнажить трагизм существования этого мира.

В то же время в тексте обнаруживаются явные отступления от православного вероучения. Лирический герой просит снизойти к людям, «истомленным суровой борьбой», однако он не осознает того, что в своих бедах человек виноват сам, и потому не приносит безусловного покаяния: «Мы истомились, во мраке блуждая, / Если мы грешны, прости нас, прости!». Переживание своих тягот, жалобы и просьбы о сострадании – доминирующий эмоционально-содержательный фон стихотворения. Поэтому последние строки стихотворения, где судьба человеческого рода непосредственно соотносится с промыслом Бога, звучат в устах носителя речи дерзко: «Боже, нам горько, нам страшно, нам трудно, / Сжался, о, сжался, мы – дети Твои!» [2, с. 6]

Образ грешников, завершающий стихотворение К.Д. Бальмонта, не является каноническим для благодарственной молитвы. Он, скорее всего, восходит к притче о блудном сыне, рассказавшемся грешнике, который говорит: «Отче! Я согрешил против неба и пред Тобою и уже недостоин называться сыном Твоим» (Лк 15: 21).

Таким образом, «Молитва» К.Д. Бальмонта становится своеобразным воззванием к Господу. В ней выражены христианские представления о Боге как Творце вселенной, а главное – передаются переживания человека, страдающего из-за того, что он, как и все люди, лишен покровительства Бога. При этом доминирующим в этой стихотворной молитве остаются чувства лирического субъекта, осознающего себя частью человечества. Он взывает о помощи, потому что уверен в милосердии Бога.

Анализ стихотворной нарративно-благодарственной молитвы 80–90-х годов XIX века позволяет говорить об определенной эволюции на уровне содержания: от максимально точного воспроизведения канона, до его разрушения и введения новых просительных мотивов. Такой жанрово-видовой синтез является доказательством того, что стихотворная молитва как жанр становится полем творческих экспериментов, характерных для русской поэзии эпохи символизма.

#### Библиографический список

1. *Антология одного стихотворения*. Христианство в русской поэзии второй половины XIX века / Сост. и прим. И.А. Книгина. Саратов, 2013. 80 с.
2. *Бальмонт К.Д.* Собрание стихов. Т. 1: Под северным небом. В безбрежности. Тишина. Горящие здания. Будем как солнце. М.: Скорпион, 1905. 267 с.
3. *Барт Р.* Смерть автора // Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Универс. Прогресс, 1994. С. 384–391.
4. *Бялый Г.А.* Поэты 1880–1890 годов // Поэты 1880–1890 годов / Под ред. Г.А. Бялого. Л.: Сов. писатель, 1972. С. 5–64. (Библиотека поэта. Большая серия)
5. *Вольнский А.Л.* Символы (песни и поэмы) // Д.С. Мережковский: pro et contra. СПб., 2001. С. 29–35.

6. *Мережковский Д.С.* Собрание стихотворений/ Сост. Г.Г. Мартынова; вступ. ст. А.В. Успенской. СПб.: Фолио-Пресс, 2000. 735 с.
7. *Мережковский Д.С.* Л. Толстой и Достоевский. Вечные спутники. М.: Республика, 1995. 621 с.
8. *Разумовский Григорий, прот.* Объяснение священной книги псалмов. М.: Эксмо : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2002. 992 с.
9. *Скурат К.Е.* Христианское учение о молитве и ее значении в деле нравственного совершенствования. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 1999. 175 с.
10. *Тихон Задонский Св.* Об истинном христианстве // Собрание сочинений: в 5 т. Т 4. Кн.2. М.: Издательство Сестричества во имя святителя Игнатия Ставропольского, 2004. 990 с.
11. *Чубаров Н. Д.* Мережковский Символы (песни и поэмы) // Русское обозрение. 1892. № 7. С.345–353.

#### References

1. *Anthology of one poem.* Christianity in Russian poetry of the second half of the XIX century. Saratov, 2013. 80 p.
  2. *Balmont K.D.* Collection of Poems. Vol. 1: Under the northern sky. In carelessness. Silence. Burning buildings. We will be like the sun M.: Scorpion, 1905. 267 p.
  3. *Bart R.* Death of the author//Selected works: Semiotics. Poetics / Translated from French. / comp., ed., and introd. word by G.K. Kosikov. M.: University, Progress, 1994. pp. 384–391.
  4. *Bialiy G.A.* Poets 1880s-1890s // Poets of 1880s–1890s/ Ed. by G.A. Bialogo. L.: Soviet writer, 1972 pp. 5–64. (Library of the poet. Big Series)
  5. *Volynsky A.L.* Symbols (songs and poems) // D.S. Mezchkovsky: pro et contra. SPb., 2001. pp. 29–35.
  6. *Merezhkovsky D.S.* Collection of Poems/Ed. by G.G. Martynova; opening article by A.V. Uspenskaya. SPb.: Folio-Press, 2000. 735 p.
  7. *Merezhkovsky D.S.* Tolstoy and Dostoevsky. Eternal companions. Moscow: Republic, 1995. 621 p.
  8. *Umumovsky Gregory,* Explanation of the sacred book of psalms. Moscow: Eksmo: Orthodox St. Tihon Humanitarian University, 2002. 992 p.
  9. *Skurat K.E.* Christian teaching about prayer and its importance in the cause of moral improvement. Klin: Christian Life Foundation, 1999. 175 p.
  10. *Tikhon Zadonsky St.* on true Christianity//Collection of works: in 5 vol. V. 4. book 2. M.: Publishing House of Sisterhood in the name of Saint Ignatius Stavropolsky, 2004. 990 p.
  11. *Tjubarov N. D.* Merezhkovsky Symbols (songs and poems) // Russian review. 1892. No. 7. pp.345–353.
-

**ТАЛАНОВА А.Н.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра зарубежной литературы, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
E-mail: tango7@yandex.ru

**TALANOVA A.N.**

Candidate of Philology, associate professor, Department of foreign literature, Nizhny Novgorod State University  
E-mail: tango7@yandex.ru

## «НИЖЕГОРОДСКИЙ ТЕАТР, 1798-1867 ГГ.» А.С. ГАЦИСКОГО В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ ИНСТИТУТА ТЕАТРАЛЬНОЙ КРИТИКИ В ПРОВИНЦИИ

### A.S. GACYSKI'S «NIZHNY NOVGOROD THEATER, 1798-1867» IN THE CONTEXT OF THE EVOLUTION OF THE INSTITUTE OF THEATER CRITICISM IN THE PROVINCE

*В статье уточняется роль нижегородского журналиста и краеведа А.С. Гациского в истории русской театральной критики XIX века. В контексте эволюции института театральной критики в провинции анализируется его книга «Нижегородский театр, 1798-1867 гг.». Впервые определяется ее место среди зарождающейся театроведческой литературы второй половины XIX века.*

*Ключевые слова:* русская театральная критика XIX века, провинция, театр, Нижний Новгород.

*The article is devoted to clarifying the role of A.S. Gacyski in the history of the Russian theater criticism of the XIX century and analyzing his book «The Nizhny Novgorod Theater, 1798-1867» in the context of the institute of theater criticism' evolution. And determines a place of this work among the emerging theater literature of the second half of the XIX century.*

*Keywords:* Russian theater critic of the XIX century, province, theater, Nizhny Novgorod.

Специфические особенности театрального искусства – произведения, возникающие только в процессе игры, их вариативность и зависимость конечного результата от индивидуальных особенностей артистов – определили факт невозможности полноценного восприятия спектакля вне сцены. Однако театральное произведение искусства, как и любое другое, имеет свое место в культурно-историческом процессе и должно быть осмыслено, поэтому роль театрального летописца взяла на себя художественная критика.

Несмотря на то, что история русской театральной критики насчитывает уже более 200 лет (становление литературной критической мысли наиболее активно происходило в XIX веке), она все еще является одной из периферийных областей в литературоведении и театроведении. Одной из причин является то, что если история «большого» русского театра писалась на страницах столичных журналов и центральных газет, история «малого», провинциального, театра часто складывалась из поспешных рецензий, и беглых заметок в изданиях местного значения. В этой связи одной из главных задач в изучении провинциальной театральной критики до сих пор является необходимость собирания и издания ее обширного наследия и его комментирования. И, что самое важное и до сих пор практически не сделанное, – непосредственный анализ текстов театральных рецензий.

На данном этапе отечественными исследователями собрано большое количество источников, которые были прокомментированы в контексте возникновения и разви-

тия провинциального театра и театральной периодики, были сделаны попытки ее историко-типологического анализа [8]. В последние годы наблюдается всплеск научных работ, посвященных проблемам театральной критики. Здесь можно отметить работы В. Борзенко [1], А. Бураченко [1], И. Ереминой [5], М. Кардыновой [6], Ю. Шур [10] и др. А. П. Кузичевой издана замечательная антология театральной критики российской провинции 1880-1917 гг. [7].

Данная статья обращена к работе А.С. Гациского «Нижегородский театр, 1798-1867 гг.», изданной в 1867 году в Нижнем Новгороде [3]. Книга эта, представляющая собой свод очерков по истории нижегородского театра, неоднократно вызывала интерес разного рода исследователей (не только театра, но и краеведов, историков и т.д.), прежде всего как источник фактической информации о становлении провинциального театра. Однако исследователи провинциальной театральной критики обходят стороной материал этой книги. Здесь стоит оговориться, что в 2011 году, нами была сделана попытка обратить внимание на Гациского-театрального критика. Но, видимо, в силу того, что статья вышла в небольшом сборнике конференции [9], не относящейся к проблематике театра, она осталась незамеченной. Поэтому мы решили вернуться к этой проблеме и, расширив материал статьи, сделать ее доступной для научного сообщества.

Любопытно, что книга эта была опубликована в 1867 году. Учитывая характер рассуждений Александра

Серафимовича и саму форму подачи материала («Нижегородский театр» Гациского представляет собой свод очерков, многие из которых были напечатаны ранее в «Нижегородских губернских ведомостях», собранных в одну книгу), можно говорить о том, какое значение придавал ей сам автор (несмотря на то, что он называет свой труд «нехитрым», так как «написан он наскоро» [3]). В стремлении Гациского объединить все свои статьи в единое целое прослеживается не только желание представить нижегородцами полную историю зарождения и развития театра в городе, но и попытка обратить их внимание на проблемы восприятия произведений театрального искусства, критерии их оценки. В принципе, Гациский актуализирует основные тенденции постреформенной литературы 1860-х гг., но для провинциальной театральной критики этот шаг становится новаторским. Гациский одним из первых осознанно хочет просветить провинциального читателя (хотя, в то же время, он понимает, «что таких читателей найдется немного») [3].

Именно поэтому в первой главе, всего на пяти страницах [3], автор успевает сообщить своему читателю не только о «начале русского театра», но и знакомит его с первыми мистериями, указывает на то, что они были далеки от драмы в художественном понимании, упоминает о ярославском театре Волкова. Заканчивается эта маленькая экспресс-глава общероссийского масштаба своеобразным дифирамбом образованности, начитанности замечательного русского актера Ивана Дмитриевского. Нужно сказать, что тема актерской «образованности» красной нитью проходит через весь текст «Нижегородского театра» и завершает его следующей мыслью: «Теперь уже стало проникать сознание и в сцене, что если для композитора русского неизбежно, кроме музыкального образования, еще и честное знакомство с литературой вообще, в самом широком смысле, то и для актера необходим не меньший запас таких же строгих знаний; словом, актер, если он хоть мало-мальски задумает выделиться из самой жалкой посредственности, должен всегда помнить, что он человек, и, стало быть, <...>, должен почаще вспоминать, что один талант еще немного значит, что талант обязывает учиться» [3].

Собственно истории нижегородского театра (от переезда в Н.Новгород в 1798 году князя Н.Г. Шаховского со своей крепостной труппой до 1867 года включительно) посвящены главы 2-15. Здесь автор уже не торопится: кроме «летописных» фактов истории нижегородского театра уделяет значительное внимание культурно-историческому контексту, в котором развивается театральная жизнь города. Работа Гациского весьма ценна своими упоминаниями о реакциях тех или иных лиц на театральные постановки, ссылками на периодические издания, в которых были напечатаны те или иные «критические» работы. Мы не будем подробно комментировать каждую главу, но выделим самые важные, по мнению Гациского, события в истории нижегородского театра и театральной критики (что нам наиболее актуально).

Появление театральной критики в Нижнем Новгороде А.С. Гациский относит к 1845 году, когда в свет вышла неофициальная часть единственной на то время местной газеты «Нижегородские губернские ведомости». Тут же он отмечает необходимость и важность театральной рецензии, т.к. «та сцена всегда будет находиться в лучших условиях, суд над которой произносится не одними аплодисментами, вызовами и шиканием в самом театре, но и путем печатного слова, этого великого орудия нашего времени» [3]. Гациский отмечает дилетантизм и субъективизм первых нижегородских критиков, называя их «розовыми» [3], т.е., смотрящими на театр сквозь розовые очки. Рассуждая об основательности суждений любителей театра, Гациский замечает, что часто восторженность отзыва на постановку или работу актера есть следствие того, что написан он был под первым впечатлением от увиденного или услышанного (если речь идет об опере). «Я очень хорошо знаю», – пишет Гациский, – «как это первое впечатление незаметно подкупает беспристрастие в писании театральных рецензий» [3].

В шестой главе Гациский размышляет о проблеме субъективности восприятия и для наглядности цитирует целую статью «розового критика», подписавшегося скромным именем «Любитель театра». «Наивная философия автора» [3], по мнению Гациского, наглядно демонстрирует особенности провинциального критического сознания: восторженность восприятия и заикленность на своих переживаниях. По ходу статьи Гациский в сносках дает комментарии, касающиеся излишней впечатлительности критиков: «Автор очевидно впадает несколько в лирический пафос», «Тут автор также очевидно увлекается собственной своей диалектикой, так как «неразрешимый» вопрос этот был им выше разрешен весьма удовлетворительно...», «И опять-таки автор несколько увлекается» и т.д. [3].

Как человек, имеющий непосредственное отношение к прессе, (с 1862 года возглавил редакцию «Нижегородских губернских ведомостей») в «Нижегородском театре» Гациский поднимает вопрос о взаимосвязи редакторской программы и качестве печатного материала. В пример он приводит период, когда после отъезда первого редактора «НГВ» П.И. Мельникова (А. Печерского) газета перешла «господину Щепотьеву, способному редижировать все, что угодно, только не газету, в особенности губернскую, что несравненно труднее, чем всякую столичную, за крайним недостатком всяческих – умственных и материальных – средств» [3]. Также в 1850-1853 гг., в связи с редакторской политикой, из газеты на два года исчезли театральные рецензии, но зато издание пестрело объявлениями о «средстве от мозолей» и т.п., а также перепечатками из других изданий. Здесь стоит заметить, что, с одной стороны, этот факт оправдан: в 1853 году нижегородский городской театр сторел и был открыт только в 1855 году, но ведь оставались любительские и ярмарочный театры. И только со сменой редактора в 1855 году в газете опять стали появляться заметки о театре.

Важное значение придает Гациский уровню актерской игры: «Легко (и весело, пожалуй, кому это «в охоту») вышучивать неумелую игру актера», – пишет Гациский. – «Трудно, если не невозможно, описать игру актера талантливого, когда зритель забывается, когда он нервно потрясен всем своим существом, когда он живет нераздельно, полною жизнью того, что представляется ему на сцене...» [3]. Главным достоинством актера (кроме безусловного таланта) Гациский видит «сознательный» подход к роли [3]: «Известно, что самое неблагоприятное впечатление актер производит на зрителей, когда видно, что он только актерствует, т.е., когда, например, не изучил хорошо своей роли или, если изучил, да не сумел войти в нее, и потому не имеет искреннего к ней сочувствия. В таком случае все монологи его, все патетические возгласы и все вообще речи, как бы не были они оригинальны, остры и хороши сами по себе, непременно отзовутся сорочьим или попугайским красноречием, а все жесты и движения будут напоминать фиглярство и паясничество» [3]. Как мы видим, Гациский ясно представляет себе органическую взаимосвязь физики актера и его вхождения в роль. «Сознательный» подход к роли может возникнуть, по мнению Гациского, только тогда, когда актер стремится к самообразованию.

Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют главы 12-15, так как именно в них наиболее сформулирована критическая мысль Гациского. Здесь затрагиваются вопросы художественного единства драматического произведения [3], «художественной естественности» актерской игры [3], художественной целостности спектакля, которая часто разрушается из-за того, что в один день дается два спектакля подряд: «За драмой («Ришелье» – А.Т.) следовал водевиль «Заколдованный принц». Господин Трусов, которого, полагал я, давным-давно казнили за его злоумышления <...> в предшествовавшей пьесе, преспокойно снова появился на сцену, вместе со своим сообщником, также воскресшим от убийства в Бастилии, господином Загорским...» [3]. «Жизненная и художественная правда» [3] лежит в основе эстетики Гациского. Так, например, образ Чацкого в понимании Гациского «прекрасен в отвлечении», так как «хорош для пропаганды посредством сцены, но не в каком случае не как выведенный на сцену живой человек» [3]. Другими словами, Гацискому важнее не социальная значимость этого образа, но его сценические ресурсы. Как показала сценическая история этого образа, Гациский глубоко ошибался, «отказав» Чацкому в психологичности. Возможно, по настоящему оценить этот образ, как и образ Софьи («одна из самых неблагодарных и бесцветных ролей – Софьи в «Горе от ума» [3]), Гациский не смог из-за того, что его больше занимала проблема сценического воплощения драматического образа, нежели его место в системе литературного произведения. В принципе, Гациский следует мысли Белинского, что значение искусства театра самостоятельно, оно связано с литературой, но не подчинено ей.

Размышляя о драме как литературном и театральном произведении, Гациский не представляет ее вне сцены,

кроме того склоняясь к мысли, что актерская игра может значительно улучшить качество литературного материала. Так, например, по мнению Гациского, произошло с постановкой в нижегородском театре «Паутины» Манна: «играют гораздо лучше, чем произведение написано» [3]. Продолжение этой мысли мы находим в 15 главе: «Странно, как господин Ральф, которого я считаю за артиста очень образованного (судя по прекрасному исполнению им некоторых ролей), не хотел понять, что хотя актер во многом зависит от автора, но во многом же может поправить его» [3].

Интересно, что прекрасно образованный, ориентирующийся в современной критике и литературе [3], Гациский, тем не менее, не стремится блеснуть своей эрудицией перед читателем: наоборот, он как бы старается не отпугнуть его «умными» разговорами, но заинтересовать, привлечь его к диалогу. Для того чтобы разбудить сознание своего читателя, Гациский вводит провокативные коммуникативные «коды». Так, например, рассуждая о том, что есть для нижегородцев событие, Гациский спрашивает читателя, как перевести «событие» на нижегородский жаргон: «событие разлюли!», «ай, да событие!» [3], объясняя далее вполне серьезно, что событие само по себе экспрессивно и не требует дополнительных характеристик. Рассуждая об образе Ришелье в одноименной драме Э. Бульвера-Литтона, он пишет, что «девизом кардинала была, вероятно, вычитанная им у В.И. Даля пословица: “десять раз отмерь – один раз отрежь”» [3]. Заметим, что Гациского не смущает тот факт, что Даль и Ришелье жили в разное время: ему необходимо передать свое отношение к образу кардинала в трактовке Литтона. Имя Даля и его сборник пословиц были знакомы каждому нижегородцу, поэтому сарказм Гациского также ясно прочитывался в этом утверждении. Далее Гациский замечает, что автор пьесы видит в Ришелье уже не человека с железною волею, а просто кусок шинного или полосового железа из Железной линии или сушеную воблу с Гребновской пристани [3] (Гребновская пристань и Железная линия – также знакомые места любому жителю Нижнего Новгорода).

Одной из ведущих тем в «Нижегородском театре» становится тема провинции – тема, в принципе, центральная для Гациского. Именно провинция, по его мнению, аккумулирует в себе все ресурсы, реализованные в последствии в столице. Это касается журналистики, литературы, театра и мн.др.: «умейте только прислушиваться к провинции и понимать, что она говорит; не смотрите на нее так, как смотрит на сельской ярмарке фигляр с высоты своего балкона а галдящую у ног его толпу...» [4].

С одной стороны, нижегородский зритель проще и малообразованней столичного: талант Косицкой он оценил только когда эта талантливая нижегородская актриса приехала в родной город в зените славы [3], на игру замечательного американца А. Олдриджа шли смотреть прежде всего потому, что он черный. Интересно, что не самые талантливые приезжие столичные актеры чув-



ствуют себя в провинции мировыми звездами. Так, роль Иоанна Грозного на ярмарочном театре играл петербургский артист Нильский, которому, по словам Гациского, «в Петербурге и не снилась роль Грозного, но, приехавши в Нижний, решил, что именно и создан для таких ролей» [3] – в провинции посредственный столичный актер легко может сойти за знаменитость, так как «масса публики любит и высокий рост, и громовый голос до такой степени, что способна потребовать от актера, который бы изображал на сцене Суворова <...> – такой же фигуры, какая красуется в Петербурге на невольской набережной у Троицкого моста» [3].

С другой стороны, нижегородский театр стал «гнездом», из которого «вылетели» на русскую сцену Л. Косицкая, П. Стрепетова, Х. Таланова и мн.др. замечательные русские актеры. Часто, рассказывая о тех или иных постановках, Гациский сравнивает их со столичными, но никогда не дает им резко отрицательных оценок, всегда отмечает какие-то положительные моменты (чаще всего это уровень актерской игры). Кроме того, он, например, заметил, что «Маскарад» в сезоне 1866-1867 гг. был поставлен удачнее, чем в Москве [3] (интересно, что о литературных достоинствах «Маскарада» Гациский пишет, что «нельзя строго разбирать «Маскарад» на том же основании, как нельзя строго разбирать юношеских произведений Пушкина [3]).

Часто Гациский идет от обратного и умышленно «иронизирует» над провинциалами-нижегородцами, подчеркивая таким образом не недостатки, но достоинства их: «"нижегородцы-водохлебы" господина Трусов, Граве и Ленский струсили перед парижанином» [3] (они не оценили, как и сам Гациский достоинства драмы «Ришелье»), или «москвичи вызвали актера в середине пьесы. Игра господина Рассказова в таких пьесах

как «Заколдованный принц», очень жива и хороша, и я бы сам охотно присоединился к вызовам москвичей, если бы это мне позволил мой шокированный москвичами местный патриотизм [3]. В последнем примере речь, конечно же, идет о культуре зрителя, а не «местном патриотизме».

Главная цель А. Гациского-критика – просветить провинциального зрителя, привить ему художественный вкус, требовательность и сознательность. Чтобы довести до читателя какую-то мысль, Гациский включает в текст «Нижегородского театра» развернутые цитаты из статей столичных авторов, понимая, что провинциальность более склонна прислушиваться к столичному мнению, чем к мнению себе подобных.

Подводя итог, нужно сказать что Гациский, в некотором роде опережает своих коллег, не только провинциальных, но и столичных. В 1867 году (тогда как только к 1880-м годам в журналистской среде начало уточняться представление, что такое театр, пресса, критик) он, одним из первых, обращает внимание на самые важные моменты, в которых были отражены все основные стремления зарождающейся театральной критики: анализ драматургии в контексте умственного и художественного движения эпохи, внимание к вкусам и наклонностям зрителя, желание установить некие принципы восприятия спектакля, просветительская составляющая, синтез социальной и эстетической критики и др. Значение книги А.С. Гациского бесспорно заслуживает внимания со стороны ученых, занимающихся историей русской театральной критики. «Нижегородский театр» – одна из первых систематизированных работ, изданная в провинции и занимающая достойное место среди зарождающейся театроведческой литературы второй половины XIX века.

#### Библиографический список

1. Борзенко В.В. Российская театральная журналистика 1808-1991 гг. Историко-типологическое исследование. Дис... канд. филол. наук. Воронеж, 2008. 191 с.
2. Бураченко А.И. Театральная критика в провинции: структура и функции. Дис... канд. ист. наук. Кемерово, 2014. 207 с.
3. Гациский А.С. Нижегородский театр // Нижегородский летописец. Н. Новгород: Нижегородская ярмарка, 2001. С. 159-254.
4. Гациский А.С. Смерть провинции или нет? Открытое письмо Д. Мордовцеву. Нижний Новгород, 1876.
5. Еремина И.Ю. Театральная мысль 1870-х начала 1890-х годов об искусстве актера. Дис...канд. искусствоведения. Санкт-Петербург, 1998. 211 с.
6. Кардынова М.М. Провинциальный театр в общественной жизни России второй половины XIX – начала XX вв.: на материалах Нижегородской и Казанской губерний. Дис...канд.ист.наук. Нижний Новгород, 2010. 219 с.
7. Кузичева А.П. Театральная критика российской провинции, 1880-1917: коммент. антология. Научный совет РАН «История мировой культуры», Гос. ин-т искусствознания Федерального агентства по культуре и кинематографии. Москва: Наука, 2006. 592 с.
8. Очерки истории русской театральной критики. Конец XIX – начало XX века/ Под.ред.А.Я.Альтшуллера. Ленинград, 1979. 327 с.
9. Таланова А.Н. Гациский – театральный критик // Жизнь провинции. Сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции с международным участием. Н. Новгород: Изд-во «Книги», 2012. С. 71-78.
10. Шур Ю.Е. Театральный журнал в России: генезис и типология. Дис... канд. филол. наук. Москва, 2014. 208 с.

#### References

1. Borzenko V.V. Russian theater journalism 1808-1991 Historical and typological study. Candidate thesis in Philology. Voronezh, 2008. 191 p.
2. Burachenko A.I. Theatrical criticism in the province: structure and functions. Candidate thesis in History. Kemerovo, 2014. 207 p.
3. Gacyski A.S. Nizhny Novgorod Theater // Nizhny Novgorod chronicle. N. Novgorod: Nizhny Novgorod Fair, 2001. Pp.159-254.
4. Gacyski A.S. Is there Death of province or not? An open letter to D. Mordovtsev. Nizhny Novgorod, 1876.
5. Eremina I.Y. Theatrical thought of the 1870s and early 1890s about the art of the actor. Candidate thesis in Art history. Sankt-Petersburg, 1998. 211 p.
6. Kardynova M.M. Provincial theater in the public life of Russia in the second half of the XIX - early XX centuries: on the materials of the Nizhny Novgorod and Kazan provinces. Candidate thesis in History. Nizhny Novgorod, 2010. 219 p.
7. Kuzicheva A.P. Theatrical criticism of the Russian province, 1880-1917: anthology with comments. Moscow, 2006. 592 p.
8. Essays on the history of Russian theater criticism. Late XIX - early XX century. Leningrad, 1979. 327 p.
9. Talanova A.N. Gaziysky as a theater critic // The life of the province. Collection of articles on the materials of the All-Russian Scientific Conference with international participation. Nizhny Novgorod, 2012. Pp. 71-78.
10. Shur Y.E. Theatrical magazine in Russia: genesis and typology. Candidate thesis in Philology. Moscow, 2014. 208 p.

УДК 82.0

UDC 82.0

**ТЕРЕХОВА Е.А.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»  
E-mail: elena-vas57@yandex.ru

**TEREKHOVA E.A.**

Candidate of philological Sciences, associate Professor of russian language and literature, «Orel State Institute of Culture».  
E-mail: elena-vas57@yandex.ru

## ТВОРЧЕСТВО А. ФЕТА В ВОСПРИЯТИИ Н.С. ЛЕСКОВА

### THE CREATIVITY OF A. FET IN THE PERCEPTION OF N.S. LESKOV

*В статье рассматривается представление Лескова о Фете как о человеке, «образцово честном землевладельце», замечательном лирике, стоящем в одном ряду с великими русскими поэтами. Анализируются статьи писателя, его письмо Фету и выясняются идейно-художественные функции фетовских поэтических цитат в повестях и романах Лескова.*

*Ключевые слова:* восприятие, творчество Лескова, идейно-художественные функции, поэтические цитаты, многослойность художественного текста, символика, народное мифотворчество.

*The article deals with Leskov's idea of Fet's as a person, "exemplary honest landowner" and about his wonderful lyrics, standing on a par with the great Russian poets. The articles of the writer, his letter to Fet are analyzed and the ideological and artistic functions of Fet's poetic quotations in Leskov's novels are clarified.*

*Keywords:* perception, creativity N.S. Leskov, ideological and artistic function, poetic quotations, layering art of the text, symbols, folk mythmaking.

Специальной статьи о Фете Лесков не написал. Однако его представление о поэте и отношение к нему вполне определённо выразились в целом ряде публицистических работ, в письме Фету, а также в цитировании стихов поэта в художественных произведениях. Имеются в виду: письмо А.А. Фету от 16 августа 1868 года; статьи: «Объяснение г. Стебницкого», «Специалисты по женской части», «Русские общественные заметки» («Биржевые ведомости». 1869. № 291); цитаты из стихотворений Фета в произведениях: «Обойдённые», «На ножках», «Божедомы», «Соборяне», «Импровизаторы».

Хронологически первой была краткая, но ёмкая характеристика Лесковым Фета как помещика-хозяйственника в статье 1864 года «Объяснение г. Стебницкого». Защищая от несправедливых обвинений критики свой роман «Некуда», Лесков напоминает о подобной необъективности критики в оценке многих других писателей и известных деятелей, в том числе, А.А. Краевского, Ап.Н. Майкова, Пушкина, Лермонтова, Гончарова, Тургенева, «самого Шекспира». Он пишет: «Литераторов шельмовали, лишали доброго имени без всяких суда и следствия <...> С.С. Громеку тупо преследовали его «синим картузом», игнорируя хорошо известный факт, говорящий за неспособность этого человека поступать против своих убеждений; Фета представляли плантатором и крепостником, когда в О-ской губернии, где он живёт, никто о нём не отзовется иначе, как об образцово честном землевладельце, а окружающие крестьяне произносят его имя с почтением...» [3, с. 680].

В противоположность установившемуся в журна-

листике и обществе мнению о Фете-помещике как жестоком крепостнике, чему во многом способствовала публикация в «Русском вестнике» в 1863 году его очерков «Записки о вольнонаёмном труде» (1852), «Из деревни» (1863), Лесков, прекрасно знавший русскую деревню, говорит о Фете как о безукоризненно честном и хорошем хозяине. Он считает особенно необходимым подчеркнуть мнение крестьян о своём помещике, которое кардинально расходится с оценками критиков. В письме поэту от 16 августа 1868 года, приглашая Фета к сотрудничеству в новом журнале «Заря», Лесков выражает и своё личное отношение к очеркам «Из деревни». Он пишет: «Принимая близкое и живейшее участие в судьбах нового журнала и любя Ваши сельские письма, я имею честь просить Вас не отказать нам в Вашем сотрудничестве» [9, с. 271]. (Выделено нами. – Е.Т.). О высокой оценке Лесковым объективности названных очерков говорит и предложение Фету дать в первой корреспонденции «общий очерк состояния помещичьих и крестьянских хозяйств в настоящее время. Затем следующие пусть имеют характер текущих хроник» [9, с. 271].

Годом ранее в статье «Специалисты по женской части» (1867) Лесков не менее горячо вступил в бой с нигилистами. Он высмеивает этих горе-критиков, которые сделали «предметом для глупых пародий, рассказанных лошадиными языками» [4, с. 618], стихотворные строки Пушкина, Лермонтова, Бенедиктова, Фета. Лесков с негодованием говорит об отношении «развязных поэтов "Искры"» [4, с. 618] к Фету. «Всё, что есть тёплого и милого в стихотворениях Фета, начиная со стихотворения:

«Какое счастье: ночь и мы одни!»<sup>1</sup>

до безглагольного

«Шёпот, робкое дыханье»

и до грациозной «Крошки»<sup>2</sup> — всё это было переверкано и названо клубниччиной... [4, с. 619].

Обвинение Пушкина и его последователей, к которым отнесён и Фет, в пошлости, скабрёзности («клубниччине»), Лесков переадресует самим хулителям, искажившим идеалы поэтов пушкинского направления и противопоставившим им призывы «к труду и общежительству», превратившиеся на деле в практику «свободы половых отношений до ... безграничности...». Заметим, что сам писатель вовсе не противник трудовой деятельности женщин. Более того, именно в ней («уметь просуществовать собственным честным трудом» [2, с. 350] в любой ситуации) он видит «верный шаг» к подлинной эмансипации русской женщины. Нигилисты же в созданных ими коммунах, убеждён Лесков, извратили самую идею труда.

В повесть «Божедомы», представляющей собой рукописную редакцию романа-хроники «Соборяне», Лесков включил в размышления Туберозова о собственной судьбе и судьбах России строки из стихотворения Фета «Сошло дыханье свыше...» («из Гафиза»). Вот фрагмент из этих раздумий: «Мы, дети севера, как русская природа, — цветём недолго, — быстро увядаем. Картины наши однообразием томят, скучна природа наша, и нет фантазии и вере взреть где-то!.. О, Боже мой, как тяжёлый этот приговор и как несправедлив! Земля кипит и мёдом, и млеком, и хлебом; леса и нивы, и луга так тучны и прекрасны... Так мало нужно, чтобы здесь был всякий сыт... и вот фантазия к чему отсель естественно стремится: да будет хлеб насущный всем и да бежит отсюда лукавство. Фантазия! Кто правит ею? Она всегда чиста, нетленна и богата.

С предвечного начала

На лилиях и розах,

Узор её волшебный

Стоит начертанный в раю. —

Кто виноват, что здесь один поэт заметил: «Небо, ельник, да песок», тогда как другой видел, как

Государь Пантелей

Ходит по полю

И цветов и травы

Ему по пояс? —

Обязан ли я видеть одно сено в лугах, когда мне дано видеть трав трепетанье?» [5, с. 639-640].

Фетовская цитата органически включается здесь в глубокие философско-религиозные и искренне патристические раздумья протопопа Туберозова о родной земле, её великих возможностях, не оценённых и не освоенных человеком, что подчёркнуто и противопоставлением стихотворных строк Некрасова и А.К. Толстого. В то же время Савелий осмысливает в свете божественного предназначения и собственную решимость пойти на «небезопасное для него (и его близких — Е.Т.) дело», на гражданский и религиозный подвиг в защиту истинного христианства.

То же четверостишие из стихотворения «Сошло дыханье свыше...» Лесков использует в первой части «Русских общественных заметок» 1869 года («Биржевые ведомости», № 291). Автор рассказывает здесь реальную историю осуждённого за двоежёнство (по доносу первой супруги) талантливого актёра Аттилы и его двух жён. Первая бросила его, когда он разорился и стал актёром; вторая, актриса Немирова, готова следовать за ним в Сибирь. Характеризуя последнюю, писатель вновь прибегает к полюбившимся ему строкам Фета, внося в последние две строчки необходимые ему изменения. Он пишет: «Женщина... встаёт перед вами во весь свой рост, с живою душою, черпающею свою силу не в заклёпках моралей «дворянского гнезда», а в тех заповедях сердца, для которых, по словам «в бездне зол погрязшего»<sup>3</sup> восточного Гафиза,

С предвечного начала

На лилиях и розах

Узор священный был

Начертан уж в раю» [6, с. 322].

Фетовские строки помогают Лескову поэтически ярко сказать о священных «заповедях сердца» «живой души» русской женщины и одновременно выразить своё благоговейное отношение к ней, к её подлинно самоотверженной любви.

Противопоставление здесь Фета Тургеневу, не в пользу последнего, отнюдь не исчерпывает в целом отношения Лескова к роману «Дворянское гнездо», вызывавшему его «неизменное восхищение» (Л. Афонин), которое не исключало, однако, полемики с отдельными сторонами авторской позиции [1, с. 138-139].

Фетовские цитаты в художественных произведениях Лескова ещё более многозначны, особенно — в романе «Обойдённые». Причём, их напряжённая многозначность ощущается, прежде всего, в речи героев.

В «Обойдённых» (1865) писатель цитирует строки двух стихотворений Фета: «Я пришёл к тебе с приветом...» и «Шёпот, робкое дыханье...»; к первому обращается героиня, ко второму — повествователь.

Вера Сергеевна Онучина, появившись утром у раскрытого окна Долинского и пробудив его стуком зонтика по стеклу, говорит:

«Чего вы спите в такое время, в такое прелестное утро. Вы посмотрите, что за рай на дворе:

Я пришла сюда с приветом

Рассказать, что солнце встало,

Что оно горячим светом

По листьям затрепетало, —

проговорила весело Вера Сергеевна.

— Да, очень хорошо, — отвечал Долинский, застенчиво улыбаясь.

— Но вы всё-таки не подумайте, что я пришла к вам собственно с докладом о солнце! Я — эгоистка и пришла наложить на вас обязательство» [4, с. 261].

Фетовские строки, присвоенные героиней («Я пришла...»), выполняют здесь многообразные функции. Они помогают дорисовать картину «прелестного утра», выражают подчёркнуто радостное настроение Веры

Сергеевны и в то же время её настойчивое стремление пробудить к жизни Долинского, к которому она равнодушна и который после смерти горячо любимой женщины переживает тяжёлую депрессию. Благодаря стихам Вера Сергеевна преодолевает своё смущение (сама пришла, не дождавшись его отклика на многократные приглашения) и – одновременно – почти признаётся в собственном чувстве – через произнесённые строки стихотворения, которые произвольно возникают в памяти слушателя после прочитанного четверостишия:

«Рассказать, что с той же страстью,  
Как вчера, пришёл я снова,  
Что душа всё также счастью  
И тебе служить готова» [13, с. 211]

Цитата придаёт удивительную многослойность лесковскому тексту, позволяет на малом пространстве выразить всю глубину и многозначность чувств героини.

Иной смысл приобретает цитата в речи повествователя. Так, строки «ряд волшебных изменений милого лица» из стихотворения «Шепот, робкое дыханье...» противопоставлены искусственному изображению страсти «одной русской писательницей»<sup>4</sup> [4, с. 271], еще и цитирующей не к месту стихотворение Альфреда Мюссе. Цитата из стихотворения Фета призвана здесь акцентировать именно противопоставление<sup>5</sup>.

Ту же функцию антитезы, ещё более усиленной, выполняет фетовское стихотворение в романе «На ножках». Первая строка стихотворения «Какое счастье: и ночь, и мы одни!», несколько изменённая, дважды звучит из уст Глафиры Бодростиной, тайно встретившейся с Гордановым в московской гостинице. Задумав страшное преступление – убийство Бодростина, каждый из них преследует свои корыстные цели: Горданов – жениться на Глафире и прибрать к рукам имение Бодростина, а заодно и красавицу Ларису Висленёву; Глафира стремится завладеть богатством мужа и добиться любви Подозёрова, в которого она страстно влюблена. В этой встрече злодеев-сообщников в Глафире вдруг неожиданно прорываются неподконтрольные разуму нравственные потенции натуры [См.: 10, с. 21-23]. Чудесное спасение Подозёрова, о котором она беспрестанно думает, в дуэли с Гордановым, рождает мысль о Боге, а привидевшееся Горданову «зелёное платье» воспринимается ею, нигилисткой и рационалисткой, как символ совести (т.е. присутствия Бога в мире) и предвестие катастрофы. Всё это и особенно проникновение Горданова в тайну её любви приводит героиню в крайне болезненное состояние, завершающееся припадком. Горданов пытается добиться от Глафиры ответа на мучающий его вопрос, хочет ли она стать его женой после осуществления задуманного и кто может помешать ей в этом:

«Она положила ему на лоб свою руку. И, поправляя пальцем набежавший вперёд локон волос, прошептала:

– Да, вот и одни... «какое счастье: ночь и мы одни». Чьи это стихи?

– Фета, но не в этом дело, а говори мне прямо, кто и что может мешать тебе выйти за меня замуж, когда не будет твоего мужа?

– Тсс!

Глафира быстро обернулась назад к спинке дивана и сказала:

– Ты глуп, если позволяешь себе так часто повторять это слово.

– Но мы одни» [7, с. 393].

Лиризм фетовского стиха звучит глубоким диссонансом по отношению к планам и состоянию лесковских героев, влекомых преступным замыслом, а не трепетной любовью. Но внутренняя борьба между преступным замыслом и голосом совести в Глафире, переживающей сильнейшее потрясение, продолжается, ситуация ещё более драматизируется: «И она опять хрустнула сложенными в воздухе руками, потом ударила ими себя в грудь и снова, задыхаясь, прошептала:

– Дай мне воды... скорей, скорей воды! И жадно глотая глоток за глотком, она продолжала шёпотом: – Бога ради не бойся меня и ничего не пугайся... Не зови никого... не надо чужих... Это пройдёт... Мне хуже, если меня бояться... Зачем чужих? Когда мы двое... мы... – При этих словах она сделала усилие улыбнуться и *пошутила*: «Какое счастье: ночь и мы одни!» Но её сейчас же снова передёрнуло, и она прошипела:

– Не мешай мне: я в памяти... я стараюсь... я помню... Ты сказал... это стихотворение Фета... «Ночь и мы одни!» Я помню, там на хуторе у Синтяниной... есть портрет... его замученной жены... Портрет без глаз... Покойница в таком зелёном платье... какое ты видел... Молчи!, молчи! Не спорь... покойной мученицы Флоры... Это так нужно... Природа возмущается тем, что я делаю... Горацио! Горацио!.. есть вещи... те, которых нет... Ему, ему он хотел следовать – Горацио! Горацио!..» [7, с. 397]. Лесков подчёркивает, что героиня, переживающая борьбу противоположных чувств, цитируя Фета, лишь «пошутила», сделав усилие над собой. Действительно, как и в первом случае, ни о каком счастье встречи здесь речь не идёт. А фетовская строка не только контрастирует с происходящим, но и вызывает в героине целую гамму противоречиво смешанных чувств. По ассоциации с собственным преступным замыслом ей вспоминается портрет «замученной жены» Синтянина, «покойной мученицы Флоры». А зелёное платье, в которое та одета, воспринимается как провиденциальное предупреждение: «Природа возмущается тем, что я делаю...». И тут же, – возможно, тоже ассоциативная, мысль о «чистом» («Какое счастье...»), о Подозёрове и его идеале: Горацио.

Строчки из стихотворения «Только станет смеркаться немножко...», которое Лесков оценил ранее как «грациозное», он использует в качестве эпиграфа к рассказу «Импровизаторь»: «Приходи, моя милая крошка, / Приходи посидеть вечером», а образ «милой крошки» становится одним из основных мотивов народной легенды в произведении. Причём, от «грациозности» фетовской поэзии в контексте «Импровизаторь» мало что остаётся.

Нельзя не согласиться с утверждением о том, что для Лескова мифотворчество народа является «самоценным

этическим и эстетическим материалом. Поэтому с такой тщательностью писатель воспроизводит «ребяческую поэзию» народной легенды, по возможности воссоздавая все этапы её развития» [11, с. 114].

Исследователи справедливо заметили: «Семантика рассказа возникает из парадоксального совмещения двух эпиграфов. Первый взят из «чистой» поэзии Фета, второй заимствован из газетной статьи о «разномыслии» во время холерной эпидемии летом 1892 г.: «Одни представляли её (холеру, – И.С., В.Т.) себе в виде женщины, отравляющей воду, другие в виде запятой. Врачи говорили, что надо убить запятую, а народ думал, что надо убить врачей»» [11, с. 129-130].

В центре рассказа – всегда интересовавшая Лескова история возникновения и развития народной легенды, в данном случае – легенды о «запятой» (холере), о том, что «в Петербурге уже народ отравляют» [8, с. 325]. И обязательным структурным элементом этого «сказа о запятой» [8, с. 339] оказывается фетовская «крошка», без образа которой не обходится ни один импровизатор, излагая легенду о том, как с помощью «струменции», которую «ставят под самую мышку» [8, с. 329], врачи убили камердинера и других людей из народа. Так, в рассказе *няни*, первом, наиболее подробном изложении легенды, этот образ появляется дважды: «приходящая крошка» [8, с. 326] и «приходящая бедная крошка» [8, с. 327]. «Порционный мужик», передавая «лыгенду» «в самом сильном конкрете», тоже упоминает «приходящую крошку» [8, с. 337].

Образ фетовской крошки появляется и вне легенды при описании распространяющего слухи о докторах-убийцах трактирного люда: «все фабричные и их эти тоже приходящие красотики» [8, с. 338].

В восприятии народа и «приходящие красотики» и «порционный мужик» являются воплощением (или носителями) «запятой», т.е. холерной «микробы». Но особую опасность представляют врачи, которые стремятся «через инструмент микробов пускать» [8, с. 338].

В финале, уже за рамками легенды, автор-повествователь пытается понять, как «чистая» поэзия Фета могла так органически включиться в процесс народного мифотворчества, чуждого поэту, который, как считает Лесков, «верно, был бы недоволен тем, что серый народ без толку тормозит его “милую крошку”» [8, с. 339].

Размышляя о путях появления фетовского стиха в «сказе о запятой», Лесков не без иронии говорит о возможности его заимствования из популярного в мещанской среде романа П.П. Булахова. Словом, ответ Лескова на все эти вопросы чётко выражен: народная легенда вырастает из самой жизни, независимо о чьих бы то ни было желаний или неудовольствий [8, с. 339].

Таким образом, глубоко уважительное отношение Лескова к Афанасию Фету, человеку, поэту, хозяину земли сохранялось на протяжении всей творческой жизни писателя: с 1860-х до начала 1890-х годов. Лесков ценит Фета и как добропорядочного человека, к которому «с почтением» относятся «окружные крестьяне», и как «образцово честного землевладельца», что проявилось и в его делах, и в очерках о деревне. Но прежде всего, Фет для Лескова – замечательный лирик, которого он ставит в один ряд с великими русскими поэтами. Стихи Фета не только получили высокую оценку самобытного русского писателя, но в его собственных произведениях они помогали героям тонко выразить «невыразимое» или контрастно оттеняли их бесчеловечность.

#### Примечания

- 1 У Фета: «Какое счастье...» [13, с. 220]
- 2 Лесков имеет в виду стихотворение Фета «Только станет смеркаться немножко...»
- 3 Строка о Гафизе, «в бездне зол погрязшем» — также из фетовского перевода стихотворения «Книгу мудрую берёшь ты...» [13, с. 309]
- 4 По мнению комментаторов 5 тома ПСС Лескова, автор имеет в виду Н.Д. Хвоцинскую или А.Я. Панаеву [4, с. 710]
- 5 Лесков пишет: «Стихотворение это я не выписываю, опасаясь, чтобы оно не ко времени не припомнилось кому-нибудь из моих читателей, которому ещё суждено в жизни увидеть  
Ряд волшебных изменений  
милого лица.  
Я не хочу, чтоб эти прекрасные стихи заставили впечатлительного несчастливца возненавидеть очень хорошего поэта Альфреда Мюссе» [4, с. 271].

#### Библиографический список

1. Афонин Л.Н. Тургенев и Лесков // Третий межвузовский тургеневский сборник: Учёные записки. Т. 74. Орёл, 1971. С. 133-147.
2. Лесков Н.С. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 1. М.: «ТЕРРА» — «TERRA», 1996. 910 с.
3. Лесков Н.С. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 4. М.: «ТЕРРА» — «TERRA», 1997. 775 с.
4. Лесков Н.С. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 5. М.: «ТЕРРА» — «TERRA», 1998. 830 с.
5. Лесков Н.С. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 7. М.: «ТЕРРА», 2000. 910 с.
6. Лесков Н.С. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 8. М.: ТЕРРА -КНИЖНЫЙ КЛУБ, 2004. 944 с.
7. Лесков Н.С. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 9. М.: ТЕРРА -КНИЖНЫЙ КЛУБ, 2004. 942 с.
8. Лесков Н.С. Собр. соч.: В 11 т. Т. 9. М.: ГИХЛ, 1958. 650 с.
9. Лесков Н.С. Собр. соч.: В 11 т. Т. 10. М.: ГИХЛ, 1958. 897 с.
10. Поддубная Р.Н. Становление концепции личности у Н.С. Лескова (Разновидности и функции фантастического в романе «На ножах») // Творчество Н.С. Лескова. Курск, 1988. С. 3-33.
11. Сухачёв Н.Л., Туниманов В.А. Развитие легенды у Лескова // Миф — фольклор — литература. Л.: «Наука», 1978. С. 114-136.
12. Фет А. Воспоминания. М.: Изд-во «Правда», 1983. 492 с.
13. Фет А.А. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: «Худож. литература», 1982. 575с.

#### References

1. *Afonin L.N.* Turgenev and Leskov // Third Interuniversity Turgenev Collection: Scientific Notes. T. 74. Orel, 1971. p. 133-147.
  2. *Leskov N.S.* Completeworks: In 30 t. T. 1. M.: "TERRA" - "TERRA", 1996. 910 p.
  3. *Leskov N.S.* Completeworks: In 30 t. T. 4. M.: "TERRA" - "TERRA", 1997. 775 p.
  4. *Leskov N.S.* Completeworks: In 30 t. V. 5. M.: "TERRA" - "TERRA", 1998. 830 p.
  5. *Leskov N.S.* Completeworks: In 30 t. T. 7. M.: TERRA, 2000. 910 p.
  6. *Leskov N.S.* Completeworks: In 30 t. T. 8. M.: TERRA - BOOK CLUB, 2004. 944 p.
  7. *Leskov N.S.* Completeworks: In 30 t. T. 9. M.: TERRA - BOOK CLUB, 2004. 942 p.
  8. *Leskov N.S.* Collectedworks: In 11 t. T. 9. M.: GIKHL, 1958. 650 p.
  9. *Leskov N.S.* Collected works: In 11 t. T. 10. M.: GIKHL, 1958. 897 p.
  10. *Poddubnaya R.N.* The formation of the concept of personality in N.S. Leskova (Varieties and Functions of the Fiction in the Novels Novel) // Works by N.S. Leskov. Kursk, 1988. p. 3-33.
  11. *Sukhachev N.L., Tunimanov V.A.* The development of the legend in Leskov // Myth - folklore - literature. L.: "Science", 1978. S. 114-136.
  12. *Fet A.* Memories. M.: Pravda Publishing House, 1983. 492 p.
  13. *Fet A.A.* Works: In 2 tons. T. 1. M.: "Art. literature", 1982. 575 p.
-

УДК 821.161.1

UDC 21.161.1

**ХАЙРУЛИНА О.И.**

аспирант кафедры новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова  
E-mail: olga\_richter\_kh@mail.ru

**KHAYRULINA O. I.**

Postgraduate in the Department Contemporary Russian Literature and Modern Literary Process, Lomonosov Moscow State University  
E-mail: olga\_richter\_kh@mail.ru

**ДРАМАТУРГИЯ Л. АНДРЕЕВА В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ В ГЕРМАНИИ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВВ.**

**DRAMATURGY OF L. ANDREEV IN THE LITERARY-CRITICAL PERCEPTION IN GERMANY  
OF THE SECOND HALF OF THE 20TH - EARLY 21TH CENTURIES.**

*Восприятию драматургии Л. Андреева в Германии литературоведы уделяли особое внимание, что связано с очевидной близостью произведений Андреева явлению экспрессионизма. Интерес к фигуре Леонида Андреева наряду с другими российскими авторами со стороны немецких читателей возрождается после освобождения Германии от национал-социализма, а долгий перерыв в изучении русской литературы дает толчок к дальнейшим исследованиям.*

*Ключевые слова:* рецепция, русская литература в Германии, Л. Андреев, экспрессионизм, драматургия.

*Literary critics paid special attention to the perception of L. Andreev in Germany, which is connected with the obvious proximity of Andreev's works to the expressionism phenomenon. Interest in the figure of Leonid Andreev, along with other Russian authors from German readers, is being revived after the liberation of Germany from national socialism, and a long break in the study of Russian literature gives impetus to further research.*

*Keywords:* perception, Russian literature in Germany, L. Andreev, expressionism, dramaturgy.

Одной из последних работ, посвященных проблеме восприятия Л. Андреева в Германии стала статья Е.А. Михеичевой и Н.А. Бондаревой «Андреев и Германия: восприятие творчества Леонида Андреева в Германии в начале XX века», опубликованная в журнале «Ученые записки Орловского государственного университета» в 2016 году. В данной статье мы предпримем попытку проанализировать особенности восприятия драматургии Л. Андреева в Германии во второй половине XX века – начале XIX вв. Интерес к творчеству Л. Андреева и других русских писателей после трагических событий Второй мировой войны в Германии начинает возрождаться. Немецкое литературоведение ощущает потребность в выявлении новых литературных связей, расширении художественных горизонтов. Можно предположить, что спустя десятилетия типологическая близость творчества Л. Андреева с немецким экспрессионизмом и немецкой культурой и философией в принципе становится более очевидной и притягивает интерес многих исследователей русской литературы в Германии.

В 50-60-ые годы XX века в ГДР и ФРГ интерес к творчеству Леонида Андреева постепенно возрастает. Это происходит на фоне оживления общего интереса к русской литературе. В 1957 году в Бремене опубликован труд Зигфрида Мельхингера «Драма между Шоу и Брехтом», посвященный ключевым драматургам XX века. Мельхингер упоминает и Леонида Андреева при

обзоре драматургии начала века, характеризуя его как «русского модерниста и символиста», а среди его драматических произведений выделяет пьесы «Жизнь человека» и «Царь Голод» [9].

Если говорить о публикациях пьес Андреева, то отметим прежде всего сборник «Русский театр. Пьесы», выпущенный в 1963 году издательством Buechergilde Gutenberg во Франкфурте-на-Майне. В сборник были включены такие пьесы, как «Чайка» А.П. Чехова, «На дне» М. Горького, «Баня» В. Маяковского, а также «Жизнь человека» Л. Андреева. Выбор персоналий и текстов весьма показателен. В 1979 году в издательстве Insel в Лейпциге выходит отдельной книжкой пьеса «Жизнь человека». В основном же публиковались прозаические произведения Андреева. В период с 1963 по 1989 год были изданы (или переизданы) «Иуда Искариот», «Красный смех», «Смерть Гулливера», «Губернатор», «Мысль» и «Рассказ о семи повешенных».

Таким образом, к личности и творчеству Андреева обращается более пристальное внимание, и некоторые исследователи, заинтересованные вопросами бытования русской литературы в Германии, выделяют его среди востребованных русских писателей.

Важным этапом в изучении проблемы восприятия творчества Андреева (включая его драматургию) в Германии стала диссертация немецкого исследователя литературы Восточной Европы Мартина Беверниса

«К восприятию Леонида Андреева в Германии» („Zur Aufnahme Leonid Andrejew in Deutschland“) 1966 года (впервые введена в научный оборот в 1964 году в Берлине). На ее основе в том же году автор создает большую статью, опубликованную в сборнике *Zeitschrift für Slawistik*. Основным материалом исследования в названном ракурсе стала ранняя проза Андреева, однако автор рассматривает также и драматургию 1910-х годов, которая интересует его, прежде всего, своей социальной и революционной проблематикой. Показательно, что в работе восточногерманского ученого пьеса «Жизнь человека» лишь немногословно упоминается (напомним, что в вышеупомянутом западногерманском издании именно эта пьеса представляет драматургическое творчество писателя), несмотря на ее успех и долгую сценическую жизнь в довоенной Германии. Главным же образом Бевернис анализирует три драмы Андреева: «К звездам», «Савва» и «Царь Голод». В пьесе «К звездам» драматург, по мнению исследователя, пытается преодолеть свои сомнения в плодотворности революционного преобразования жизни, зарождающиеся из глубоких внутренних противоречий. Автор считает, что проза и драматургия Леонида Андреева имели значительный успех в Германии прежде всего за счет пацифистского пафоса [5].

Если Бевернис воспринимал творчество в первую очередь как автора революционной и социальной проблематики, что вполне естественно для восточногерманского исследователя литературы, то западногерманские ученые и публицисты стремились увидеть в творчестве Андреева скорее философский подтекст. Так, в 1980 году в Мюнхене научном журнале «Доклады по славистике» вышла работа Йоахима Т. Баера «Артур Шопенгауэр и русская литература конца XIX-начала XX века». Немецкий исследователь подчеркивает в своей статье одностороннюю последовательность из мыслей Шопенгауэра, Толстого и Ницше, которые привели Андреева к отстранению от реальной жизни и искусства. Рассуждая о творческом наследии Л. Андреева, Баер приводит цитату К. Чуковского из воспоминаний о нем: «Тут было истинное его [Андреева] призвание: испытывать смертельный, отчаянный ужас» [3]. Ярким примером этого суждения и в целом однозначной параллелью с философской мыслью Шопенгауэра Баер считает пьесу «Жизнь человека». Интересным представляется сравнение фигуры Некогого в сером с «серым кардиналом на заднем фоне, богом или судьбой, безвременной волей, на чьем вечном фоне происходит эфемерное бытие человека» [4]. Помимо образа Некогого в сером Баер уделяет внимание цвету и звуку, так как серый цвет является аллегорией воспарения Святого Духа над водой и создания мира Богом из ничего. Анализируя звуковое обрамление пьесы, Баер выделяет тишину, которая предшествует рождению и ведет к смерти. Эти два приема, по его мнению, поднимают пьесу на метафизический уровень, на котором строится авторская концепция произведения.

В сцене рождения Человека, появляющегося на свет

под крики страдающей матери и возгласы корящего себя за «преступное желание» иметь детей отца, Баер видит преемственность мысли Шопенгауэра, которую он изложил в главе «К учению об отрицании воли к жизни» в своем центральном философском труде «Мир как воля и представление»: «... в раннем христианстве брак был только уступкой, целью которой было также рождение детей, и что полное воздержание считалось добродетелью» [4]. Кульминацией пьесы Баер видит Смерть Человека, а образ тлеющей свечи в руках Некогого в сером – неким апофеозом и символом, позволяющим говорить о преемственности Андреевым идей Шопенгауэра и на уровне концепции произведения. Так, Шопенгауэр в вышеупомянутом труде говорит о смерти как об отрешении и спасении от всех жизненных стремлений, которые суетны, напрасны и противоречивы.

Еще одной пьесой Л. Андреева, в которой Баер видит преемственность идей Шопенгауэра, является пьеса «Тот, кто получает пощечины». Баер задумывается о том, что из себя представляет образ Того: страдающее создание, мучающееся на арене жизни на радость зрителям, или же воплощение самого художника? Идет ли речь о расщеплении сознания или о двойнике? Не находя точного определения образу Того, Баер обращается к другому противоречивому образу в пьесе – образу Консуэлы. Примечательным представляется сравнение с фигурой Настасьи Филипповны из романа Ф. Достоевского «Идиот», которая, как и Консуэлла, не может отдать предпочтение одному герою. Эти два образа олицетворяют для Баера губительную силу красоты, которая ждет своего спасителя на земле, но спасение возможно лишь через гибель, через приношение себя в жертву необузданных страстей. Сближение пьесы «Тот, кто получает пощечины» с «Жизнью человека» и философской мыслью Шопенгауэра Баер видит в представлении итога жизни, в постижении цели бытия. Исследователь отмечает, что художественные достижения Андреева заключаются в выражении глубокой скорби и неопределенности по отношению к ценности жизни, что, по Шопенгауэру, в конечном итоге приводит лишь к смерти как к закономерному итогу.

Творчеству Леонида Андреева и его драматургии уделяет внимание Вольфганг Казак, крупный немецкий славист и литературовед. В 1976 году в Штутгарте выходит его труд под названием «Лексикон русской литературы с 1917 года» („Lexikon der russischen Literatur ab 1917“). Казак – в противоположность Бевернису – однозначно характеризует Андреева как убежденного противника большевизма и бунта. Автор отмечает характерное для Андреева «болезненное пристрастие к изображению человеческой низости и жестокости, но и беспомощность перед этими безднами» [2]. Кроме того, в статье мельком говорится об элементах абсурда, характерных для творчества Андреева, что вполне касается и его драматургии. Однако Казак не проводит аналогий между творчеством Андреева и литературой немецкого экспрессионизма.

Новая волна интереса к драматургии Андреева



связана с недавним периодом – временем после воссоединения Германии. Активно осуществляются и обсуждаются русско-немецкие культурные взаимодействия, исследуются типологические связи между произведениями немецких и русских писателей. На этом фоне актуализируется в немецкоязычной науке и критике проблема русского экспрессионизма. Фигура Андреева в этом смысле представляется одной из наиболее интересных и неизбежно притягивает внимание как исследователей, так и издателей и театральных деятелей. Прежде всего, стали вновь осуществляться и публиковаться переводы прозаических и драматических текстов Андреева. Многие берлинские издательства наряду с популярными и уже известными в Германии прозаическими произведениями («Рассказ о семи повешенных», «Красный смех», «Иуда Искариот» и др.) публикуют и драматические тексты русского писателя. Особо востребованными оказываются в новой исторической ситуации ранняя пьеса «К звездам» и, конечно, драма «Жизнь человека».

В 2009 году в сборнике «История русской литературы в портретах» („Russische Literaturgeschichte in Einzelporträts“) была опубликована статья Александра Элиасберга (Alexander Eliasberg) «Горький и Андреев» („Gorkij und Andrejew“). Автор называет драму «Жизнь человека» «известнейшей», имея в виду и немецкоязычный контекст 20-х годов, а также выделяет в ней «особое символистское звучание». Элиасберг, как позже Казак, видит в Андрееве скорее символиста на русском литературном поле, однако его оценки более жестки и парадоксальны. В своей статье он пишет о самом течении и его проявлениях в России: «Символизм – простое оформление, которое не обосновано ни в стиле, ни в действии. Большой публике это необычайно понравилось: Андреев представил символизм понятным явлением и стал русским Метерлинком, глубочайшим символистом из всех русских авторов-авангардистов» (перевод мой – О. Х.) [7]. Здесь обращает на себя внимание необычное соотношение терминов «символизм» и «авангардизм», которые мы сейчас привычно разделяем. Однако надо учитывать, что во время, когда писалась статья, термином «авангардизм» в современном значении критика еще не оперировала, это слово обозначало искусство нового типа («передовое») в более широком смысле. Говоря о драматургии Андреева, Элиасберг дает некоторым пьесам довольно резкие и субъективные оценки. Так, он отмечает «грубую смесь эпигонского реализма с мнимым символизмом и мистицизмом» (перевод мой – О. Х.) в пьесах «Анатэма», «Савва», «Царь Голод» и «К звездам». К «Жизни человека» исследователь более благосклонен, считая ее значительным явлением не только русской, но вообще современной драматургии, отмечая новаторство Андреева. В этой статье не предпринимается попытка проследить эволюцию его драматургии или предложить ее классификацию. Если Элиасберг и Казак видят в Андрееве, в том числе в его драматургии, специфическое выражение символизма в русской литературе, то другие немецкие исследователи

иначе смотрят на творчество писателя. Так, например, в сборнике под названием «Краткая история русской литературы» („Kleine Geschichte der russischen Literatur“ von Reinhard Lauer), составленном Райнхардом Лауэром в 2005 году, в его статье «Круг „Знание“» также говорится об Андрееве как о последователе Стриндберга и Метерлинка, однако его драматургическое творчество связывается не только с символистской традицией. Оно соотносится с особым явлением в драматургии XX века, которое ученый определяет как «Stationendrama» («драма состояний» или «стадиальная драма»). «Жизнь человека» автор статьи уверенно относит именно к «драме состояний» наряду, например, с некоторыми пьесами Стриндберга, Кайзера, Метерлинка, Ибсена („Sein wohl bekanntes Werk war das Stationendrama das Leben der Menschens...“) [8]. В данном исследовании термин, характерный для другого, экспрессионистского контекста немецкого литературоведения, впервые применен автором к драме Л. Андреева «Жизнь человека». «Драма состояний» трактуется немецкими учеными как форма пьесы, которая строится из автономных во многом сцен-«стадий» („Station“) в соответствии с развитием авторской мысли, иногда – с объединяющим эти сцены общим сюжетом. Сцены часто соединены сквозным героем (героями), нередко рядом лейтмотивов, основное внимание уделяется не раскрытию конфликта в рамках хронологически связанного действия, а описанию (воссозданию) отдельных «состояний» (героя, группы, общей ситуации). Одними из первых драм, к которым применялся данный термин, были пьесы Стриндберга «Путь в Дамаск» (1898-1904) и «Игра снов» (1902). Приложение данного термина к драматургии экспрессионизма, а также к драмам Стриндберга началось в период расцвета экспрессионистского искусства в Германии. В 1934 году в Киле Хельмут Врисен защитил диссертацию на тему «Техника стадий в новой немецкой литературе», где теоретически и на развернутом материале комментируется это явление новой литературы. «Здесь может случиться все возможное и очевидное, – писал немецкий исследователь Манфред Браунек о связи пьес Стриндберга с драмой экспрессионизма. Времени и пространства не существует, по непонятным причинам путается воображение, и формируется новый образ: смешиваются воспоминания, переживания, новые идеи, импровизации, бессмыслицы. Действующие лица разделяются, удваиваются, дублируются, испаряются, сближаются, собираются воедино» (перевод мой – О.Х.) [6]. Р. Лауэр, как уже говорилось, видит реализацию этой модели в пьесе «Жизнь человека»: между картинками, каждая из которых отыгрывает свой микросюжет, действительно предполагается существенный промежуток времени, и это намеренно фиксируется драматургом посредством использования символических деталей. Так, между первой и второй картинками временной разрыв составляет несколько лет, так что «свеча в Его [Некто в сером] руке убыла на одну треть, но пламя еще очень ярко, высоко и бело...» [1]. Каждая картина представляет собой определенный отрезок жиз-

ни человека, и связаны они в первую очередь образом самого Человека. Картины не столько представляют конкретный отрезок времени из жизни героя, неповторимый и обладающий сюжетной завершенностью, сколько передают определенное (каждый раз иное) состояние, эмоциональную наполненность картины. Об этом свидетельствуют названия самих картин, содержащие эмоционально-оценочный компонент: «Рождение человека и муки матери», «Любовь и бедность», «Бал у человека», «Несчастье человека», «Смерть человека». При этом само состояние героя на разных жизненных «стадиях» мыслится не как состояние индивидуальное, а как предельно обобщенное, свойственное человеку вообще. Возможно, данный термин – драма состояний – правильнее было бы перевести на русский язык в этом случае как «стадиальная драма, или драма стадий», так как одним из значений слова *die Station* является значение «этап, фаза, стадия». Определение «стадиальной драмы» соответствует в большей мере композиции пьесы, тогда как термин «драма состояний» – ее мотивам и идее.

Таким образом, драма «Жизнь человека» занимала особое место в рецепции драматического творчества Леонида Андреева в Германии. Можно предположить, что именно особая близость данной пьесы к типичной для экспрессионизма форме «драмы состояний» вызы-

вает интерес к Андрееву-драматургу у немецких критиков и литературоведов.

Помимо исследований и статей о драматургии Леонида Андреева в Германии следует также обратить внимание на современные публикации и театральные перспективы. В последнее время было издано (переиздано) несколько произведений писателя, в том числе рассказ «Мысль» в Штутгарте в 1999 году и роман «Иго войны» в Берлине в 2013 году. Интерес к военной и антивоенной тематике для современного немецкого читателя характерен, чем, вероятно, объясняется причина публикации именно этого романа Андреева «Иго войны», а философско-аллегорические произведения Андреева, как мы пытались показать, всегда были приоритетными для немецкого читателя.

Необходимо заметить, что приведенными немецкими источниками не исчерпывается тема рецепции Л. Андреева в последние десятилетия. В современных немецких научных пособиях, посвященных изучению русской литературы, имя Леонида Андреева упоминается довольно часто, а его сборники его произведений можно встретить на полках книжных магазинов, что, безусловно, оставляет нам широкое поле для дальнейшего исследования особенностей восприятия творчества Л. Андреева в Германии.

#### Библиографический список

1. Андреев Л. Н. Драматические произведения. В 2-х томах/ Сост., автор вступ.ст. и примеч. Ю.Н.Чирва. Л.: Искусство, 1989, Т.1. 550 с.
2. Казак В. Лексикон русской литературы XX век. М.: РИК «Культура», 1996. 491 с.
3. Чуковский К.И. Современники: портреты и этюды. М.: Молодая гвардия, 1967. 589 с.
4. Baer J. T. Arthur Schopenhauer und die russische Literatur des späten 19. Und 20. Jahrhunderts// Slavistische Beiträge, München: Verlag Otto Sagner. 1980. B.140 S.122-133.
5. Bevernis M. Zur Aufnahme Leonid Andreevs in Deutschland, Berlin, 1964.
6. Brauneck M. Theater im 20.Jahrhundert. Programmschriften, Stillperioden, Reformmodelle. Reinbeck bei Hamburg, 1982. 542 S.
7. Eliasberg A. Russische Literaturgeschichte in Einzelportraits, Greifenverlag & Berlin; Auflage 1. Berlin, 2009, Kapitel 14. 192 S.
8. Lauer R. Kleine Geschichte der russischen Literatur, C.H.Beck, Auflage:1, Muenchen, 2005. 284 S.
9. Melchinger S. Drama zwischen Shaw und Brecht, Carl Schuenemann Verlag, Bremen, 1957. 306 S.

#### References

1. Andreev L. A. Dramatic works. In 2 vols. Ed. by Yu. N. Chirva. Leningrad, Iskusstvo Publ., 1989. Vol.1. 550 p. (In Russ.)
2. Kazak V. Lexicon of Russian literature of the XX century. Moscow, RIK „Kultura“ Publ., 1996. 491 p.
3. Chukovskiy K.Y. Contemporaries and etudes. Moscow. Molodaya gvardiya, 1967, 589 p.
4. Baer J.T. Arthur Schopenhauer und die russische Literatur des späten 19. Und 20. Jahrhunderts// Slavistische Beiträge, München: Verlag Otto Sagner. 1980. B.140 pp.122-133.
5. Bevernis M. Zur Aufnahme Leonid Andreevs in Deutschland, Berlin, 1964.
6. Brauneck M. Theater im 20.Jahrhundert. Programmschriften, Stillperioden, Reformmodelle. Reinbeck bei Hamburg, 1982. 542 S. (In Germ.)
7. Eliasberg A. Russische Literaturgeschichte in Einzelportraits, Greifenverlag & Berlin; Auflage 1. Berlin, 2009, Kapitel 14. 192 S. (In Germ.)
8. Lauer R. Kleine Geschichte der russischen Literatur, C.H.Beck, Auflage:1, Muenchen, 2005. 284 S. (In Germ.)
9. Melchinger S. Drama zwischen Shaw und Brecht, Carl Schuenemann Verlag, Bremen, 1957. 306 S. (In Germ.)

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**ШАЙКИН А.А.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: ashaikin@yandex.ru

**SHAIKIN A.A.**

Doctor of Philology, Professor, Department of History of Russian Literature of XI-XIX centuries, Turgenev Orel State University  
E-mail: ashaikin@yandex.ru

## СУД БОЖИЙ И СУД ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ: ЦЕНТРАЛЬНАЯ ИДЕЯ ЖИТИЯ АВРААМИЯ СМОЛЕНСКОГО

### DIVINE JUSTICE AND HUMAN JUSTICE: THE CENTRAL IDEA OF THE LIFE OF AVRAAMY SMOLENSKY

*В статье выясняется функция «отступлений» или вставных эпизодов как носителей центральной идеи Жития Авраамия Смоленского.*

*Ключевые слова: житие, автор, фабула, отступления, центральная идея.*

*The article explores the function of «digressions» or inserted episodes as carriers of the central idea of the Life of Avraamy Smolensky.*

*Keywords: life, author, plot, digressions, central idea.*

В исследованиях Жития Авраамия Смоленского отмечается обилие разного рода отступлений, которые, как полагают исследователи, не всегда оправданы: «К концу повествования заметно возрастает объем отступлений, в пределах одного могут объединяться разные типы. Связь с биографической основой ослабевает, становится трудноуловимой. Так, после рассказа о том, как к Авраамию старались не допускать людей, выставив на дорогах к монастырю стражу, следует пространное отступление из нескольких развернутых, но неочевидных сопоставлений: из Жития Саввы Освященного о несправедливо изгнанном Илье, патриархе Иерусалимском (аналогия с историей Авраамия далеко не прозрачна: инициатором изгнания патриарха Ильи был царь Анастасий, тогда как в случае с Авраамием светские власти во главе с князем отказались принимать участие в осуждении невинного)» [12, с. 14]. На наш взгляд, смоленский агиограф не боится отходить от биографической фабулы с тем, чтобы обосновать важные для его текста смыслы. Как мы надеемся показать ниже, указанное и иные отступления имеют прямое отношение к центральной идее Жития Авраамия Смоленского.

После сцен суда над Авраамием и сообщением о своеобразном заточении («запрещении») его в удаленный монастырь в Селище (где Авраамий начинал свой путь монаха и из которого самовольно ушел), Ефрем помещает рассуждение о «казнях божиих». Текст с такого рода названием приписывается Феодосию Печерскому [6, с. 170 и сл.; прим. 1], его следы находят в некоторых статьях «Повести временных лет», в особенности в статье 1068 года, связанной с нашествием половцев [7, с. 112-113]. В летописи вставной текст начинается словами «Наводить бо Богъ по гнѣву своему иноплеменики на землю...» [см. 8, с. 397-398]. У Ефрема есть заметные переключки с летописным текстом (ско-

рее всего, с источником летописного текста, предполагаемой гомилией Феодосия). Существенно, что это не просто отдельные словесные совпадения: словосочетания образуют некоторые мотивы, на уровне которых и проявляется общность. Таков, например, мотив «нахождения поганых». В Житии Авраамия «поганых нахождения» [2, с. 46] осмысливается Ефремом как одна из форм божественной заботы о спасении людей. В сходных формах эта мысль присутствует и в летописи: согрешившие земли Бог казнит «наведенъемъ поганыхъ»; ниже упоминается «нахоженъе ратныхъ» («грѣхъ ради нашихъ»). В том и другом случае это наказания во имя спасения. У Ефрема значимой формой наказания являются погодные катаклизмы: Бог насылает «бездожде, сушу, туча тяжкыя» [2, с. 46]; мотив дождя и бездождя активен и в летописном тексте: «удержахъ от васъ дождь, предѣль единъ одождихъ, а другаго не одождихъ», «одождить намъ дождь ранъ и поздень». Почти буквальное словесное совпадение связано с мотивами голода и смерти: у Ефрема Бог казнит, обрекая людей на «глады, смерть» [2, с. 46]; то же и в летописи: «казнить Богъ смертью, ли гладомъ». Возможность проникновения гомилий Феодосия в текст «Повести временных лет» не нуждается в особых доказательствах: то и другое создавалось в Печерском монастыре; в Смоленске, по свидетельству Ефрема, гомилии Феодосия входили в круг чтения Авраамия, а, стало быть, и его учеников.

Сентенции о «казнях Божиих», вызванные сценами суда Авраамием, отправкой его в селищенский монастырь с «запрещением» вести службы, призваны противодействовать не только этой конкретной несправедливости. Ефрем поднимается до обобщающего вопроса – вопроса суда над духовными лицами: «Овии осужають и хулять святителя и ереа, и черноризца, а сами яко безъ грѣха суще; а слышасте Господа, глаго-

люща: «Святителя моя, и черноризца, и ерѣа честно имѣйте и не осужайте ихъ» [2, с. 46]. Авторитетные эксперты утверждают, что в библейском тексте нет фразы, приписываемой здесь Господу и полагают, что это порча текста Ефрема переписчиками [12, с. 9]. На наш взгляд, о порче текста говорить преждевременно. Дело в том, что это ключевая фраза в развиваемой далее Ефремом концепции неподсудности духовных лиц [прим. 2]. Ефрем поднимается над конкретной ситуацией и переводит ее в принципиальный план: уже не упоминая имени Авраамия и опираясь на вышеприведенные слова Господа, Ефрем грозит судьям: «да не сами отъ Господа примете горький судъ» [2, с. 46] (т. е., как бы самим не подвергнуться суду Божьему). Точно цитируя далее новозаветные тексты, Ефрем проводит мысль о том, что каждый сам ответит за себя в день Суда.

Идею несправедности суда над духовным лицом Ефрем иллюстрирует несколькими примерами – вставными эпизодами. Первый из них – события, связанные с изгнанием Иерусалимского патриарха Ильи императором Анастасием, описанные в Житии Саввы Освященного. Пересказывая фрагмент Жития Саввы, Ефрем акцентирует нужные ему моменты: изгнанию обрадовались жители Иерусалима, и за это «прииде на ня гнѣвъ Божий и бысть на ня 5 лѣтъ глада» – дабы не радовались злу, причиненному иерарху. Голод распространился и на монастырь Саввы, но, по слову Саввы, «не имать Богъ презрѣти рабъ своихъ», и монастырь получил достаточно провизии от некоего христороубца. Царя Анастасия, изгнавшего Илью, настиг гнев Божий: «яви бо ся облакъ и молния развѣ о полатѣ царевѣ, такою нимъ, убьенъ бысть гнѣвомъ» [2, с. 48; прим. 3]. Смоленский князь не поддержал прямо обвинений против Авраамия, но и не воспрепятствовал церковному суду, более того предоставил «мечников», перекрывших доступы в селищенский монастырь, чтобы изолировать Авраамия от паствы. Так что молния, поразившая царя Анастасия, могла, по метонимической мысли Ефрема, настигнуть и смоленского князя.

Второй пример – изгнание с патриаршего престола великого Иоанна Златоуста. Из жития последнего Ефрем приводит сцену явления к Иоанну апостолов Петра и Павла [прим. 4], которые сообщают изгнаннику: «въставшей на тебе лютою смертию отъ Бога казнь примуть, яже и на скорѣ прияти имуть и сде, и въ будущий судъ». По смерти Иоанна пророчество осуществляется, и Ефрем с подробностями пересказывает казни, постигшие гонителей патриарха [прим. 5]. Этот пересказ, в сущности, заменяет у Ефрема изображение наказаний гонителям Авраамия, теперь ему довольно упомянуть: «Скоро на сихъ бысть, да овии отъ игумень, инии же отъ поповъ напрасную смерть приимаху»; пока еще уцелевшие из судей «припадаху ему (Авраамию. – А. Ш.) на ногу, прощения просяще», а не участвовавшие в судилище «радовахуся» [2, с. 48].

Третий эпизод – из «Златой цепи» [прим. 6] – о некоем отце преподобном, отсеченном («отсѣкоша») вследствие клеветы на него от паствы и тем самым людей «ползы лишиша». Пример этот прямо отсылает к перипетиям Авраамия, тоже «отсеченного» от паствы. Хотя впоследствии гонители, «уразумѣвши диаволу лествъ», покаются и получили прощение от преподобного, тем не менее одни по высшей воле «възбеснѣша» (обезумели), другие «въ различныя впадоша бѣды». Завершается этот эпизод словами Господа о суде над сеющими смуту: «Смущая васъ, тѣй приметь судъ, кто любо буди» (Гал. 5, 10) [2, с. 48].

После конкретных иллюстраций пагубности суда над духовными лицами Ефрем переходит к обобщениям и формулировке главных идей своего произведения. Он опять ссылается на еще один текст – Повесть некоего отца духовна к сыну духовну [прим. 7] – с тем, чтобы перечислить тех, чьими усилиями Бог спасает людей: «пророки и апостолы, святителя и вся учителя Божия», на них возложена миссия людского спасения «до скончания вѣку сему» [2, с. 48]. Именно поэтому они не подлежат человеческому суду – неважно праведному или неправедному: «Да аще мы на ся възмемъ инѣхъ осужати, изгонити въ правду или бес правды, то уже отняли есмы отъ Бога и отдали есмы оному противному, рекше диаволу, Божий корабль». Творя человеческий суд над духовными лицами, непосредственно причастными Всевышнему, люди становятся пособниками дьявола – такова, на наш взгляд, центральная идея Жития Авраамия, создаваемого иноком Ефремом. В этом страшном грехе вместе с судьями прошлого погрязли и судившие Авраамия, и Господь скорбит об этом: «Человѣци взяша судъ мой, уже бо ихъ судиша, азъ имъ не сужду» [прим. 8]. Но в действительности тех, кто принял «благодать отъ Бога и даръпоучения», никто из людей не «можетъ оскорбити», ибо с ними Господь. Таково собственноебогословствование смоленского агиографа, стремящегося оправдать своего учителя.

Последующие события, связанные с бездождем, постигшим Смоленск, и тщетой самих смолян во главе с епископом вымолить дождь, наказанием священников, судивших Авраамия, подтверждают высказанные в этих отступлениях идеи. Лишь молитва осужденного церковью и людьми Авраамия угодна Господу, его осеняет божественный свет, когда он вступает во владение монастырем. И епископа Игнатия, сумевшего встать на сторону Авраамия, при его кончине сопровождает божественный свет.

Таким образом, отступления от фабулы, вставные эпизоды свидетельствуют не о писательской неумелости смоленского автора или досадной порче текста последующими переписчиками, напротив, они доказывают творческую свободу Ефрема, его способность художественно умело аргументировать свои идеи.

### Примечания

- [прим. 1] И. П. Еремин, упомянув о приписывании такого рода текста печерскому игумену, тем не менее в свое издание литературного наследия Феодосия помещать его не стал [1, с. 167].
- [прим. 2] Скорее всего, Ефрем нашел эту фразу в каком-то из сборников, обретающихся в монастырских библиотеках; труднее допустить, что он самовольно сочинил ее и приписал ее Господу.
- [прим. 3] В Житии Саввы убийство Анастасия весьма картинная сцена: «громъ и молнїями о полагѣхъ бывшемъ, и царя Анастасия единого гоняшемъ, и тужашу емоу и бѣгающе от мѣста на мѣсто, и постиже его на единомъ ложи гнѣвъ Божиї, и повергъ, оумри, яко же внезапною обрѣтися мертву» [4, стлб. 518].
- [прим. 4] В Житии Златоуста являются апостолы Петр и Иоанн.
- [прим. 5] Наказание судей Иоанна см.: [3, стлб. 1120-1121].
- [прим. 6] Об этом сборнике в древнерусской письменности см.: [5, с. 184-187; см. также: [9, с. 60-61; 11, с. 78].
- [прим. 7] Повесть не отождествлена с известными древнерусскими текстами. См: [10, с. 126].
- [прим. 8] Источник этой цитаты усматривается в так называемом Древнем Патерике [12, с. 9]. Так что, вероятно, и вышеупомянутая цитата – «Святителя моя, и черноризца, и ерѣа честно имѣйте и не осужайте ихъ» – восходит к какому-то тексту, обращавшемуся в кругу Авраамия..

### Библиографический список

1. *Еремин И. П.* Литературное наследие Феодосия Печерского // Труды Отдела древнерусской литературы М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1947. Т. 5.
2. Житие Авраамия Смоленского // Библиотека литературы Древней Руси. Т. 5. XIII век. СПб.: Наука. 1997.
3. Житие Иоанна Златоуста (сказание «о житии святого Иоанна Златоустаго, архієпископа Коньстянтина града») // Великие Минеи Чети, собранные Всероссийским Митрополитом Макарием. Ноябрь, вып. 8. Дни 13-15. СПб., 1899 (репринт «Аксионэстин», СПб., 2009). День 13.
4. Житие святого отца нашего и наставника пустынного Саввы Освященного // Великие Минеи Чети, собранные Всероссийским митрополитом Макарием. Декабрь, дни 1-5. Вып. 10. СПб., 1901 (Репринт «Аксионэстин», 2009), День 5.
5. *Крутова М. С., Невзорова Н.Н.* Златая чепь // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. I: (XI – первая половина XIV в.). Ответ.ред. Д. С. Лихачев. Л.: Наука. 1987.
6. *Никольский Н.* Материалы для повременного списка русских писателей и их сочинений (X – XI вв.). СПб., 1906.
7. Повесть временных лет. Ч. 1. Текст и перевод / Подготовка текста Д. С. Лихачева и Б. А. Романова. Под ред. чл.-корр. АН СССР В. П. Адриановой-Перетц. М. ; Л.: Изд-во АН СССР, 1950.
8. Повесть временных лет. Ч. 2. Приложения / Статьи и комментарии Д. С. Лихачева. Под ред. чл.-корр. АН СССР В. П. Адриановой-Перетц. М. ; Л.: Изд-во АН СССР, 1950.
9. *Редков Н.* Преподобный Авраамий Смоленский и его житие, составленное учеником его Ефремом. — Смоленская старина, 1909, вып. 1, ч. 1.
10. Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. I: (XI – первая половина XIV в.). Ответ.ред. Д. С. Лихачев. Л.: Наука. 1987.
11. *Топоров В. Н.* Преподобный Авраамий Смоленский // Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Том II. Три века христианства на Руси (XII – XIV вв.). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
12. *Хрисанф, игумен (Шадронов А. Я.), Павлова Л. В.* «Темные» места авторских отступлений в Житии преподобного Авраамия Смоленского // Авраамиевская седмица [Текст]: материалы II международной конференции. Вып. II, 18 – 22 сентября 2017 г., Смоленск: Свиток, 2018.

### References

1. *Eremin I. P.* Literary Heritage of Theodosius of the Caves // Researches of the Department of Old Russian Literature, vol. 5.- Moscow; Leningrad, AN SSSR Publ., 1947.
2. The Life of AvraamySmolensky// Library of Literature of Old Russia, vol. 5, 13<sup>th</sup> c. - Saint-Petersburg, “Nauka” Publ., 1997.
3. The Life of Saint John Chrysostom // Great Menaion Reader Collected by the Metropolitan of all Russia Makarius. November, issue 8, days 13 – 15, day 13. - Saint-Petersburg, 1899 (reprint by “Aksionestin” Publ., Saint-Petersburg, 2009).
4. The Life of Our Holy Father and Spiritual Guide of the Wilderness Sabbas the Sanctified // Great Menaion Reader Collected by the Metropolitan of All RussiaMacarius. December, issue 10, days 1-5, day 5. - Saint Petersburg, 1901 (reprint by “Aksionestin” Publ., 2009).
5. *Krutova M.S., Nevzorova N.N.* The Golden Chain. Dictionary of Bibliognosts and Book-learning of Old Russia, issue I (11<sup>th</sup> – first half of 14<sup>th</sup> cc.).Executive editor D. S. Likhachev.- Leningrad, “Nauka” Publ., 1987.
6. *Nikolskiy N.* Materials of the Time-based Lists of Russian Writers and Their Works (10<sup>th</sup>-11<sup>th</sup> cc.). - Saint-Petersburg, 1906.
7. Povest Vremennykh Let, part 1. Text and translation/ Text processing by D.S. Likhachev and B.A. Romanov.Edited by V.P.Adrianova-Peretz, a corresponding member of the USSR Academy of Sciences – Moscow; Leningrad, AN SSSR Publ., 1950.
8. Povest Vremennykh Let, part 2. Text and translation/ Text processing by D.S. Likhachev and B.A. Romanov. Edited by V.P. Adrianova-Peretz, a corresponding member of the USSR Academy of Sciences – Moscow, Leningrad, AN SSSR Publ., 1950.
9. *Redkov N.* Saint Abraham of Smolensk and His Life Compiled by His Student Ephrem, issue 1, part 1. - Smolensk Old Times, 1909.
10. Dictionary of Bibliognosts and Book-learning of Old Russia. Executive editor D. S. Likhachev, issue I (11<sup>th</sup> – first half of 14<sup>th</sup> cc.). - Leningrad, “Nauka” Publ., 1987.
11. *Toporov V. N.* Saint AvraamySmolensky// ToporovV. N. Sainthood and Saints in the Russian Spiritual Culture. Three centuries of Christianity in Rus' (12<sup>th</sup>-14<sup>th</sup> cc.), vol. II. - Moscow, Shkola “Iazykirusskoikul'tury” Publ., 1998.
12. *Khrisanf, abbot (Shadronov A. Ia.), Pavlova L.V.* “Dark Spots” of Author's Digressions in the Life of Saint AvraamySmolensky” // Avraamievskaiasedmitsa: materials of the II international scientific conference, issue 2, Sept. 18 – 22, 2017. Smolensk, Svitok Publ., 2018.

УДК 371.2 + 94(47)»18»

UDC 371.2 + 94(47)»18”

**АБАШИН С.Г.**

аспирант, кафедры педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

E-mail: abashin1977@mail.ru

**УМАН А.И.**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ar.uman@yandex.ru

**ABASHIN S.G.**

Postgraduate student, Department of Pedagogy and Professional education, Orel State University

E-mail: abashin1977@mail.ru

**UMAN A.I.**

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of Department of Pedagogy and Professional education, Orel State University

E-mail: ar.uman@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА****FORMATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA IN THE FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY**

*В статье дан обзор сложившейся ситуации в образовательной сфере на начало XIX века в России, на фоне которой принимались решения о будущей конфигурации системы образования, а также педагогических концепций, повлиявших на принимаемые решения. Рассматриваются изменения, которые вносились в систему образования по мере реализации уставов Университетов и «учебных заведений им подведомых» от 5 ноября 1804 года.*

*Ключевые слов:* Устав 1804 года, система образования, Александр I, Министерство народного просвещения, педагогические концепции, содержание образования.

*The article presents an overview of the current situation in the educational sphere in the early XIX century in Russia, against which decisions were made about the future configuration of the education system, as well as pedagogical concepts that influenced the decisions. The article discusses the changes made to the education system as the implementation of the statutes of universities and» subordinate educational institutions» of November 5, 1804.*

*Keywords:* Charter of 1804, education system, Alexander I, Ministry of National Education, pedagogical concepts, content of education.

Начало XIX века в России совпало с началом царствования Александра I. Несмотря на активное развитие Российской империи на протяжении XVIII века, страна ещё заметно отставала от ведущих европейских держав по многим направлениям и нуждалась в дальнейшей модернизации. Это положение было справедливо и для системы образования.

К началу XIX века в России уже существовала, созданная Екатериной II, структура средних учебных заведений. В губернских городах были открыты четырехклассные главные училища, а в уездных городах двухклассные малые народные училища. В училищах осуществлялась классно-урочная система, занятия начинались и заканчивались в одно и то же время для всех, имело место стремление к единообразию в учебных планах и методик преподавания, так учебная программа двух классов малых народных училищ соответствовала программе двух первых классов главных училищ. В главных училищах имели право обучаться все сословия кроме крепостных крестьян, в малых народных училищах обучались дети из непривилегированных сословий.

За 18 лет, с момента осуществления образовательной реформы Екатерины II, с 1782 по 1800 годы, число

народных училищ увеличилось с 8 до 288, а обучающихся в них учеников с 518 до 22220 человек. В систему образования Российской Империи входили также большое количество сословных школ и гимназий. Венчал систему образования Московский Университет. Всего в Российской Империи на начало 19 века было 550 учебных заведений.

Несмотря на кажущиеся успехи, подавляющая часть населения оставалась элементарно неграмотной, не говоря уже о том, чтобы иметь возможность получить полноценное среднее образование. И, что примечательно, необразованными оставались многие представители тех сословий, которые формально не имели перед собой препятствий к получению среднего образования. Таким образом, можно сделать вывод, что к началу XIX века перед российским обществом стояла задача расширить и модернизировать сеть образовательных учреждений для преодоления культурного и научного отставания от ведущих европейских держав.

Первые решения по государственному переустройству принимались в кругу ближайших друзей Александра I, знакомых с ним ещё по юношеским годам, в который входили: граф П.А. Строганов, князь В.П. Кочубей,

князь А. Чарторыйский и Н. Н. Новосильцев. Они образовывали так называемый «Негласный комитет», наиболее активная деятельность которого развернулась с 24 июня 1801 года по 12 мая 1802 года.

Перед Александром I и его ближайшими сподвижниками открылось поле неопределённости. Предстояло значительно расширить и провести глубокую модернизацию системы народного образования. Не было готовых решений и нужно было определиться с тем, какие цели и задачи должна будет решать система образования, какая структура образовательной системы и какое содержание образования будут этому наиболее успешно способствовать.

На Александра значительное влияние оказывал его наставник – швейцарец Фредерик Сезар Лагарп. Будучи приверженцем либеральных взглядов, Лагарп с вниманием относился к происходящему в послереволюционной наполеоновской Франции, система образования которой была построена во многом опираясь на планы французского философа и реформатора Никола де Кондорсе. Необходимо отметить, что XVIII и начало XIX-го вв. – это эпоха доминирования французской культуры в Европе, поэтому внимание образованной части российского общества было обращено, в том числе, и на устройство именно французской школы. Из этого следует, что педагогические воззрения Кондорсе не могли не оказать влияние на принимаемые решения по созданию системы народного образования в Российской империи и нам необходимо рассмотреть основные положения его концепции.

Кондорсе выступал за максимально доступное и единое для всех образование, которое является долгом общества по отношению к каждому человеку. Общее для всех образование не обеспечивает полного равенства в силу неравенства способностей, но выдающиеся люди обеспечивают прогресс в науке в интересах всего общества и развитие науки идёт не только за счёт прорыва в исследовании окружающего мира, но и за счёт расширения круга знаний вокруг этих прорывов. Содержание образования должно быть по возможности отделено от идеологической нагрузки и давать знания как можно в более «чистом» виде, без навязывания оценки, мнений или суждений. Религия должна быть отделена от школы, оставив решение вопросов совести в рамках семьи. Обучение мальчиков и девочек должно быть совместным и по одним программам. Среди учителей должны быть как мужчины, так и женщины. Кондорсе выступал против образования учительской корпорации, видя в этом, как и в связи образования с религией, опасность узурпации интеллектуальной, а затем и гражданской власти ограниченным кругом лиц.

Содержание образования должно носить практический характер. Исходя из этого положения, предполагалась очень широкая номенклатура учебных предметов.

С высоты сегодняшнего дня можно сказать, что педагогическая концепция Кондорсе была, безусловно, прогрессивной и во многом опережала своё время.

Интересно то, что влияние Франции было не только

в направлении идей просвещения и гражданских свобод. Представителем во многом противоположной точки зрения на образование был Луи-Александр де Лонэ, граф д'Антрега. Политический эмигрант из Франции, дипломат и революционер, разочаровавшийся в революции, издал мемуары «Записка о необходимости национального образования в России». Автор указывал на свою попытку противостоять «научной горячке» в России, что даёт нам право предполагать о знакомстве с его взглядами людей, принимающими решение о конфигурации будущей системы образования в России.

Он начинает с того, что указывает на первенство изысканий словесности в культурном и научном развитии народа. По его мнению, сначала из народной среды появляются поэты, а затем только приходит расцвет прочих талантов и способностей. Что касается науки, то здесь он видит очень большую опасность в чрезмерном увлечении изучением наук и, как следствие, в появлении большого количества не до конца образованных людей, но имеющих большое самомнение и полагающих себя, разбирающимися в любых вопросах. Это, как считает граф д'Артега, является средой для развития революционных идей, способных разрушить монархическое государство.

Развитие наук – неизбежное зло, противопоставить которому можно только мудрую волю монарха, создающую такую образовательную систему, в которой научные знания были бы достоянием наиболее достойных, с точки зрения монархии, людей. Следовательно, в основе образовательного процесса должен лежать принцип получения необходимого и достаточного количества знания для каждого человека. Излишние знания, не имеющие применения в жизни конкретного человека, или плохо усвоенные знания пагубно скажутся как на индивидуальной судьбе, так и на судьбе всего общества.

Далее граф д'Антрега говорит о необходимости опираться на народный характер, о котором он, по его признанию, имеет самое отдалённое представление. Искать этот характер в народной среде, а не в среде высшего общества. Всё государственное образование и культура должны носить национальный характер. По его словам, государственное, может не быть национальным, но национальное не может не быть государственным. Детей из высших слоёв следует обучать в пансионатах с постоянным проживанием для того чтобы оторвать их от космополитической среды своих семей, характерной для высшего общества, и прививать национальный дух в государственном учреждении. Для привлечения в эти учреждения, предлагалось давать преференции выпускникам при поступлении на государственную службу. Детям из более низких сословий, достаточно было и школьного воспитания по причине присущего им национального характера от рождения.

Граф д'Антрега отмечает, что роль религии во Франции была очень недооценена, и это сделало возможным революцию и свержение монархии.

В целом д'Антрега сторонник укрепления власти монарха и в его взглядах без труда можно увидеть на-

чала государственной идеологии Российской империи второй половины 19 века – «православие, самодержавие, народность». Концепция Кондорсе и концепция д'Антрега образуют две крайние точки зрения на развитие образования и, в целом, взгляды устроителей системы народного образования Российской империи будут склоняться то к одному, то к другому полюсу.

Созданию Министерства просвещения предшествовало обсуждение среди членов Негласного комитета принципов его устройства. 23 декабря 1801 года впервые на заседании Негласного комитета был зачитан проект Лагарпа, о создании комитета государственного образования возглавляемого министром. Проект предполагал разветвленную структуру с охватом всех городов и селений. Лагарп отметил, что на его реализацию нет достаточного количества людей, однако если не начинать, то ничего и не достигнешь. В ходе последующих заседаний гр. П.А. Строганов отмечал необыкновенную пестроту образовательных учреждений Российской империи, и ставил в пример французскую систему образования, где базовый уровень знаний был един для всех форм образования с последующей специализацией по родам занятия. Александр I возражал, что невозможно механически перенести опыт другой страны в отечественные условия. На что гр. П.А. Строганов ответил, что он имел ввиду не механический перенос, а некоторые общие принципы, которые доказали со временем свою состоятельность. Было принято решение сосредоточиться на создании образовательной структуры в целом, не отвлекаясь на решение частных вопросов. Так был отклонено рассмотрение проекта Клингера, в котором предлагалось частное решение проблемы количества учителей за счёт семинаристов и унтер-офицеров.

Между членами Негласного комитета образовалась дискуссия по поводу того какое имя присвоить новому министерству – Министерство народного образования или воспитания. Сторонники «воспитания», гр. Кочубей и гр. Строганов, отмечали большую нейтральность этого слова, в свете распространённого в то время предрассудка о вредности чрезмерного образования (Кочубей); более широкое значение этого слова, так как образование входит в понятие воспитания и принципиальную возможность государственного воспитания для всех в отличие от национального воспитания, которое ограничено по определению (Строганов). Им оппонировали в том духе, что «образование» более точное определение и, будучи распространяемым государством, не может нести какую-либо опасность как для самого государства, так и для его граждан. Однако данные мнения не возымели действия, и Александр I оставил названием: Министерство народного просвещения, что, следует отметить, является калькой от фр. *education publique*.

Так же в этот период было принято решение, которое повлияло на развитие школы в течении всего столетия. 12 мая 1802 года были рассмотрены заметки гр. А.Р. Воронцов, в которых предлагалось вывести из ведения Министерства образовательные учреждения

для женщин под опеку вдовствующей Императрицы, а также подчинение кадетских корпусов Военному и Морскому ведомству. С подчинением кадетских корпусов соответствующим ведомствам были несогласны сам Александр I и гр. П.А. Строганов, который отметил, что содержание образования не должно отличаться в кадетских корпусах от прочих школ в большей своей части, следовательно, целесообразней руководить этим процессом из одного центра. А 27 мая в беседе с гр. Строгановым брат гр. А.Р. Воронцова гр. С.Р. Воронцов также настоятельно высказывался в пользу выведения военных учебных заведений из подчинения Министерству народного просвещения. Впоследствии, этот вариант был утверждён и конкуренция между военным, морским и образовательными ведомствами серьёзно продвинули вперёд отечественную педагогику впоследствии.

Мы подробно остановились на том, какие дискуссии сопровождали создание системы народного образования для того, чтобы показать степень неопределённости стоящей перед очень небольшой, по сути, группой людей, которым судьба предопределила быть ответственными за образование народа в этот исторический период. Не было полной ясности того как отразится на реальности то или иное решение, была неуверенность в правильности выбора подходов к решению задачи создания полноценной и эффективной системы образования.

8 сентября 1802 года учреждается в числе прочих Министерство Народного Просвещения. Первым министром назначается гр. П. В. Завадовский, бывший ещё при Екатерине II главой Комиссии об учреждении училищ. Продолжается работа по проектированию образовательного устава. 24 января 1803 года издаётся указ «Об учреждении учебных округов», согласно которому страна делится на шесть образовательных округов с университетом во главе каждого: округ Московского Университета, округ Виленского Университета, округ Дерптского Университета, округ Санкт-Петербургский, округ Харьковского Университета, округ Казанского Университета.

5 января 1804 года выходят «Устав Университетов» и «Устав учебных заведений подведомых университетам». Выстраивалась система из четырёх типов учебных заведений. На один-два прихода полагалось приходское училище, за которое отвечал чаще всего приходской священник, реже помещик или кто-нибудь из почётных жителей данной местности. Следующую ступень образовывали уездные училища, минимум одно из которых должно было быть в каждом уездном городе. В губернских городах обязательно должна была быть губернская гимназия. Венчали систему в каждом образовательном округе – университеты.

Программы всех ступеней были взаимосвязаны, и низшая ступень служила подготовкой к более высшей. Центром среднего образования безусловно являлась гимназия. Изначально перед гимназиями были сформулированы следующие цели:

«1. Приготовление к университетским наукам юно-



шества, которое по склонности к оным, или по званию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает усовершенствовать себя в университетах;

2. преподавание наук, хотя начальных, но полных в рассуждении предметов учения, тем, кои, не имея намерения продолжать оные в университетах, пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека» [4, с. 94].

Устав 1804 года представлял собой масштабный проект по созданию стройной системы народного образования, опирающийся на ряд принципов.

– Каждая ступень системы образования имела две задачи: во-первых, подготовить к продолжению обучения на следующей ступени, во-вторых, если не было цели продолжить образование, дать сумму знаний достаточную для жизни и эффективного выполнения общественных функций. Все учебные программы были составлены исходя из этих целей.

– Большую взаимосвязанность элементов системы образования обеспечивала система управления, при которой руководство образовательного учреждения находящегося на более высокой ступени осуществляло управление образовательными учреждениями, находящимися на предыдущей ступени.

– Обучение в гимназии, как в ключевом элементе среднего образования, было отделено от религиозного воспитания.

– Обучение было бесплатным.

– Для крепостных были доступны приходские и уездные училища, а гимназии и Университеты были доступны для всех остальных сословий, включая податные. В условиях того времени можно говорить практически о всеобщности обучения.

– Энциклопедичность преподаваемых знаний.

– Отсутствие телесных наказаний.

Можно охарактеризовать этот проект как логически обоснованный, тщательно проработанный, впитавший в себя во многом идеи Просвещения 18 века, являющийся реформаторским не только по отношению к системе образования, но и по отношению к социальным реалиям своего времени, призванный создать мощный слой образованных людей, способных вывести Российскую Империю в число европейских лидеров не только в военной, но и в научной и культурной области. Искусственный, проектный характер проявляется во всем. Это и во многом идеалистический подход при определении принципов построения системы образования, это и явно завышенная и переусложнённая учебная программа, это и очевидное обустройство всей системы сверху вниз, когда даже в самих указах сначала говорится об Университете, потом о гимназии, потом об уездных училищах и лишь в конце о низшей ступени – приходских училищах, государственное финансирование которых даже не предполагалось.

Что касается последнего, то высказывались мнения о том, что надо бы начать строить с низших ступеней и лишь дождавшись укоренения образования в народной основе выстраивать более высокие ступени. В этом

духе высказывался в своих письмах о государственном воспитании гр. Разумовскому гр. Жозеф де Местра. Он писал: «Кто знает, например, созданы ли Русские для наук? Не существует пока никаких доказательств этого... Воображают, что, как только институт открыт, преподаватели утверждены и оплачены, всё уже сделано. Напротив, ничего не сделано, если поколение к этому ещё не готово. Государство истощается в громадных тратах, а школы стоят пустые» [6, с. 363-364]. Также есть запись М.М Сперанского: «Здравый смысл требует начинать вещи с их основания и вести к совершенству постепенно, и, следовательно, должно было начать народными школами и кончить Академией» [8, с. 372-374].

При столкновении с реалиями Российской Империи начала 19 века, от многих принципов пришлось отказаться и существенно видоизменить всю систему образования в целом и во многих её частях.

Во исполнение Указов 1804 года открываются недостающие учебные заведения. В первую очередь были основаны новые университеты – Дерптский, открыт в 1802, Виленский, открыт в 1803, Харьковский и Казанский, оба основаны в 1804 году. Активно открываются гимназии в губернских городах. Во многих городах в гимназии преобразуются екатерининские губернские народные училища, а уездные училища преобразуются из малых народных училищ.

Через пять лет после опубликования указов об университетах и учебных заведениях им подведомым по шести учебным округам имели место следующие результаты:

- Университеты – 6
- Гимназии – 39
- Иные образовательные учреждения (уездные училища, приходские училища, пансионы, девичьи училища, дворянские училища, конквиты, училища при сиротских домах) – 919 [6, с. 173-189].

Во всех учебных заведениях обучалось 46695 учеников, что практически в два раза больше чем числилось в общеобразовательных школах на конец XVIII века.

Устроители новой образовательной системы столкнулись с множеством проблем. В первую очередь была острая нехватка учителей и недостаточно высокая их квалификация. «И. Алешинцев, ссылаясь на визитаторские отчёты, пишет, что удовлетворили ревизоров 4 гимназии – Московская, Вологодская, Смоленская и Тверская. В Костромской и Рязанской было провалено преподавание латыни, в Ярославской оказался сильный теоретический уклон в преподавании в ущерб практике. Хуже всех оказалась Калужская, слабы Владимирская и Тульская» [5, с. 173]. Эта проблема исправлялась постепенно по мере роста количества образованных людей в стране. Но были принимаемы и специальные меры. В начале 1812 года было разрешено нести службу по образовательному ведомству представителям податных сословий, а также, на первых порах, особенно для университетов, широко использовалось приглашение преподавателей из европейских стран.

Самой большой проблемой, однако, было сопротивление гимназиям со стороны самого населения Российской Империи. Дворян отпугивало то, что гимназии были открыты для других сословий, где их отпрыски могли заразиться «грубостью нравов» от детей податных сословий. Несмотря на то, что гимназии были бесплатны, они предпочитали кадетские корпуса либо дорогие частные пансионы или домашних учителей.

Для купеческого и мещанского сословий было важно, чтобы их дети получили практические знания и как можно быстрее подключались к труду вместе с родителями. В целом сами знания и образование не обладали достаточной ценностью в глазах подавляющего большинства людей того времени. Это проблема была настолько велика, что Александр I пошёл на исключительные меры.

6 августа 1809 года был издан Указ «О правилах производства в коллежские асессоры и статские советники» согласно которому «...ни в какой Губернии, спустя 5 лет по устройении в округе, к которому она принадлежит, на основании общих правил училищной части, не определять к Гражданской должности, требующей юридических и других познаний, людей, не окончивших учения в общественном или частном Училище». О серьёзности дворянского сопротивления свидетельствует тот факт, что указ готовился в обстановке секретности, о его подготовке знал только генерал Аракчеев, чем впрочем он не преминул воспользоваться, пристроив нескольких своих приближённых к должности перед самым выходом указа.

Указ имел эффект разорвавшейся бомбы. Возмущение высказывали даже такие образованные дворяне как Н.М. Карамзин. Он писал в «Записке о древней и новой России»: «Отныне никто не должен быть производим ни в статские советники, ни в асессоры, без свидетельства о своей учености. Доселе в самых просвещённых государствах требовалось от чиновников только необходимого для их службы знания: науки инженерной - от инженера, законовещения – от судьи и проч. У нас председатель Гражданской палаты обязан знать Гомера и Феокрита, секретарь сенатский – свойства кислорода и всех газов. Вице-губернатор – пифагорову фигуру, надзиратель в доме сумасшедших – римское право, или умрут коллежскими или титулярными советниками. Ни 40-летняя деятельность государственная, ни важные заслуги не освобождают от долга знать вещи, совсем для нас чуждые и бесполезные. Никогда любовь к наукам не производила действия, столь несогласованного с их целью! Забавно, что сочинитель сего Указа, предписывающего всем знать риторику, сам делает в нём ошибки грамматические!...» [5, с. 44].

Александр I, тем не менее, проявил твёрдость и постепенно дворяне, будущие чиновники пошли учиться. И «уже, как отмечал И. Алешинцев, никогда больше не приходилось правительству побуждать общество к образованию, но, наоборот, только его сдерживать» [1, с. 10].

Кроме этой строгой меры была совершена и серьёзная уступка дворянству, в больших количествах

открывались пансионы при гимназиях для обучения дворянских детей отдельно от детей податных сословий. В этих пансионах была несколько расширена программа, в основном за счёт чисто дворянских предметов: танцев, фехтования, гимнастики. Для купечества и мещан при гимназиях и уездных училищах создавали особые классы, где давались знания, имеющие практическую ценность в местной торговле или промышленности.

Следующий элемент новой системы образования, который вызвал большое количество нареканий, чрезвычайно развернутый курс средней школы. Необходимо было довольно на высоком уровне освоить большое количество учебных дисциплин и в достаточно короткий срок. Это касалось как гимназий, так и уездных училищ. В своих воспоминаниях А.Д. Галахов, небогатый дворянин, живший в Рязанской губернии, поучившийся в виду скромного достатка родителей и в уездном училище, пишет: «Двухлетний курс уездных училищ был очень обширен... Опыт показал и бесполезность такого учебного плана, и невозможность выполнить его, если б он даже имел за собою какое-нибудь педагогическое основание.» [3, с. 53]

Другое свидетельство мы получаем из рапорта в Совет Московского Университета от депутатов, проводивших проверку работы пансиона при университете, от 19 января 1824 года: «2е. Главную причину недостаточных сведений воспитанников сего Пансиона Депутаты полагают в том, что воспитанники не приготовлены к высшим наукам изучением древних языков (*studia humaniora*)... 3е. Другая причина, препятствующая воспитанникам приобрести надлежащие в науках сведения, состоит во множестве разнообразия предметов, коим доселе все они обучались» [2].

Также можно вспомнить строки А.С. Пушкина из поэмы «Евгений Онегин»:

Мы все учились понемногу  
Чему-нибудь и как-нибудь...  
Латынь из моды вышла ныне:  
Так, если правду вам сказать,  
Он знал довольно по-латыне,  
Чтоб эпиграфы разбирать,  
Потолковать об Ювенале,  
В конце письма поставить *vale*?  
Да помнил, хоть не без греха,  
Из Энеиды два стиха...

Реакцией на это положение дел, опять же, была реакция свыше. В 1811 году, молодой попечитель Санкт-Петербургского учебного округа, почётный член Петербургской академии наук, будущий министр народного просвещения, С.С. Уваров разработал учебный план для 1-й Санкт-Петербургской гимназии полностью в духе классического образования. В дополнение к латинскому языку вводился греческий, изучение древних языков распространялись и на старшие классы гимназии.

Следует отметить, что в тот исторический период, было довольно сильное течение в педагогике по продвижению классического образования. Наиболее ярко

это течение было представлено в Германии. Считалось, что классическое образование воспитывает ум и образует душу ученика, кроме этого, знание древних языков, а особенно латыни было важно для получения высшего образования, потому что латынь в то время была языком науки, многие профессора просто читали свои лекции на латинском языке.

Через восемь лет опыт 1-й Санкт-Петербургской гимназии распространяется на всю страну. 27 марта 1819 года Главным правлением училищ вводятся в программу греческий и закон Божий, и изымаются начальный курс философии и изящных наук, начальные основания политической экономии, начальные основания наук, относящихся до торговли, и основания технологии.

В том же, 1819 году отказались ещё от одного прогрессивного положения Устава 1804 года – от бесплатности образования. К этому решению шли постепенно. Высказывались различные доводы в пользу введения платы за обучение. Гр. С.О. Потоцкий, попечитель Харьковского Университета, говорил следующее о недостатке финансирования образовательных учреждений: «Учителя, при многотрудной и изнурительной должности, не получая ни от правительства, ни от частных людей достаточных средств к содержанию себя и семейства, должны наконец возненавидеть носимое ими звание и искать случая перейти в другой род службы... Скудное состояние сих чиновников произвело ныне столь неблагоприятное последствие, что не только иностранцы, но и одноземцы наши, из коих многие могли бы с пользой занять учительские места, не иначе, как из одной крайности решаются поступать на оные» [7, с. 136-137]. У правительства не было возможности восполнить недостающие средства, и в качестве частично решения этой проблемы С.С. Уваров настаивал на введение небольшой платы за обучение, которую и ввёл у себя в округе. В других округах не были согласны с этим, но 1 февраля 1819 года было утверждено право Министерства просвещения назначать плату там, где оно сочтёт необходимым.

Министр А.Н. Голицын писал по этому поводу: «... уверения, что за учение в училищах не требуется ни какой платы, возрождает некую пагубную беспечность в родителях, особливо в низшем классе, и в рассуждении прилежного хождения детей в училища, и их успехов. Дети, от которых родители не требуют никакого отчёта в их учении, предаются тем удобнее совершенному нерадению, к которому и без того большею частию бывают склонны. Всегдашняя неисправность учеников в уроках, леность и беспечность производят постепен-

но охлаждение духа и в самых учителях и составляют последнюю степень бедственных последствий от безденежного учения в наших приходских и уездных училищах. Напротив того, когда установится хотя самая малая плата за учение, тогда отец потребует от сына отчёта в его успехах». Плата за обучение была достаточно умеренная. Например, в Петербурге за обучение в гимназии платили 15 рублей в год, в уездном училище 10 рублей, в приходском 5 рублей.

Таким образом, мы можем увидеть, что изначальный проект системы народного образования при столкновении с реальностью претерпел существенные изменения. Отказались от многих прогрессивных положений Устава 1804 года. Более менее сохранялись преемственность между ступенями образования и всесословность. Тем не менее, можно с уверенностью сказать, что поставленная цель была достигнута. Была создана устойчивая и единая система народного образования и был привит вкус к образованию в различных слоях русского общества.

Причин того, что не удалось сохранить Устав 1804 года, можно назвать много, но главная на наш взгляд одна – не готовность русского общества следовать принципам, заложенным в этот проект. И надо отдать должное Александру I и Министерству просвещения как своевременно и соразмерно происходила корректировка одного за другим элементов системы образования, которые либо вызывали отторжение у какой-либо части общества, либо не давали положительного эффекта.

В конце правления Александра I, после изменений 1819 года, российская школа уже не была тем амбициозным и устремлённым в будущее проектом, а стала довольно заурядной и ничем особо не выделяющейся по меркам того времени. Однако самое главное было сделано – была создана отечественная система образования, обладающая большой устойчивостью, способная к развитию и видоизменению, и, что не менее важно, было сформировано понимание о необходимости учиться у подавляющего большинства населения.

Плоды просвещения не заставили себя ждать. В 20-е 30-е годы Россию ждал Золотой век русской поэзии, а к концу столетия была явлена великая русская литература. Начиная со второй половины 19 века, отечественные деятели науки и культуры начинают говорить на равных с представителями ведущих европейских держав. Этот очевидный результат говорит о том, что члены Негласного комитета не ошиблись, когда решили строить образование как систему, несмотря на то, что не хватало учителей.

#### Библиографический список

1. *Алешинцев И. А.* Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX веке. Исторический очерк. СПб., 1908.
2. В Совет Императорского Московского Университета От Депутатов оного Совета Профессоров Фердинанда Рейса, Христофора Бунгье, Юлия Ульрихса и Дмитрия Василевского Рапорт. – ОРКиР НБ МГУ, ф. 45, он. 1, ед. хр. 90.
3. *Галахов А.Д.* Записки человека. М.: Новое литературное обозрение, 1999.
4. *Днепров Э.Д.* Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века. Сборник документов. Том I. М.: Издательский дом Высшей школы экономики. 2017.
5. *Карамзин Н. М.* Записка о древней и новой России в её политическом и гражданском отношениях. М.: Наука, 1991.
6. *Любжис А. И.* История русской школы. Том II. Русская школа XIX столетия Книга I, М.: Никея, 2015.

7. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802-1902. СПб., 1902.
8. *Рождественский С. В.* Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII-XIX веках. СПб., 1910.
9. *Христофорова Н. В.* Российские гимназии XVIII-XX веков на материале г. Москвы. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2002.

#### References

1. *Aleshincev I. A.* Class question and politics in the history of our schools in the nineteenth century. Historical essay. SPb., 1908.
  2. To the Council of the Imperial Moscow University From the Deputies of the Council of Professors Ferdinand Reis, Christopher Bunge, Julia Ulrichs and Dmitry Vasilevsky Report. Department of rare books and manuscripts Scientific library by Moscow State University, F 45, op 1, unit of storage 90.
  3. *Galakhov, A. D.* notes of a man. M.: New literary review, 1999.
  4. *Dneprov E. D.* the Russian legislation on education XIX – early XX century. Collection of documents. Volume I. M.: Publishing house of Higher school of Economics. 2017.
  5. *Karamzin N. M.* Note on ancient and new Russia in its political and civil relations. M.: Science, 1991.
  6. *Lubjin A. I.* History of Russian education. Volume II. Russian school of the XIX century Book I, M.: Nicaea, 2015.
  7. *Rozhdestvenskiy S. V.* Historical overview of the activities of the Ministry of National Education. 1802-1902. SPb., 1902.
  8. *Christmas, S. V.* Materials for the history of educational reforms in Russia in the XVIII-XIX centuries. SPb., 1910.
  9. *Khristoforova N. V.* Russian gymnasium XVIII-XX centuries on the material of Moscow. Moscow: Greco-Latin Cabinet Shichalina Y. A., 2002.
-

УДК 378.147

UDC 378.147

**АКУЛОВА Е.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Брянский государственный технический университет  
E-mail: lyosy@yandex.ru

**AKULOVA E.A.**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University  
E-mail: lyosy@yandex.ru

## МЕТОД КЕЙС СТАДИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

### CASE STUDY METHOD AS AN EFFECTIVE MEANS OF SYNERGETIC APPROACH REALIZATION IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITY

*В статье рассматривается актуальность синергетических принципов в педагогике и средства их реализации в иноязычном обучении студентов технического профиля. Кратко описываются профессионально ориентированные кейсы, разработанные для обучения английскому языку студентов направлений «Электроника и нанoeлектроника» и «Радиотехника» Брянского государственного технического университета.*

*Ключевые слова:* синергетика, конвергенция, кейс стади, компетентностный подход, личностно-деятельностный подход.

*The article considers the actuality of synergetic principles in education and the means of their realization in teaching foreign languages in technical University. There is a review of professional oriented cases designed for students of «Electronics and Nanoelectronics» and «Radioengineering» specialities.*

*Keywords:* synergetics, convergence, case study, competence approach, learner centred approach.

Педагогическая практика сегодня осваивает не одну доминирующую, а сразу несколько образовательных парадигм-подходов. Самыми актуальными, но требующими адаптации и переосмысления в условиях глобальных перемен в социальной, политической и экономической сферах в стране и мире в целом, являются, на наш взгляд, компетентностный, личностно-ориентированный и синергетический подходы в обучении.

Мысль о замене традиционных педагогических технологий новыми образовательными моделями уже давно звучит в педагогическом сообществе, [1] поскольку, традиционная парадигма образования, к сожалению, негибкая, монологичная и основана на междисциплинарном разграничении. Образование в ее рамках, по мнению некоторых авторов, [12, с. 10] является лишь потребителем тех духовных и материальных ценностей, которые были добыты в других сферах общественной жизни.

Новые взгляды на обучение означают, если не полный отказ, то пересмотр соотношения традиционных (основанных на знаниевом подходе к обучению), личностно-ориентированных и личностно-деятельностных (способствующих самореализации и саморазвитию обучающегося в процессе обучения), а также компетентностных (основанных на развитии у обучающихся способностей самим принимать решения в своей профессиональной жизни) и других инновационных образовательных технологий. Такая многоза-

дачность и постоянная смена курса в последние годы раскалывает педагогическое сообщество и порождает множество вопросов, дискуссий и проблем.

Тем не менее, согласно современной концепции модернизации российского образования, компетентностный подход заявлен приоритетным в системе высшего профессионального образования. По мнению авторов концепции, именно он способен создать среду для эффективной реализации дидактических условий и дает ответы на запросы производственной сферы. Фактически, компетентностный подход предполагает освоение самых важных базовых специальных компетенций, дающих возможность оперативно реагировать на изменения ситуации на рынке труда; позволяет осуществлять непрерывное образование в течение жизни человека; создает предпосылки для реализации модульного обучения, основанного на междисциплинарном подходе [3, с. 28-29].

Замена ЗУНов (знаний, умений, навыков) компетенциями, которые перешли в образование из профессиональной сферы, вызвал противоречивые дискуссии в педагогическом сообществе. До сих пор этот вопрос является предметом обсуждения и не находит поддержки у многих специалистов. И здесь, на наш взгляд, возникает ряд приоритетных задач, требующих решения. А именно, сохранение и реализация личностно-деятельностных и личностно-ориентированных педагогических технологий в рамках новой компетентностной образовательной парадигмы в системе высшего профессионального

образования; разработка механизмов «перековки» знаний, умений, навыков в определенные компетенции, необходимые будущему специалисту в его профессиональной деятельности; разработка способов проверки уровня сформированности компетенций, и обеспечения профессиональной ориентированности обучения и устранения оторванности знаний от будущей профессиональной деятельности специалиста.

В педагогической литературе много определений компетенций, но мы солидарны с мнением тех авторов, которые трактуют «компетенции» как «...некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [8].

Данное определение позволяет нам утверждать, что компетентностный подход дает возможность не только усиливать прагматический узкопрофессиональный характер образования, но и не исключает возможность развивать личностно-ориентированные составляющие процесса обучения, что в итоге формирует целостную гармоничную образовательную концепцию. По нашему убеждению только такой подход, построенный на принципах личностно-деятельностного обучения, будет способствовать формированию разносторонне развитой личности в совокупности всех ее эмоционально-волевых, интеллектуальных и нравственных качеств.

Следующим важным вопросом, нам представляется, вопрос о способах объединения и средствах реализации вышеуказанных подходов в обучении. И здесь, по нашему мнению, следует обратить внимание на инновационные образовательные технологии, основывающиеся на принципах синергетики и конвергенции. По данным прогнозов американских и европейских ученых и экспертов именно конвергентные и синергетические технологии станут наиболее перспективным, прорывным научно-технологическим направлением в XXI в. во всех сферах, и в сфере образования в частности.

Этот факт обусловил появление в современной педагогической литературе таких понятий, как «конвергентное обучение» [4], когнитивные модели и синергетические педагогические технологии.

«Конвергенция» подразумевает процесс сближения и применяется в таких отраслях науки как физика, математика, лингвистика, биология, и т.д. Конвергентные технологии объединяют nano-, био-, инфо- и когнитивные технологии (английское сокращение – NBIC-технологии) и подразумевают глобальное развитие общества на основе NBIC-технологий [11]. В центре конвергентного обучения находятся такие педагогические технологии, которые «воспринимаются как системы алгоритмов, программ и методов, моделирующих и усиливающих когнитивные способности людей при решении задач практического типа» [10].

Синергетический подход также представляет все большую актуальность в науке вообще и в педагогике

в частности. Термин «синергетика» ввел в обиход немецкий физик-теоретик Герман Хакен в 1970 г. для определения науки о взаимодействии в сложной самоорганизующейся системе [13]. Широкое развитие в отечественной историко-педагогической науке он получил во второй половине 1990-х гг.

Словари определяют «синергетику» как современную теорию самоорганизации, новое мировидение, которое соотносится с исследованиями явлений самоорганизации, неравновесности и нелинейности, с изучением процессов становления «порядка через хаос» [9].

Термин «синергетика» заинтересовал педагогов, и в результате этот интерес вылился во множество исследований, в которых авторы описывают отражение ее положений и принципов в теории, принципах и закономерностях самоорганизации педагогических систем, то есть, исследуют синергетику и применение ее принципов в педагогике. Появились понятия «синергетический подход», «синергетическая парадигма».

Многие исследователи отмечают, что синергетика является единственной дисциплиной, объединяющей в своем описании процессы, изучаемые гуманитарными и естественно-научными дисциплинами и это положение обуславливает стремительное проникновение ее идей в педагогику, и, следовательно, предполагает разработку механизмов замены узко дисциплинарного подхода междисциплинарным. По мнению многих исследователей реализация синергетических принципов в педагогике наиболее полным образом отвечает запросам социальной и производственной сфер, качественно меняет содержание образования в соответствии с новыми вызовами в экономике и способствует формированию навыков эффективной работы в реальной жизни вне учебных классов.

В.М. Курейчик и В.И. Писаренко в своей работе предложили использовать следующие принципы синергетики при моделировании педагогической системы: «свойства *гомеостатичности* (поддержание функционирования системы в некоторых рамках); *иерархичности* (наличие иерархии образовательных уровней); *нелинейности* (множественность путей развития вследствие меняющегося содержания образования, что заставляет педагога постоянно менять траектории обучения); *неустойчивости* (постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство выводит педагогическую систему и педагогический процесс из устойчивого равновесия); *открытости* (педагогическую систему можно считать открытой, поскольку, во-первых, в ней постоянно идет процесс обмена информацией между преподавателем и обучающимся, во-вторых, появляются новые цели, методы и средства обучения)» [11].

Построение процесса обучения на основе указанного подхода предполагает формирование самостоятельных учебных модулей; выбор не только темпа и срока обучения, но и преподавателя; взаимодействие с другими научными и образовательными учреждениями, которые будут обеспечивать информационную поддержку,

а также послужат базой для инновационной и экспериментальной деятельности. То есть, данный подход упрощает процесс обучения, делая его более мобильным и гибким, дает обучающимся возможность выбора, способствует формированию у учащихся навыков самооценки и саморегуляции [14].

Однако, как справедливо отмечают Блинова Т.Л. и Подчиненов И. Е. [6] «...педагогическая система является сложной, нелинейной и многофакторной. И что касается самоорганизации, то именно учебный процесс должен быть организован, и не кем-нибудь, а преподавателем...».

Многие исследователи соглашаются, что реализация синергетических технологий в образовательном процессе представляется трудновыполнимой задачей, поскольку, во-первых, «...синергетика предполагает отказ от педагогических методов, основанных на жестком ограничении действий обучающихся в пользу самоорганизованного процесса обучения» [2].

Во-вторых, деление на «гуманитариев» и «негуманитариев» является серьезным «камнем преткновения» на пути к междисциплинарному диалогу.

В-третьих, синергетический подход предполагает пересмотр таких понятий, как «преподаватель» и «студент», а также переосмысление дидактических условий обучения. В своей работе Блинова Т.Л. и Подчиненов И.Е. [6] представляют сравнительную таблицу дидактических условий при традиционном и синергетическом подходах. В результате мы видим, что синергетический подход предполагает:

- «допустимость случайных отклонений в ходе урока;
- создание ситуации самостоятельного выбора необходимых учебных действий;
- результат может быть отсрочен;
- основной критерий эффективности – включенность ученика в сознательную деятельность;
- отсутствие жесткого планирования взаимодействия, увеличение степени свободы, вариативность способов коммуникации;
- ориентация на саморазвитие в рамках системно-деятельностного подхода;
- широкое использование разнообразных видов деятельности: подготовка презентаций, мини-исследования, групповые и индивидуальные мини-проекты, ролевые игры, дискуссии и др.;
- разнообразные формы оценивания знаний: тесты, анкеты, самооценка, создание портфолио» [6].

В-четвертых, реализация синергетических принципов в процесс обучения является трудновыполнимой задачей, так как предполагается отказ от жесткого ограничения и контроля обучающихся в пользу самоорганизации учащихся.

В-пятых, реализация междисциплинарного диалога в рамках дисциплин технического профиля и иноязычного обучения неизбежно приведет к пересмотру и изменению методики преподавания иностранного языка.

В-шестых, реализация инновационных технологий

на основе синергетического подхода предъявляет новые требования к преподавателю и разработке механизмов взаимодействия между техническими гуманитарными кафедрами с целью формулирования общей стратегии обучения в рамках междисциплинарного диалога.

В этой статье мы сконцентрируемся на вопросе о способах реализации принципов синергетического и личностно-деятельностного подходов в обучении в контексте компетентностной парадигмы образования. Объектом нашего исследования стало иноязычное обучение студентов направлений «Электроника и нанoeлектроника» и «Радиотехника», обучающихся в Брянском государственном техническом университете.

Иноязычная коммуникативная компетентность входит в состав профессиональной компетенции и имеет свою структуру. У будущего инженера-бакалавра «должны быть сформированы навыки аудирования, говорения, чтения и письма на иностранном языке (функциональный компонент); стремление к изучению иностранного языка (мотивационный компонент); а также способность анализировать свою коммуникативную деятельность (рефлексивный компонент)» [5, с. 54-60]. Государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к выпускникам, как участникам профессионального общения на иностранном языке. А это обуславливает поиск, разработку или адаптацию уже разработанных инновационных технологий обучения, способствующих активизации интеллектуальной деятельности обучающихся, развитию самостоятельности принятия решений, а также познавательной, коммуникативной, организационной и других видов активности. При этом важно не только сформировать, но и научить использовать указанные компетенции в будущей профессиональной деятельности.

В связи с вышеперечисленными требованиями представляет интерес метод ситуационного обучения (метод кейс-стади). Изначально он был изобретен Школой бизнеса Гарвардского университета для обучения экономическим дисциплинам и успешно применяется во всем мире. В России метод кейс-стади распространяется довольно инертно, а обзор литературы по данной тематике позволяет нам сделать вывод о том, что примеры реализации этого метода при иноязычном обучении студентов технических специальностей являются единичными и уникальными.

В связи с этим нам представляется интересным опыт С.К. Гураль, М.А. Корнеевой, предпринявших попытку интеграции метода кейс-стади в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика». Мы присоединяемся к мнению авторов в их трактовке определения метода кейс-стади в контексте синергетического подхода как «...активного метода обучения, применение которого ввиду его динамической, деятельностной, междисциплинарной природы, гибкости, практической и коммуникативной направленности позволяет, наряду с развитием навыков чтения, говорения, аудирования и письма, установить тесную взаимосвязь между обучением и профессиональной деятельностью»

будущих выпускников, основанную на формировании ключевых навыков современного специалиста в данной предметной области, а также интеграции предметных основ в иноязычное обучение». [7]

На кафедре иностранных языков Брянского государственного технического университета уже имеется опыт разработки и применения метода кейс-стади в обучении английскому языку студентов магистратуры, обучающихся по специальности «Экономика» и «Менеджмент». Мы разработали учебное пособие «Business English through case study», удачно интегрирующееся в основной курс «Деловой английский язык».

В настоящее время мы разрабатываем пакет кейсов для студентов направлений «Электроника и нанoeлектроника» и «Радиотехника». В рамках курса английского языка для бакалавров указанных выше направлений мы посчитали целесообразным разработать пакет кейсов, которые можно применять на завершающем этапе изучения каждой темы (раздела) или как самостоятельный раздел на завершающем этапе обучения английскому языку на втором курсе.

В результате мы разработали пять кейсов, которые:

- по типу относятся к обучающим анализу и оценке;
- по структуре относятся к небольшим наброскам (short vignettes), то есть, содержат от одной до десяти страниц текста и знакомят с ключевыми понятиями. Студенты при подготовке должны опираться еще и на собственные знания;
- по объему – это или мини-кейсы (1-2 страницы) для изучения в аудитории и часто используемые в качестве иллюстрации к теории, или сжатые кейсы (3-5 страниц), подразумевающие общую дискуссию и предназначенные для разбора на занятии;

- по виду разработанные кейсы можно отнести к практическим, обучающим и научно-исследовательским;
- источники кейсов – Интернет.
- По содержанию кейсы представляют собой интересный актуальный материал, связанный с будущей профессиональной деятельностью специалистов в области электроники:

1. Case 1 Title: Apple Computer Inc. After Steve Jobs: The Succession Dilemma.
2. Case 2 Title: Reinvigorating Motorola: The New CEO's Daunting Task.
3. Case 3 Title: Samsung vs LG: Similar Goals, Dissimilar Strategies.
4. Case 4 Title: XPS PC: New Growth Driver for Dell.
5. Case 5 Title: Intel After Barrett: Challenges for its First Outside Successor.

Каждый раздел с кейсом снабжен пояснительной запиской, содержащей информацию о названии кейса, типе кейса, цели кейса, описание кейса, задания, способы представления материала, порядке работы над кейсом и как будут оцениваться обучающиеся.

Таким образом, можно отметить, что практика метода кейс-стади в процессе иноязычного обучения бакалавров направлений «Электроника и нанoeлектроника» и «Радиотехника» является эффективным средством реализации синергетического подхода в обучении, способствует междисциплинарному диалогу, удовлетворяет принципам личностно-деятельностного подхода, повышает эффективность уровня сформированности профессиональных и языковых компетенций, поскольку создает условия для профессионального общения на основе реальных ситуаций, и может успешно применяться в иноязычном обучении студентов на других направлениях подготовки технического профиля.

#### Библиографический список

1. *Аршинов В.И.* Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iph.ru/varshinov/htm>.
2. *Бабич И. Н.* Синергетический подход в обучении и воспитании в школе — результаты эксперимента. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/misc/sinergeticheskij-podxod-v-obuchenii-i-vospitanii-v-shkole>
3. *Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А.* Компетентностный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности / А.Ш. Бакмаев, Ш.А. Магомедов // Мир науки, культуры, образования. № 1 (50). 2015. С.28-29.
4. *Басалаева О. Г., Валягина А. С., Салебо А. В.* Новая парадигма образования в условиях перехода от общества знания к обществу конвергенции наук и технологий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN315.pdf> // Интернет-журнал «Мир науки» 2015. № 3. С. 1–5.
5. *Бибикова Э.В.* Методика формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих экологов / Сборник материалов заочной научно-практической конференции. Минск, 2006. С. 54-60.
6. *Блинова Т. Л.* Педагогические технологии: тенденции и перспективы / Блинова Татьяна Леонидовна, Подчиненов Игорь Евгеньевич // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 182-188.
7. *Гураль С. К.* Интеграция кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций / С. К. Гураль, М. А. Корнеева // Язык и культура, 2017, № 38.–С.190-206.
8. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. // Учебное издание. Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе»: проблемы, задачи, перспективы. М.: Издательство «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов», 2004. 40 с.
9. *Князева Е. Н.* Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994, № 4. С.31-36.
10. *Кудашов, В.И.* Социальные технологии в обществе знания: когнитивные аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 4. Вып. 1 (20). С.58-64.
11. *Курейчик В. М., Писаренко В. И.* Синергетические принципы в моделировании педагогических систем // Открытое образование 2013. № 6. С. 16–23.
12. *Наливайко Н.В.* Философия образования: формирование концепции. – Новосибирск: Сиб. отд-е АН РФ, 2008. 272 с. С. 10.
13. *Хакен Г.* Принципы работы головного мозга: синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 353 с.



14. Шамуратова Г. Ю. Синергетический подход как форма многовариантности в образовательном процессе // Молодой ученый. 2017. №22. С. 203-205

#### References

1. Arshynov V.I. Education philosophy and synergetics: how can synergetics contribute to the formation of a new education model? Available at: <http://www.iph.ru/varshinov/htm>.
  2. Babich I. N. Synergetic approach in education and upbringing at school — the experiments results. Available at: <http://spkurdyumov.ru/misc/sinergeticheskij-podxod-v-obuchenii-i-vozpitanii-v-shkole>
  3. Bakmaev A.Sh., Magomedov Sh.A. The competence approach to the Masters education in professional pedagogical activity. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya* [The World of Science, Culture and Education], 2015, no. 1, pp.28-29. (in Russian)
  4. Basalaeva O.G., Valyalina A. C., Salebo A. V. New education paradigm under the conditions of the society transition from knowledge to the convergence and technologies. *The society World*, 2015, no. 3, pp. 1–5. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN315.pdf>
  5. Bibikova A.V. The methodology of forming the foreign communication competence of future ecologists. *Sbornik materialov zaachnoy nauchnoprakticheskoy konferencii [The Sourcebook of the Correspondence Scientific-Practical Conference]. Minsk, 2006, pp.54-60. (In Russian).*
  6. Blinova T.L. Pedagogical technologies: tendencies and perspectives. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2017, no. 11, pp. 182-188. (in Russian)
  7. Gural S.K. The integration of case study method in teaching students of Applied Mechanics foreign languages in the context of actual educational tendencies. *Yazyk i kultura* [Language and Culture], 2017, no.38, pp. 190-206. (in Russian)
  8. Zimnyaya I.A. The key competences as a resulting target basis of the competence approach in education. *Uchebnoye izdaniye. Seriya: Trudy metodologicheskogo seminara "Rossiya v Bolonskom processe": problemy, zadachi, perspektivy. [Proc. Methodol. Seminar "Russia in the Bologna Process": problems, tasks, perspectives.]* Moscow, Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2004, 40p. (in Russian)
  9. Knyazeva E.N. Synergetics as a means of natural and humanitarian sciences integration. *Iysshie obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia], 1994, no. 4, pp.31-36. (in Russian)
  10. Kudashov V.I. Social sciences in knowledge society: cognitive aspects. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Journal of Tomsk State University]. 2012, no 4. V. 1 (20), pp.58-64. (in Russian)
  11. Kureichik V.M., Pisarenko V.I. Synergetic principles in pedagogical systems modelling. *Otkrytoye Obrazovaniye* [Open Education], 2013, no.4, pp. 16-23. (in Russian)
  12. Nalivaiko N.V. Education philosophy: the conception defining. *Novosibirsk. Sib. Otd. AN RF* [Novosibirsk: Sib. Dep. of RF Academy of Science]. 2008, 272 p., p.10. (in Russian)
  13. Haken G. *Principles of brain functioning: synergetic approach to the brain activity, behavior and cognition*. 2001. 353 p. (Russ. ed.: Moscow PerSe), 2001. 353 p.
  14. Shamuratova G. Yu. Synergetic approach as a form of diversity in education. *Molodoy ucheniy* [Young Scientist], 2017, no.22, pp.203-205.
-

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. Парохина»

E-mail: 30Elena78@mail.ru

**ПОЛЬШАКОВАН.В.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра информационных технологий и математики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парохина»

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 учебная программа. Эта программа включает в себя весь набор действий, необходимый для усвоения учебного материала и методическое руководство для достижения поставленной 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 обучения

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 состоит в возможности создания гибких и легко адаптируемых образовательных сред, как в разрезе содержательной части образовательной программы так по организационным моментам.

Мы согласимся с мнением Худoley 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 дидактического 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: единая система, задачи и основные условия построения и функционирования учебного процесса на организованного на основе модульной технологии обучения с бально-рейтинговой 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 следующих принципов: полноценность: результаты, получаемые с помощью ФОС должны объективно показывать качество освоения образовательной программы в целом или отдельной учебной дисциплины;

- надежность: стабильность, устойчивость, согласованность результатов при неоднократном использовании ФОС с одинаковыми категориями обучающихся;

- предметной направленности: соответствие объему и содержанию конкретной учебной дисциплины, практики, ООП.

Эти принципы определены в Рекомендациях по проектированию и использованию оценочных средств используемых при реализации ООП ВПО [10].

При разработке ФОС должно быть учтено его соответствие следующим документам:

- ФГОС ВО по направлению подготовки;

- ООП и учебному плану направления подготовки;

- рабочей программе дисциплины;

- используемым в ВУЗе образовательным технологиям, при подготовке обучающихся, в том числе и информационным.

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 в соответствии с рабочей программой каждой отдельно взятой учебной дисциплины, закрепленной за кафедрой, с учетом специфики 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»).

Средства оценки знаний для проведения текущих аттестаций изучаемых дисциплин, должны содержать в своем контенте следующее:

- перечень заданий для проведения контрольных, лабораторных, расчетно-графических работ по модулю дисциплины;
- рефераты;
- тестовые задания модулю дисциплины;
- вопросы для самопроверки по модулю дисциплины.

Средства оценки знаний для проведения промежуточной аттестации в форме зачетов, экзаменов, разработанные научно-педагогическим составом кафедры, рассмотренные и утвержденные на заседании кафедры, за которой закреплена преподаваемая дисциплина, включают в себя:

- перечень вопросов теоретического и практического характера для проведения зачета и критерии оцен-

ки знаний;

- перечень вопросов теоретического и практического характера и прикладных заданий для проведения экзамена и критерии оценки знаний;
- перечень тестовых заданий для проведения тестирования обучаемых по окончании освоения учебной дисциплины.

Заключая выше сказанное, отметим, что невозможно подготовить высококвалифицированного специалиста, не учитывая реального состояния социально-экономической системы сложившейся в стране, ее особенностей, а так же ее положительные и отрицательные стороны. Работу в области подготовки высококвалифицированного современного специалиста нужно проводить опираясь на:

- методы стратегического управления системой подготовки и переподготовки кадров;
- методы генерации, реализации и трансфера инновационных моделей и методик преподавания в основу которых заложены современные IoT;
- развитие комплексного подхода по выработке, внедрению и реализации инновационных образовательных программ с привлечением модульных технологий обучения с применением бально-рейтинговой системы оценки знаний.

По нашему мнению, такой подход к подготовке высококвалифицированного специалиста, в большей степени ориентирован на обучающегося, и в меньшей степени на учебную программу. Такое положение дает преподавателю возможность свободного и гибкого выбора форм занятий; что в свою очередь снижает временные затраты на практическую подготовку и повышает возможность раскрытия индивидуального творческого потенциала обучающегося и полное представление о его знаниях, умениях и навыках.

#### 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. / Александрова Е.В. // 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-protsesssa-kak-faktor-kachestva-obrazovaniya-regionalnyu-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://elib.lib.rsuh.ru/elib/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-texnologii-obucheniya-kak-innovacionnye-sostavlyayushhie-sovremennyx-pedagogicheskix-texnologij/> (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 Oryol State University. Series: Natural, technical and medical sciences. 2014. №3. P.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 Oryol State University. Series: Natural, technical and medical sciences. 2014. No. P.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., Aleksandrova E.V., Khusnutdinov I.A. The use of innovative learning technologies in the agricultural university. / Zubova I.I., Aleksandrova E.V., Khusnutdinov I.A. // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Natural, technical and medical sciences. 2011. №3. P.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. S. 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://elib.lib.rsuh.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-innovacionnye-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). P.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 796.8

UDC 796.8

**АШИХИН А.В.**

аспирант, кафедра теории и методики избранного вида спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: myasosm@yandex.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

**ASHIHIN A.V.**

Postgraduate department of theory and methodology of chosen sports, Orel State University

E-mail: myasosm@yandex.ru

**SOLOMCHENKO M.A.**

Candidate of pedagogical, associate professor department of theory and methodology of chosen sports, Orel State University

E-mail: marin69@yandex.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ РУКОПАШНОГО БОЯ

### METHODICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES IN MILITARY HIGH SCHOOL BY MEANS OF HAND-TO-HAND FIGHT

*В данной статье рассматриваются методические особенности развития физических качеств средствами рукопашного боя в военном вузе. Предложены наиболее эффективные упражнения для улучшения показателей силы, выносливости, гибкости и быстроты, применяемые в тренировочном процессе для будущих бойцов спецподразделений Орловской области для повышения эффективности их физической подготовки.*

*Ключевые слова:* рукопашный бой, методика, средства развития, спецподразделение, физические качества, контрольные испытания.

*In this article methodical features of development of physical qualities by means of hand-to-hand fight in military high school are considered. The most effective exercises to improve the strength, endurance, flexibility and speed, used in the training process for future employees of special forces of the Orel region to improve the efficiency of their physical training.*

*Keywords:* hand-to-hand combat, methods, development tools, Special Forces, physical qualities, control tests.

Подготовка кадров для спецподразделений является важнейшей задачей по сохранению безопасного уровня жизни граждан в нашей стране. Последнее время в средствах массовой информации все чаще рассказывается о проведении спецопераций в различных регионах нашей страны, заключительной фазой которых является: освобождение заложников, пресечение террористических актов, задержание вооруженных и особо опасных преступников. Успешность их проведения зависит от профессионализма бойцов спецподразделений силовых структур, непосредственно контактирующих с противником [1, с. 22]. Служба в данных подразделениях требует высокой физической, идеологической, психологической и моральной подготовки личного состава. Бойцы спецназа способны выполнять боевые задачи в самых экстремальных условиях, с колоссальным риском для жизни и здоровья, высокой нагрузкой на психологическую и эмоционально-волевую сферу. Соответственно к кандидатам в такие подразделения предъявляются очень высокие требования развития личностных качеств. Они должны быть хорошо подготовлены физически, умственно, идеологически, обладать моральными принципами и психологической

устойчивостью [1, с. 23]. Но еще более важно развивать эти качества. В настоящее время используется множество методик в подготовке личного состава со своими сторонниками и противниками. Важно определить наиболее эффективные из них.

Одним из основных средств формирования необходимых качеств бойцов спецподразделений уже десятки лет служит рукопашный бой, который впитал в себя самое лучшее из различных видов боевых искусств. Кроме того, при выполнении специальных операций бойцы специальных подразделений испытывают экстремальные по величине и продолжительности нагрузки на все системы организма, которые можно сопоставить с нагрузками, получаемыми в рукопашной схватке. Хорошая физическая подготовка является основой как службы в подразделениях специального назначения, так и в искусстве рукопашного боя. Кроме того, методы, используемые в тренировочном процессе рукопашного боя направленные на развитие физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости) по своей специфике, близки к методике физической подготовки бойцов спецназа к выполнению силовых операций по задержанию и ликвидации вооруженных и особо

опасных преступников [2, с.117].

Рассмотрим основные средства рукопашного боя и методику их использования в тренировке физических качеств у сотрудников спецподразделений.

Сила-это важное качество в подготовке будущих бойцов отрядов специального назначения.Для развития силы в военном вузе применяются три вида упражнений, которые необходимы для дальнейшего совершенствования действий в рукопашном бою:

1) «с внешним сопротивлением (гантели, утяжелители, резиновые жгуты)»;

2) «с преодолением собственного веса (отжимания, прыжки, гимнастические упражнения на турнике, брусьях и т. д.)»;

3) «статические упражнения» [3, с. 124].

Данные упражнения можно реализовать двумя направлениями. Первое направление включает в себя применение общеразвивающих силовых упражнений, как основа подготовки. Второе направление использует специальные упражнения в подготовке бойцов, включающие нанесение ударов (всевозможные их комбинации), выполнение защитных действий и бросковой технике в рукопашном бою.

Следовательно, основными упражнениями, применяемыми в подготовке будущих бойцов специального назначения, являются:различные виды ударов (или их комбинаций) руками и ногами по лапам, мешкам, макиварам, с утяжелителями (резина, гантели, накладки, манжеты), нанесение ударов в воде и в воздух (бой с тенью). Так же можно применять различные спарринговые тренировочные бои, работу по заданиям в парах с использованием ударной и бросковой техники. Важное требование к выполнению данных упражнений должно быть - выполнение их с максимальной быстротой без нарушения структуры (техники) движения. К общеразвивающим, используемым как в составе тренировки по рукопашному бою, так и как самостоятельные упражнения можно отнести силовые упражнения с собственным весом тела (отжимания, приседания, различные упражнения на пресс); упражнения на гимнастических снарядах (отжимания на брусьях, подтягивание, поднос ног к перекладине, выход силой на перекладине одной, двумя руками, подъем с переворотом и т.д.); прыжковые упражнения (вверх, глубину, на одной и двух ногах, через препятствие и т. д.); упражнения в метании и толкании снарядов (одной, двумя руками, от груди, сбоку); изометрические упражнения (мышечное напряжение в конечной и в промежуточной фазе ударов руками и ногами, упоры на одной, двух руках в упоре лежа, «толкание стены», статические стойки с полусогнутыми ногами и т.д.). Зачастую данные упражнения используют в концовке тренировки по рукопашному бою, преследуя цель улучшения силовых показателей.

Быстрота необходима будущему бойцу отряда специального назначения для реагирования в сложных ситуациях быстро. Физиологический механизм проявления быстроты очень сложен. В связи с чем принято выделять несколько форм быстроты: а) быстроту дви-

гательной реакции (простой и сложной); б) быстроту движения (простого и сложного); в) частоту или темп движения [3, с.151]. Развитие этих форм быстроты очень важно, как для спортсмена рукопашника так и для бойца спецподразделения. Так быстрота реакции отвечает за то насколько быстро боец отреагирует на действия противника, а быстрота и темп движения определяют насколько быстро и интенсивно он произведет ответные действия. Разберем самые эффективные упражнения, применяемые в рукопашном бое для развития быстроты.

1) Нанесение одиночных ударов руками и ногами с максимальной скоростью (в воздух, на снарядах). Выполняются небольшими сериями с максимальной скоростью и контролем техники движения.

2) Работа серией ударов (в воздух или на снарядах). Как правило спортсмен работает до 10 секунд по 3-5 раз с отдыхом 1-2 минуты.

3) Поочередная работа сериями по 10 ударов руками и ногами. Спортсмены работают с интервальным отдыхом в 20 секунд, в течении раунда. В среднем раунд составляет 3 минуты.

4) Работа на специализированных снарядах (теннисный мяч на резинке, пневматическая груша).

5) Выполнение серий ударов в максимальном темпе со сменой работы на незадействованные мышцы (10 секунд боец непрерывно бьет руками или ногами затем столько же бег на месте с 20 секундным отдыхом в течении 2-3 минут).

6) Нанесение серий ударов руками, или максимального их количества в прыжке вверх.

7) «Бой с тенью», в течении которого бойцы представляют перед собой конкретного противника, отрабатывая защитные и атакующие действия нанося различные удары и их серии в сочетании с обманными финтами и передвижениями. Как правило работа идет 2-3 раунда по 2-3 минуты, с отдыхом в 1-3 минуты в зависимости от тренированности спортсмена.

Выносливость – это важное качество, помогающее будущему бойцу отряда специального назначения поддерживать работоспособность в течении всей операции. Выносливость является сложным многофункциональным свойством человеческого организма, характеризующаяся большим количеством факторов энергетического обмена. В зависимости от восстановления аденозитрифосфата выделяют аэробный, гликолитический анаэробный и алактатный анаэробный метаболические процессы [3, с. 161]. Которые в свою очередь являются составляющими компонентами одной выносливости, характеризующими мощность, емкость и эффективность. Рукопашный бой характеризуется рваным темпом боя и разбивается на множество эпизодов активных действий соперников, чередующихся с тактическими перемещениями, защитными действиями и т.д. Таким образом в рукопашном бое важны все три составляющие выносливости. Следовательно, совершенствоваться надо специальную и общую выносливость. Для развития первой используют специальные

упражнения такие как «бой с тенью», работа на снарядах, передвижения с утяжелителями и др. Основным требованием является выполнение упражнения с максимальной мощностью, не допуская чувства усталости. Хорошо подходит, например, работа на «включения». Которая заключается в нанесении 3-5 быстрых и мощных ударов, чередующихся со спокойными движениями для восстановления (финты, перемещения, смена стоек, защитные действия) в течении 10-15 секунд. Работать нужно 4-6 таких раундов по 2-3 минуты, с отдыхом в 1,5-2 минуты. Или выполнение прыжковых упражнений где спортсмены выполняют 10-15 прыжков через полторы – две минуты отдыха по 5-6 серий. При этом для увеличения анаэробной мощности применяют упражнения с отягощением 30-70% от максимального. Количество повторений от 5 до 12 раз с отдыхом до восстановления. А для увеличения анаэробной емкости используют отягощения от 20 до 60% от максимального веса, с количеством повторений 15-30 раз и высокой скоростью движений. Выполняют по 3-4 подхода с отдыхом 2-3 минуты. А для улучшения компенсаторных механизмов выполняют упражнения с отягощениями 20-30% от максимального веса, с работой до отказа и отдыхом до 10 минут. Для развития общей выносливости эффективны длительные непрерывные упражнения (бег, лыжи, плавание, спортивные игры). Особо эффективно выполнять упражнения на общую выносливость в утренние часы. Общая выносливость является основой работоспособности в рукопашном бое и обеспечивает переносимость высоких физических нагрузок.

Гибкость помогает будущим бойцам специального назначения лучше осваивать технические приемы рукопашного боя. Для достижения положительных результатов в рукопашном бое хорошая гибкость является одним из ключевых факторов. Основными методами развития гибкости в рукопашном бое являются: а) «метод многократного растягивания»; б) «метод статического растягивания» [6, с. 65]. Метод многократного растягивания основан на свойстве мышц растягиваться при многократных повторениях. Динамические упражнения на растягивания могут быть включены в любую часть занятия, при этом в подготовительной части являются составной частью разминки, а в основной части выполняются сериями, в минуты отдыха от основной работы. Основным принципом таких упражнений является постепенность увеличения амплитуды до максимальной. Могут выполняться сериями по 10-15 движений каждая. Но наиболее эффективно использовать изолированные тренировки, направленные на гибкость включающие специальные упражнения (кувырки, перевороты, страховки и самостраховки, амплитудные движения ногами и т.д.) [4, с. 126]. Метод статического растягивания основан на зависимости величины растягивания от его продолжительности. Это в основном статические

упражнения, используемые в йоге. Выполняются отдельными сериями в начале и конце занятия, но наиболее эффективно отдельное занятие. При включении в разминку таких упражнений хорошо растягиваются сухожилия мышц и связки. Для большей эффективности можно выполнять с партнером, повышая пределы своей гибкости.

Чтобы проследить эффективность применения средств рукопашного боя в программе физической подготовки будущих сотрудников спецподразделений, мы провели исследование на базе СОБР Управления Росгвардии по Орловской области. В ходе которого две экспериментальных группы сотрудников СОБР по 6 человек каждая, в течении трех месяцев занимались физической подготовкой по двум специальным программам. Одна группа готовилась по методике с использованием средств рукопашного боя (рукопашники), вторая по традиционной программе для сотрудников спецподразделений. Следует отметить, что средний возраст и физические кондиции участников испытаний на момент эксперимента примерно одинаковы. Подготовка завершалась контрольными испытаниями, длившимися в течении двух недель. В течении первой сотрудники сдавали нормативы по физической подготовке разработанные для спецподразделений, где тестировались сила, ловкость, быстрота, гибкость и выносливость. А вторую неделю бойцы выполняли специализированные прикладные упражнения. Основные из которых выполняются в полной боевой экипировке и с оружием. Их выполнение требует предельного напряжения всех систем организма и являются основными испытаниями для сотрудников спецподразделений. Результаты сдачи нормативов суммировались по группам с выводом среднего показателя и процентного соотношения. Все показатели мы занесли в таблицу.

По результатам испытаний можно сделать вывод о лучшей эффективности программы физической подготовки для будущих сотрудников СОБР, которая использует средства рукопашного боя. В исследовании сотрудники, которые постоянно занимаются рукопашным боем, показали более высокие результаты по всем тестируемым качествам. Показатели проявления силовых качеств у них выше на 10,4%; ловкости на 14,6%; гибкости на 16,6%; быстроты на 7,7%; выносливости на 5,4%. Результат выполнения прикладных упражнений выше на 4,3%. Помимо развития физических качеств рукопашный бой характеризуется постоянством высокого напряжения и предельной концентрацией внимания, а также умением реагировать в быстроизменяющейся обстановке [5, с. 417]. Что является неотъемлемой составляющей мероприятий, проводимых спецподразделениями. Поэтому рукопашный бой необходимо применять в подготовке курсантов в военном вузе.



Таблица 1.

Результаты тестирования физических качеств сотрудников

Наименование упражнения	Единица измерения	Результаты сдачи нормативов			
		Первая группа		Вторая группа	
		Общий показатель	Средний результат	Общий показатель	Средний результат
сила					
Подтягивание на перекладине	Кол-во раз	137	22,8	121	20,2
Подъем переворотом	Кол-во раз	75	12,5	51	8,5
Подъем силой	Кол-во раз	69	11,5	45	7,6
Сгибание рук на брусьях	Кол-во раз	165	27,5	160	26,6
Толчок двух гирь (длинный цикл)	Кол-во раз	101	16,8	110	18,3
Жим штанги (свой вес)	Кол-во раз	71	11,8	78	13
Приседание на одной ноге	Кол-во раз	77	12,8	57	9,5
Комбинированное силовое упр-е	Кол-во раз	32	5,3	30	5
ловкость					
Кувырок вперед	сек	22	3,6	31	5,2
Кувырок вперед прыжком	сек	20	3,3	29	4,8
Переворот в сторону	сек	29	4,8	37	6,1
Комплексное акробатическое упражнение	сек	55	9,1	64	10,6
Подъем разгибом из положения лежа	Кол-во раз	36	6	29	4,8
гибкость					
Наклон вперед из пол-я стоя на платформе	см	81	13,5	69	11,5
Поперечный шпагат	баллы	25	4,2	19	3,2
Продольный шпагат	баллы	27	4,5	23	3,8
быстрота					
Бег на 60 метров	сек	47	7,8	55	9,2
Бег на 100 метров	сек	75	12,5	81	13,5
Челночный бег 10*10 метров	сек	150	25	161	26,8
Прыжок в длину с места	метры	14,5	2,4	12,7	2,2
Прыжки на 1-й ноге (4*10 м)	сек	54	9	59	9,8
выносливость					
Бег на 400 метров	мин., сек	6,16	1,02	6,37	1,06
Челночный бег 100*100 метров	мин., сек	6,3	1,05	7,1	1,18
Бег на 1000 метров	мин., сек	19	3,10	20,30	3,30
Бег на 3000 метров	мин., сек	67,50	11,25	72	12
Бег на 5000 метров	мин., сек	127	21,10	129,30	21,55
Плавание на 100 м вольным сти-м	мин., сек	8,10	1,35	8,40	1,40
прикладные двигательные навыки					
Лазание по канату (6 м.)	сек	37,2	6,2	39,3	6,55
Марш-бросок на 5 км в полной экипировке	мин., сек	141	23,50	145,38	24,23
Бег 10 м с перемещением груза	сек	64,2	10,7	67,8	11,3
Преодоление единой полосы препятствий группой (6 чел)	мин., сек	3,21	3,21	3,43	3,43
Бег по квадрату 80 м со сменой направлений	сек	103,8	17,3	110,4	18,4

#### Библиографический список

1. *Ашихин А.В.* Рукопашный бой в системе подготовки сотрудников спецподразделений силовых структур / А.В. Ашихин // Наука 2020. 2018. № 3 (19). С.22-25.
2. *Ашихин А. В., Соломченко М. А.* Средства рукопашного боя в развитии физических и психических качеств у сотрудников спецподразделений / А.В. Ашихин, М. А. Соломченко // Наука 2020. 2019. №2(27). С. 116 – 121.
3. *Захаров Е.Н.* Рукопашный бой / Е.Н. Захаров, А.А. Сафонов, А.В. Карасев. М., 1994. С. 121 – 174.
4. *Радюк В.И.* Самоучитель по рукопашному бою / В.И. Радюк. Минск 1995. С. 126.
5. *Соломченко М.А., Ашихин А.В.* Развитие личности у сотрудников спецподразделений средствами рукопашного боя / Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4 (81). С. 416 –419.
6. *Терзи М.С.* Особенности развития активной и пассивной гибкости у юных тхэквондистов. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 15 (1). Изд-во: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет). Челябинск, 2015. С. 64-69.

#### References

1. *Ashikhin A.V.* “Hand-to-hand fight as a training system for the special forces officers from the law enforcement agencies”/ A.V. Ashikhin // Nauka-2020. 2018. № 3 (19). P.22-25.
  2. *Ashikhin A.V, Solomchenko M. A.* “Hand-to-hand fight means in developing physical and psychic qualities in the special units officers” / A.V. Ashikhin, M. A. Colomchenko // Nauka 2020. 2019. №2(27). Pp. 11-121.
  3. *Zakharov E.N.* Close fight / E.N. Zakharov , A.A. Safonov, A.V. Karasev. M., 1994. Pp. 121-174.
  4. *Radiuk V.I.* Teach-yourself book in the hand-to-hand fight / V.I. Radiuk – Minsk 1995. p. 126.
  5. *Solomchenko M.A., Ashikhin A.V.* individual development of the special units officers by means of a hand-to-hand fight / Scholarly Notes of the Oryol State University. 2018. № 4 (81). P p. 416 –419.
  6. *Terzi M. S.* Features of the development of active and passive flexibility in young taekwondists. // Bulletin of South Ural state University. Series: Education, health care, physical education. 15 (1). Publishing house: South Ural state University (national research University. Chelyabinsk, 2015. Pp. 64-69.
-

**ГОЛОБОКОВ А.А.**

кафедра ДПИ и этнокультуры, Тихоокеанский государственный университет

E-mail: golobokov2011@gmail.com

**ХВОРОСТОВ Д.А.**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дизайна, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**АБДУРАЗАКОВА Е.Р.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема

E-mail: elenaab79@mail.ru

**GOLOBOKOV A.A.**

the Department of Decorative and Applied Art DPI and Ethnic Cultures, the Pacific State University

E-mail: golobokov2011@gmail.com

**KHVOROSTOV D.A.**

Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor, Department of design, Orel State University

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**ABDURAZAKOVA E.R.**

Candidate of Philology, associate Professor, Department of fine arts and design, the Sholom-Aleichem Priamursky State University

E-mail: elenaab79@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКЕ ФЛОРЕНТИЙСКОЙ МОЗАИКИ**

**METHODICAL BASES OF TEACHING STUDENTS TO THE TECHNOLOGY OF FLORENTINE MOSAIC**

*Современные требования и новые ориентиры в системе образования предполагают необходимость подготовки в высшей школе специалистов с широким образовательным кругозором, творчески мыслящих, соответствующих высокопрофессиональным стандартам. В этой связи статья «Методические основы обучения студентов технике флорентийской мозаики» предназначена для работы со студентами кафедры Декоративно-прикладного искусства с целью изучения и дальнейшего применения основ мозаичной техники на практике. Основной целью работы является исследование истории мозаичного искусства, возникновения метода Флорентийской мозаики, знаний в области материалов, минералогии, разновидностей различных мозаичных техник и школ мозаики, технологических различий Флорентийской мозаики в ходе ее эволюции, описание методических принципов обучения практического освоения технологии изготовления флорентийской мозаики.*

*Ключевые слова:* флорентийская мозаика, Pietre Dure, жесткие камни, Opificio delle Pietre Dure.

*Modern requirements and new benchmarks in the education system involve the need to train specialists in higher education with a broad educational outlook, creative thinkers that are corresponding to highly professional standards. In this regard, the article «Methodical bases of teaching students to the technology of florentine mosaic» is intended to work with students of the Department of Decorative and Applied Art in order to study and further apply the basics of mosaic technology in practice. The main aim is to study the history of mosaic art, the emergence of the method of Florentine mosaics, knowledge of materials, mineralogy, varieties mosaic techniques and schools of mosaics, technological differences of Florentine mosaics during its evolution, a description of the methodological principles of teaching practical development of manufacturing technology of Florentine mosaics.*

*Keywords:* Florentine mosaic, Pietre Dure, hard stones, Opificio delle Pietre Dure.

Современное искусство, ушедшее сегодня в большой формат, в гротеск, в инсталляцию, перформанс, в компьютерные изобразительные технологии, вытесняет и, скорее всего, идеологически, уже вытеснило с художественного рынка все классические, старинные техники изобразительного творчества. Некоторый всплеск художественной активности и предпринимательства в перестроечный и постперестроечный период создал условия для микро ренессанса внутри отдельных регионов России. Этот период создал предпосылки для активности художников, в том числе художников декоративно-прикладного цеха. Оживились мастера резьбы по кости, по дереву, художники, работающие с металлом, ювелиры, камнерезы, эмалиеры. Экономические условия и арт-

рынок в это время позволили возобновиться в России и конкретно на Дальнем Востоке России старейшему итальянскому методу Pietre Dure в форме российской флорентийской мозаики. Флорентийские российские мозаики, вариации метода и мозаичных техник, школ сегодня продолжают существовать. Однако они крайне малочисленны и продолжают сокращаться, закрываясь навсегда. Новой генерации специалистов мозаичников почти не существует. Малочисленные мастера люди зрелого возраста не передают своего опыта. Цель данной статьи зафиксировать сложившуюся в настоящие дни ситуацию, в этом узком сегменте прикладного искусства. Проанализировать историческую преемственность и трансформацию итальянского метода Pietre Dure в рос-

сийскую Флорентийскую мозаику. Сравнить технологические, технические, минералогические различия школ Флорентийской мозаики. Описать и закрепить практические принципы отечественного метода на примере авторской школы Флорентийской мозаики, используя накопленный двадцатилетний опыт в этой области.

Естественный отбор, условия выживания в дикой среде, заставили человека использовать окружающие его природные материалы, подходящие для выполнения простых и сложных бытовых задач. Первые используемые человеком предметы были палки и камни. Камни для обработки различных орудий труда, быта, оружия. Например, наконечники для копий и стрел изготавливались из колкого вулканического стекла, обрабатывались речным кремнием и кремниевым песком. Орудия быта совершенствовались, совершенствовалось жилье человека, были воздвигнуты культовые сооружения, появилась потребность в создании ритуальных оберегов, украшения жилища. Мистические обереги, тотемы были первыми ювелирными украшениями, для которых использовались наиболее редкие, ценные материалы, в том числе прозрачные, полупрозрачные, цветные, полосчатые природные камни-самоцветы. Более крупными цветными камнями, например речной галькой, люди мостили полы в своем жилье, декорировали стены. Это были истоки появления ювелирных украшений и простейшей мозаики, которые сопровождают человечество до сегодняшнего дня и эволюционируют вместе с нашим развитием. Используя морской и речной песок, а также природные наждаки с содержанием корундовых зерен, сначала люди научились, обрабатывать мягкие камни, если прочность и стойкость к истиранию обрабатываемого камня была, ниже чем у простого песка. Крупные, поддающиеся обработке, не твердые камни распиливались на блоки для строительства храмов и жилищ при помощи самого распространенного в природе материала – кварцевого песка. Мелкие красивые прозрачные самоцветы обрабатывались природными наждаками, как абразивом, так и шлифовались и полировались кварцевым песком. Например, из речного полосчатого сердолика, состоящего из молочно белых и коричневых полос, мастера античности создали прекрасные резные геммы, с портретами современников. В качестве первоначального грубого резца мастера использовали алмаз, в качестве шлифовального абразива измельченный корунд-наждак и обычный кварцевый песок, при полировке использовали природный хвощ, в избытке содержащий кремнезем. Защищая себя оберегами, украшая себя, подчеркивая свою индивидуальность, утверждая свой социальный статус, с древности люди использовали самоцветные камни. Эти же причины легли в основу украшения своего жилища, придания ему отличительных элементов декора внутреннего и внешнего интерьера с использованием камня, как строительного, так и декорирующего материала. Религиозность человека легла в основу создания культовых зданий для почитания богов, утверждения их значимости для человека и прославления их исключительности. Все эти элементы явились предпосылками для создания и развития такого вида

искусства, как мозаика.

Мозаика (фр. *mosaïque*, итал. *mosaico* от лат. (*opus*) *musivum* – (произведение) посвященное музам). Произведения декоративно-прикладного искусства, созданные посредством компоновки, подбора и закрепления на поверхности разноцветных камней (смальты, керамических плиток и других материалов) [7]. Существуют несколько основных видов мозаик различаемых по технике: Римская, Византийская, Русская, Флорентийская. По материалам: каменная, смальтовая, стеклянная, смешанная. По способу изготовления – прямая, обратная, гладкая (ровно шлифованная), нешлифованная.

История мозаичных технологий начинается в Месопотамии и восходит ко второй половине 4 тысячелетия до н.э. Затем мозаичные технологии активно заимствуют древнегреческие мастера. Первые античные мозаики 8-6 вв. до нашей эры, были выполнены из простой морской необработанной гальки, в Древней Греции. Такой гладкой, окатанной галькой сначала производилось мощение полов без применения орнаментальных композиций. С развитием мозаичного метода, обретением технологических новшеств, распространением художественных ремесел, развитием изобразительного мастерства, сюжетных линий, мозаика с пола переносится на стены зданий. Период эллинизма (334 г. до н.э.-30 г.н.э.), сопровождается расцветом культуры и всех областей жизни. Стала возможна дворцовая эстетика в убранстве дома или виллы. Мозаика занимает в это время, статусную и главенствующую роль в интерьере. Наличие мозаики в частном пространстве, свидетельствует о богатстве и статусе ее владельца, причастного к миру высокой античной культуры. В ходе археологических раскопок в городе Пеллы, столицы македонского царства, были открыты четыре напольных мозаики двух частных домов македонской элиты. Две мозаики так называемого «Дома Диониса» составляли площадь 3 169 квадратных метров и две мозаики «Дома похищения Елены» площадью 2 350 квадратных метров. Это были мозаики высочайшего уровня реалистичности, с применением новых технологических приемов. Камни мозаик были сортированы по размеру, плотно прижаты друг к другу и здесь был использован цвет, а также передан объем изображаемых фигур, чего не было ранее. Это было достигнуто тем, что мастер Гносис, создавший эти мозаики, ориентировался на живописные аналоги, а не на краснофигурную вазопись с ее двухцветным решением и плоскостным изображением. Гносис впервые в истории мозаики оставил на ее поверхности свой автограф автора «Гносис сделал». Мозаики Пелла вершина искусства галечной мозаики, которую со временем вытеснят обработанные определенным технологическим методом природные цветные камни. Античными мастерами в течение многих лет велся поиск улучшения художественности мозаики, достижения реалистичности передачи изображений. При сложении мозаики, округлая форма галечника не позволяла камням хорошо прилегать друг к другу. Поэтому отдельные кусочки камней для более плотного соединения и примыкания, начинают скалывать, удаляя

округлую сторону. И, с течением времени, возникает четырехгранная подложка камней. Возникает кубический мозаичный модуль, который назовут тессерой. Тессерная мозаика достигнет небывалых высот в мозаичном искусстве за счет возможности использования кубического модуля различной величины и цвета, именно этот способ позволил достигнуть максимальной детализации мозаики и приблизил ее к высотам реалистической живописи. В Древнем Риме, так же как и в Древней Греции, мода на роскошь мозаичного искусства сохранялась, поэтому преемственность и традиции развивались дальше.

Римская мозаика опиралась на достижения модульной мозаики, уже была тессерной, делалась из маленьких кубиков различных пород камней и очень плотного глушеного цветного стекла – смальты. Римская мозаика стала особым типом мозаики, получила собственное имя и закрепилась в истории искусств определенной технической методологией. По технике Римская мозаика наиболее точная и подробная в изобразительной части, так как состояла из мелких фрагментов-кусочков тессер. Цветовую тессерную палитру Римской мозаики впоследствии дополнили мрамор, известняк, сланец, полудрагоценные камни и позже открытые цветные смальты. Были установлены три вида техники по размеру тессер и по способу укладки тессер на мозаичном панно. *Opus tessella tum*-мозаика с размером тессер более 4 мм. *Opus vermiculatum*- мозаика с размером тессер менее 4 мм, это наиболее подробная техника с мельчайшей детализацией. Кроме того, кусочки камня и смальты в этом способе собираются один к одному по извилистым линиям. *Opus regulatum*- мозаика с одинаковыми по размеру и форме тессерами, укладываемая по ровным линиям, как кирпичная кладка.

Византия стала правопреемницей распавшейся в 4 веке Римской империи и сохранила технические методы греческих и римских мозаик. С развитием христианства мастера мозаики Византийской империи убрали утилитарное звучание мозаики и перевели ее в разряд культового значения. Византийская мозаика перешла в разряд монументальной, соборной, храмовой. В нее были заложены духовные, религиозные смыслы, что изменило изобразительную концепцию мозаичных произведений. Мозаики Византии утрачивают реалистичность, они несут более обобщенный характер моделирования духовного мира, где главные действующие лица не обычные люди, а христианские святые. Византийские мозаики это монументальные полотна, выполненные на стенах и куполах соборов, технически она выкладывалась неровно, что создавало дополнительные эффекты восприятия. Она обладала махровой бархатистостью и была рассчитана на некоторое расстояние при ее рассмотрении. Виды и образцы смальт, созданные византийскими мастерами, долгое время оставались непревзойденными, секреты производства строго хранились и не разглашались. При выплавке одного и того же количества ингредиентов смальты, их равной массы, одних и тех же химических добавок, одного и того же температурного режима, одной и той же печи, неизбежно получается новый оттенок

смальты. Смальты были запрещены к вывозу за пределы Византийской империи. Византийские мастера разработали технологию золотой и серебряной смальты. Для этого прозрачным смальтам была добавлена подложка из сусального золота. Такие золотые смальты служили фоном в мозаичных иконах, создавая глубокое золотое свечение, отражающееся от стен, где находились иконы.

На территории Древней Руси мозаичное искусство зародилось значительно позднее, в X веке. С принятием христианства на Руси появляется мозаика, но не получает широкого распространения из-за дороговизны импортируемого из Византии материала. Позже было основано производство стеклянной смальты в Киеве, это вызвало расцвет мозаичного искусства.

В дальнейшем, в связи с татарским нашествием, связи с Византией были прерваны, Византийская империя пала, и мозаичное искусство было забыто до 17 века, когда М.В. Ломоносов возродил этот метод для России.

В российской истории развитие мозаики связано с деятельностью М.В. Ломоносова. Первого великого русского учёного естествоиспытателя мирового уровня. Основателя научного мореплавания и физической химии. Историка, поэта, художника, энциклопедиста, химика, физика, геолога, астронома, металлурга, географа, универсального человека, разработавшего смальтовую мозаичную технологию в России и материалы для нее. М.В. Ломоносов разработал собственную варку, так называемого глухого стекла-смальты уникального по красоте материала, превосходного подходящего для художественных целей [4]. После смерти М.В. Ломоносова о мозаичном искусстве в России забыли на сто лет, хотя весь технологический процесс варки смальты, записанный М.В. Ломоносовым, сохранился. В 1840-е годы возник вопрос о сохранении живописных полотен и произведений иконописного искусства крупнейшего в России Исаакиевского собора. В сыром и влажном климате Санкт-Петербурга фрески трескались, чернели и начинали осыпаться и покрываться плесенью ещё до окончания работы. Чтобы подготовить своих специалистов в области фресковой живописи русское правительство командировало на стажировку в Рим несколько выпускников Императорской Академии художеств, среди которых оказались В.Е. Раев, Е.Г. Солнцев, И.С. Шаповалов, С.Ф. Федоров. Кроме того, из Рима в Петербург были приглашены технологи-стекловары для организации производства смальты. В 1851 году русские стажеры возвращаются на родину и продолжают дело начатое итальянцами по производству смальты. Этот год стал датой открытия Мозаичной мастерской Императорской Академии художеств. В Исакиевском соборе размещены 62 мозаики. Мозаичные работы начались в 1851 году и продолжались до 1914 года, длились в течение 53 лет. Мозаичными копиями были заменены иконы главного иконостаса. Для передачи богатства живописных красок были применены смальты более 12 000 оттенков цвета.

С 1883 по 1907 год в Санкт-Петербурге был возведен Собор Воскресения Христова или храм Спаса на

Крови, в память о покушении и убийстве императора Александра II. Внутреннее убранство собора являет собой превосходный музей мозаики, общая площадь собора – 7065. Мозаика была спроектирована и реализована в мастерской В.А. Фролова по эскизам В. М. Васнецова, М.В. Нестерова, А.П. Рябушкина, Н.Н. Харламова. Мозаичная экспозиция Спаса на Крови стала одной из уникальнейших и крупнейших коллекций в Европе.

Еще одно важное определение мозаичного набора, так называемая «Русская мозаика», появилось в 19 веке, после закрепленной методики соединения мелких пластинок камня, например малахита, в большие плоскости стен, колонн, чаш, с сохранением природного узора камня, что создавало эффект большого среза с массива.

Особые условия для развития флорентийской мозаики сложились еще в екатерининские времена, когда Петербургской академией художеств было установлено тесное сотрудничество с итальянскими мастерами. В Италию отправлялись ученики-камнерезы для ознакомления с секретами мозаичного искусства. С этого времени термин «Флорентийская мозаика» закрепляется в культурном поле России и становится неотъемлемой частью российского прикладного искусства.

Флорентийская мозаика *Pietra Dura* – в переводе с итальянского языка – «жесткий или твердый камень» [8]. *Pietre Dure* – это множественное значение «жесткие, твердые камни», потому оба термина, встречающиеся в специальной литературе, верны. В английском языковом поле это звучит, как *hardstones* – твердые камни. В итальянском языке эта терминология охватывает все вершины камнерезного искусства – каменной мозаики, гравировки и поделочной художественной резьбы по камню, в виде трехмерных объектов. В современной жизни, часто встречающийся английский, русский и международный термин «Флорентийская мозаика» был разработан и применен для туристической индустрии, но он повсеместно вошел в жизнь, как название мозаичного процесса. В итальянском языке существует более близкое к флорентийскому методу слово «*Commesso*», в переводе мозаика из мрамора (каменя). Термин *Commesso* подразумевал мозаику из *Pietre Dure* (из мрамора и других твердых камней) и означал требуемую твердость и долговечность материалов, используемых в этой работе. Технику создания картин из состыкованных между собой, тонких пластин ярко окрашенных полудрагоценных и поделочных камней [9].

Флорентийская мозаика *Pietre Dure* возникла в эпоху позднего Возрождения в конце XVI века. Первый экземпляр *Pietre Dure* был описан в конце XIV века во Флоренции, он был заказан герцогом Франческо I Медичи, который нанял нескольких известных итальянских художников маньеристов для разработки и исполнения произведений *commesso* – мозаики. После этого *Pietre Dure* и *commesso* стали широко выпускаться. В 1588 году великий герцог Фердинандо I Медичи, основал (*Orificio delle Pietre Dure*) первую мастерскую для производства мозаик из твердого камня. Первая группа художников, нанятых герцогом, усовершенствовала метод

и закрепила его технические основы. Усилия мастерской в начале были направлены на изготовлении украшений из камня для семейной погребальной часовни, начатой Медичи в церкви Сан-Лоренцо в 1605 году. В настоящее время творчество флорентийских мозаичников, работавших в период с XVI века по XIX век, оценивается чрезвычайно высоко и очень востребовано на художественных рынках мира. Это подтверждается результатами продаж ведущих аукционных домов, таких как *Christie's* и *Sotheby's*. Метод был разработан во Флоренции в эпоху позднего Возрождения, в конце 16-го века, поэтому получил более широкое торговое название Флорентийская мозаика. Первые каменные детали для инкрустации мебели, а затем и отдельные самостоятельные каменные картины были из мрамора, мягкого материала, легко в обработке и имеющего богатую палитру оттенков. Впоследствии наиболее распространенными камнями для мозаик были агаты, кварцы, халцедоны, яшмы, граниты, порфиры, окаменелое дерево, лазурит и мрамор. Все эти камни имеют широкую колористическую гамму, и в цветовых переходах вместе обеспечивают почти безграничный диапазон цвета. Перечисленные выше камни, за исключением мрамора и лазурита, являются «твердыми камнями» или камнями, которые находятся между полевым шпатом и алмазом по шкале твердости. Шкалу твердости разработал и официально утвердил минеролог Фридрих Моос в начале 19 столетия. Флорентийские мастера в 16, 17, 18 веках, скорее всего, все каменные структуры относили к категории «жесткие» или «твердые», в сравнении со свойствами более мягких материалов, например, древесины, так как в мозаиках активно использовались также и морские раковины, кораллы, янтарь, не являющиеся строго твердыми материалами и, не являясь камнями. Мозаики «*Commesso*», использовались в основном для столешниц, небольших стеновых панелей или деталей отделки дорогой мебели. Сюжеты на них варьировались от символических и цветочных натюрмортов, до пейзажей. Многие из них выполнены с такой кропотливой заботой и такой чувствительностью к живописным возможностям цвета и оттенков камней, что стали соперничать с живописными картинами в их подробном реализме. *Pietre Dure*, по существу, была создана, как каменная маркетри, с тщательно разработанной уникальной технологией выпиливания камней и создания в последующем, камнерезной отрасли, тесно увязанной с приемами ювелирной методики. Она также стала рассматриваться в качестве скульптуры, так как ее трехмерность стала достигаться при помощи резного барельефа и выпуклых фигур. Традиции *Pietre Dure* берут свое начало в мозаичных технологиях Древней Греции, а затем и Древнего Рима. Это прослеживается на сохранившихся примерах в архитектуре, где мозаика использовалась на полах и стенах зданий.

В средние века *Pietra Dura* использовалась на полах и небольших плакатах, колонках в композициях мемориальных алтарей и надгробий. Использовались вставки из разных цветов и сортов камня в геометрических или растительных узорах. В итальянском позднем Возрождении

эта техника была использована для создания изображений в интерьерах зданий и поднята с пола на стены, а затем переведена в отдельное небольшое мозаичное панно. Флорентийские мастера, наиболее полно разработали форму *Pietre Dure* и стали рассматривать ее как образец «живописи в камне». Так Доменико Гирландайо, подобрал для этого метода наиболее точное определение, как «*Pittura l'Eternita*» – то есть, «вечная картина» или «картина для вечности» [5].

Основным материалом Флорентийской Мозаики служит природный камень, поэтому для понимания этого метода, необходимо познакомиться с некоторыми физическими свойствами природных камней. Мастеру каменной мозаики необходимо овладеть знаниями о твердости обрабатываемых минералов, так как именно твердость камня определяет вид его обработки. Кроме того, коэффициент твердости определяет долговечность драгоценных камней, степень его блеска и глубину цвета.

После ознакомления с историей мозаичного искусства, студентам необходимо овладеть знаниями о поэтапности работы, познакомиться с оборудованием по изготовлению Флорентийской мозаики, а также технологией ее изготовления.

#### ОБОРУДОВАНИЕ И ЭТАПЫ РАБОТЫ

1. Большой распиловочный станок (диск алмазный, с содержанием алмаза в бронзовой кромке 200x160, диаметром 400мм,500мм). В качестве охлаждающей жидкости используется индустриальное масло И-76 или органические масла, с добавлением дизельного топлива в пропорции, 1/2, 1/3 один к трем, в зависимости от вязкости масла. Станок предназначен для грубой распиловки любых камней, с твердостью до 9 единиц по шкале Мооса. Камень или каменный блок размерами 120x150x200 мм закрепляется в тиски станка, а затем из камней напильваются пластины определенной толщины. Для мозаики предпочтительная толщина пластины-3 мм. стирательная резинка, бумага для эскизирования.

2. Подрезной станок. Он предназначен для подрезывания пластин и выпиливания криволинейных деталей мозаики. Работает на воде с использованием алмазного диска 200-250 мм.

3. Подгоночный станок (алмазная план-шайба диаметром 200мм, с алмазной кромкой-полем шириной 20 мм и содержанием алмаза в бронзовой кромке 200x160, либо различной зернистости абразивные круги).

4. Плоско-шлифовальный станок с чугунной планшайбой для шлифования мозаики и ее деталей. Используется свободный абразивный порошок с водой. Грубая обдирка проводится абразивным микропорошком № 9,10. Сошлифовка средними абразивными порошками № 40, 28.

5. Бормашина (стоматологическая, ювелирная или техническая машина) с прямым наконечником, для высокоточной обработки мелких деталей мозаики и их тонкой подгонки друг к другу. Используются алмазные или абразивные наконечники боры, фрезы различного профиля, а также алмазные микро диски-пилы. Это эффективный инструмент, развивающий высокую частоту вращения

фрезы или бора, с регулирующей ножной педалью.

6. Шлифовальная ручная машинка для доводки и полировки мозаики. Предварительная доводка мозаики производится алмазо-содержащими гибкими резиновыми дисками. С содержанием алмаза от 200, 400, 800 единиц. Полировка выполняется резиновыми дисками с содержанием алмаза 1500, 3000 единиц. Доводка и полировка проводятся при достаточном смачивании поверхности мозаики водой и при оборотах от 3000 до 5000 об/мин.

#### ЭТАПЫ РАБОТЫ С ПРОЕКТОМ

В данном фрагменте статьи приведена методика работы с природными самоцветами, которая в течение 25 лет разрабатывалась и совершенствовалась в студии флорентийской мозаики Анатолия Голобокова. Эскизная разработка проекта, проводится с учетом имеющейся в наличии, цветовой каменной палитры. Индивидуальный эскиз выполняется акварельными или другими красками. Подготовленный эскиз может быть увеличен или уменьшен при помощи множительной техники. Подготавливается несколько копий, если над проектом работает группа мастеров. Эскиз можно ламинировать прозрачной пленкой для сохранности, при взаимодействии с каменными деталями мозаики. Проект необходимо разбить на составные детали мозаики. По контурам этих деталей, изготавливаются маски, при помощи карандашной кальки или лавсановой матовой пленки. Раскрой каменной пластинки производится с учетом трещин в камне, рациональности и экономии. Соединение деталей мозаики лучше всего производить по лекальной или сопряженной линии. Прямые линии соединения в мозаике всегда видны, иногда резко бросаются в глаза, что снижает эстетическое восприятие произведения. Подбор камня происходит в поиске эффектов, объемов нужной детали. Это достигается подбором хорошего камнецветного материала с растяжкой цвета в каменной пластинке, так называемого перехода цвета. Наиболее выразительный материал для этого яшма. Уральские яшмы содержат различные комбинации цветов и переходов цвета из одного в другой. Эти свойства камня, используется опытными мастерами мозаики. Выпиливание деталей проводится с помощью подрезного станка. Затем две детали подгоняются друг к другу с использованием подгоночного станка и алмазной шайбы. Окончательную подгонку, тонкую завершают при помощи бормашины или машинки с ручным наконечником с алмазными или абразивными борами различного профиля. Состыкованные детали склеиваются на горячей основе при помощи эпоксидной смолы. Для этого склеивание деталей мозаики проводится на горячей электрической плитке. На плитку устанавливается каменная, предпочтительно гранитная плита-платформа 400x400 мм, толщиной 30-40 мм, для равномерного распределения температуры, от центра нагрева к периферии. Использование специальной гляцевой бумаги, на восковой или пластиковой основе, позволяет успешно и быстро, на горячей плите, соединять детали мозаики между собой, при помощи эпоксидной смолы. Склеивание мозаичных деталей проводится на лицевую сторону, с удерживанием деталей на пластиковой бумаге и небольшим

давлением сверху. В результате получается быстрое (в течение 15-20 секунд), идеальное соединение деталей. Ровные, хорошо пролитые эпоксидной смолой и соединяющие детали, швы, позволяют прочно удерживать десятки деталей и обрабатывать их, при необходимости, увеличивая площадь мозаики. Приготовление эпоксидной смолы производится в необходимых количествах (в соответствии с потребностью) на разных этапах работы. Примерная пропорция – одна часть отвердителя к трем частям смолы. Для более незаметного соединения деталей и растворения соединительных швов, применяется подкрашивание смолы красящими пигментами. Успешно используются обычные масляные краски. Красящий пигмент приготавливается отдельно, тщательно подбирается точный цвет. Добавление пигмента в смолу производится только после соединения смолы с отвердителем и проверки качества смолы. Пигмент добавляется в минимальных количествах, чтобы масляная краска не ослабила свойства смолы. В дальнейшем проводится укрупнение частей мозаики и соединение их между собой, до окончательного завершения набора мозаики в соответствии с эскизом. Приготовленный верхний слой мозаичной работы необходимо сошлифовать на грубых, средних и мелких абразивных порошках на чугунной шайбе большого шлифовального станка. Сошлифовка проводится для удаления неровностей между деталями мозаики, удаления следов эпоксидной смолы и создания идеальной гладкой и ровной поверхности. В дальнейшем необходимо подготовить верхний слой мозаики для соединения с мозаичной основой. В качестве мозаичной основы безусловно подходит обычное оконное стекло толщиной 4 мм. Стекло имеет коэффициент расширения равный каменным образцам и поэтому, в дальнейшем, мозаика не претерпевает никаких деформаций, устойчива к агрессивной среде, сохраняет свои качества на долгие годы, практически вечно. Пластины камня и детали мозаик после шлифовки на абразивных порошках всегда имеют глухой, матовый, «седой» тон, так как каменная поверхность во время абразивной обдирки истирается и как бы «высушивается». Возникает необходимость постоянно смачивать поверхность шлифованной мозаики, чтобы вернуть камню настоящий собственный цвет, для того чтобы верно ориентироваться в дальнейшем подборе камней. Эффективным способом, улучшающим этот процесс, является применение обычного бытового детского крема, который благодаря маслам содержащимся в его структуре, позволяет вернуть камню его настоящие красочные свойства. Камень пропитывается жирной основой крема, его цветовая структура восстанавливается и камень становится как бы приполированным. Сошлифованная мозаика и приготовленное стекло. Задняя обратная сторона мозаики со стеклом основа для успешного соединения мозаики со стеклом, гладкое стекло шлифуется грубыми абразивами до обретения шершавой и матовой поверхности. Эпоксидная смола приготавливается в пропорции 1/3, одна часть отвердителя и три части смолы. Можно добавить в смолу небольшую часть окрашивающего порошка. Такая непрозрачная смола скроет обратную сто-

рону мозаики и будет выглядеть более эстетично. Смолу наносят на матовое стекло-основу и на саму мозаичную каменную часть и оставляют на некоторое время. После приобретения смолой вязкости, обе половины мозаики соединяют, удаляя излишки с краев. Склеенная с основой мозаика готова к окончательной тонкой шлифовке и полировке. Следует уделить внимание плотному соединению мозаики со стеклянной основой. Между ними не должно оставаться пустот. После полировки производится подбор багета, в соответствии с каменной эстетикой мозаичного произведения.

#### СПОСОБЫ УКЛАДКИ МОЗАИКИ

Существуют несколько основных способов укладки мозаики. Прямой способ, когда вырезанные детали укладываются на основу мозаики, например, стекло. В этом случае, после окончания укладки, детали вместе с основой проливаются и скрепляются эпоксидной смолой. Толщина используемых каменных пластин бывает различной, поэтому при прямом способе лицевая поверхность мозаики часто выходит с перепадами по высоте иногда довольно большими. При грубой сошлифовке такой поверхности затрачивается больше времени и сил. Так же такая сошлифовка довольно интенсивно убирает верхний мозаичный слой и в этом случае теряются нюансы переходов камня, следить за этим процессом трудно. Поэтому максимально стараются готовить пластины камня одной толщины. Существует обратный способ укладки мозаичных деталей, лицевой стороной вниз. При этом способе получается ровная лицевая сторона. Однако работать этим методом очень невыгодно, так как мастер не видит полноценного процесса развития картины, соединяя детали вслепую. Этот способ наиболее подходит для абстрактной, крупнодетальной мозаики. Прямой способ обладает рядом преимуществ. Он относительно быстрый, обеспечивает возможность работать по всему полотну мозаики, в разных ее местах, что позволяет всегда точно придерживаться эскиза и всего проекта. Однако прямой способ имеет ограничения при выполнении очень тонких деталей мозаики. Практически невыполнимо, например, приготовить деталь из камня менее миллиметра толщиной, сложной лекальной формы. Поэтому практическими навыками был разработан свободный метод соединения деталей и наращивания мозаики. Свободный метод основан на соединении каменных деталей вне основы, на которую обычно укладывают и закрепляют мозаику. Эти детали скрепляются с помощью постоянной подклейки на эпоксидную смолу, и они находятся в руках мозаичника. Склейка проводится на горячей каменной плите, как было описано выше. Узлы и детали мозаики наращиваются, скрепляются между собой в соответствии с эскизом, выравниваются легкой пришлифовкой, после чего выкладываются на лицевую сторону и окончательно соединяются. В результате получается довольно хрупкая каменная часть мозаики без основы. Параллельно готовится основа для мозаики. Обычно это стекло толщиной 4 мм. Для мозаик площадью около 50 квадратных дециметров, то есть до половины квадратного метра, толщина стекла 4 мм оптимальна. Более толстое стекло увеличи-



вайт вес мозаики. Не рекомендуется использовать стекло менее 4 мм, так как оно почти всегда трескается. Как было упомянуто ранее, стекло имеет коэффициент расширения равный каменным образцам и поэтому является идеальной мозаичной основой. Стекло необходимо обрабатывать, сошлифовать грубым абразивом, снять глянец и раскрыть поры поверхности. В этом случае эпоксидная смола, соединяющая две части мозаики, стекло и каменное полотно, проникает в поры стекла и камня, надежно соединяя их в единое неразрывное целое. Этот мозаичный способ дает возможность обрабатывать каменные детали мозаики, скрепленные между собой эпоксидной смолой. Такие детали можно подрезать, подтачивать до любой минимальной толщины и криволинейности. Часто мастера мозаики объединяют прямой и свободный способ изготовления мозаичных панно, используя преимущества обоих методов.

Подводя итог, следует отметить, что прошедшие столетия никак не повлияли на флорентийский метод пластинчатой мозаики из природных камней *Pietre Dure*. Коренным образом, ни техническое оснащение, ни технология создания каменных панно, в Италии, за все минувшие годы не изменилась. Родоначальники метода твердо стоят на своих прежних позициях изготовления деталей без использования электрической энергии. Эти принципы технологии позволяют флорентийским мастерам также точно, достаточно быстро и эффективно соединять элементы мозаики. Российские изменения технологии, с использованием электричества, принципиально метод не изменили, не ускорили и не увеличили производительность при изготовлении деталей. Тем не менее можно отметить, что технология соединения элементов на эпоксидную смолу, вместо канифолю-восковой мастики, показывает большую надежность и долговечность мозаик в целом. Сохраняются вопросы к

поиску тем и развитию авторских решений при проектировании мозаичных сюжетов. Эта проблема общая для итальянских и отечественных мастеров Флорентийской мозаики. Важно заметить, что мозаичники, работающие в смальтовой технике, не имеют подобных проблем. Эти мастера работают свободно, широко, ярко, раскрывая свой творческий художественный потенциал, создавая современные актуальные композиции, применяя и используя объемно-пластические формы и весь арсенал современных творческих средств. Возможные причины сложившейся ситуации в отсутствии художественного образования у специалистов флорентийской мозаики, консервативности в выборе тем и подходах к проектированию. С причинами сегодняшнего упадка творческого развития Флорентийской мозаики можно и необходимо бороться, прежде всего, широко пропагандируя данный уникальный метод, организовывая специальные конкурсы, выставки, как региональные, так и всероссийские и международные. Уместно подробное, тщательное изучение в вузах художественного профиля, всего творческого наследия Флорентийской мозаики от ее миниатюрных, станковых произведений до крупных по форме, масштабных интерьерных и экстерьерных мозаичных полотен. Сохранение отечественного метода Флорентийской мозаики имеет большое нравственное значение, так как представляется важным элементом культурного наследия России. Сам факт того, что зародившийся в период позднего Возрождения мозаичный флорентийский стиль через столетия, достиг, как средней полосы, так и окраин России на Дальнем Востоке. И сегодня, несмотря на все модные тенденции в искусстве, Флорентийская мозаика продолжает существовать, радуя искусствоведов, экспертов, ценителей прекрасного, коллекционеров и любителей природных самоцветных камней своими неповторимыми образцами мозаичного мастерства.

#### Библиографический список

1. *Белицкая Э.И.* Художественная обработка цветного камня. М., 306 с.
2. *Виппер А.В.* Материалы и техника мозаичной живописи, М.: Искусство. 1953. 368 с.
3. *Ефимова Е.* Западноевропейская мозаика XIII-XIX вв. Собрания Эрмитажа. Л., Изд-во «Советский художник», 1968. 112 с.
4. *Макаров В.К.* Художественное наследие М.В. Ломоносова. Мозаики, М., Изд-во «АН СССР», 1950. 344 с.
5. *Григорьев Д. П.* Малахит в Эрмитаже. Природа. 1968. № 9. С. 77-81.
6. Флорентийская мозаика (Pietra Dura) URL: [collectingvintagejewelry.blogspot.com/vintage-jewelry-find-of-week-ietra.html](http://collectingvintagejewelry.blogspot.com/vintage-jewelry-find-of-week-ietra.html)
7. Флорентийская мозаика (Pietre dure) URL: [www.thejoyofshards.co.uk/pietredure.shtml](http://www.thejoyofshards.co.uk/pietredure.shtml)
8. Флорентийская мозаика (opus sectile opus sectile.), URL: [en.wikipedia.org/wiki/Pietradura](http://en.wikipedia.org/wiki/Pietradura).
9. Флорентийская мозаика (Pietre dure) URL: [en.wikipedia.org/wiki/Pietradura](http://en.wikipedia.org/wiki/Pietradura)

#### References

1. *Belitskaya E.I.* Artistic processing of colored stone. M., 306 p.
2. *Vipper A.* Century Materials and technique of mosaic painting, M., 1953. 368 p.
3. *Eftimova E.* Western European Mosaic of the XC-XII centuries. Hermitage collection.L.,1968.112p.
4. *Makarov V.K.* Artistic heritage of M.V. Lomonosov Mosaic, M., 1950. 344 p.
5. *Grigoriev D.P.* Malachite in the Hermitage. Journal "Nature", 1968. №9. Pp.77-81.
6. Florentine mosaic (Pietra Dura) URL: [collectingvintagejewelry.blogspot.com/vintage-jewelry-find-of-week-ietra.html](http://collectingvintagejewelry.blogspot.com/vintage-jewelry-find-of-week-ietra.html)
7. Florentine mosaic (Pietre dure) URL: [www.thejoyofshards.co.uk/pietredure.shtml](http://www.thejoyofshards.co.uk/pietredure.shtml)
8. Florentine mosaic (opus of the sectile opus sectile.), URL: [en.wikipedia.org/wiki/Pietradura](http://en.wikipedia.org/wiki/Pietradura).
9. Florentine mosaic (Pietre dure) URL: [en.wikipedia.org/wiki/Pietradura](http://en.wikipedia.org/wiki/Pietradura)

**ГОРКУН М.И.**

аспирант 3 курса факультета педагогики, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена  
E-mail: aniram8989@gmail.com

**GORKUN M.I.**

Postgraduate student of the 3rd course of the Faculty of Pedagogy of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Hercen  
E-mail: aniram8989@gmail.com

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ

### PRACTICAL TRAINING AS A BASIS FOR PROFESSIONAL STAFF TRAINING OF THE PENAL CORRECTION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION

*В статье рассмотрено понятие практики, описаны составляющие понятия «практика», раскрыты некоторые особенности подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы России, определены цели практического обучения, обозначена роль практического обучения в профессиональной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы России.*

*Ключевые слова:* Практика, практическое обучение, профессиональная подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы России.

*In the article is given the concept of practical education, describes the components of the category «practice», revealed some peculiarities of training personnel of penal correctional system of the Russian Federation, learning objectives, marked the role of practical education in professional staff training of the penal correctional system of the Russian Federation.*

*Keywords:* Practice, practical education, training of prison officers of the Russian Federation.

Основная цель профессионального образования состоит в развитии и совершенствовании знаний, умений и навыков обучающегося, включение его в общественную активность, предоставление возможностей результативного самообразования. Процесс образования подразумевает, что обучаемый и обучающий будут достигать поставленные цели совместно. Обучающий в данном случае выступает в роли наставника, который координирует деятельность обучающегося, позволяя ему стремиться к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению. В данном процессе практически всегда возникает потребность в установлении соотношения между руководством над растущим человеком и его деятельностью как самостоятельной личности, в частности, тесно связывая содержание усваиваемого материала с имеющимися у обучающегося знаниями. Необходимо помогать обучающемуся в преодолении систематически появляющихся, но в тоже время решаемых проблем и трудностей.

В настоящее время вопрос совершенствования профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) приобретает особую актуальность. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовке сотрудников УИС, достаточно высокие. Они обусловлены сложными моральными, психологическими, физическими составляющими их деятельности. В процессе профессиональной подготовки сотрудников УИС одной из главных

целей обучения становится определение имеющихся и потенциальных способностей обучающихся, их индивидуальный и коллективный потенциал; выявление психической устойчивости в стрессовых ситуациях, которая необходима сотруднику УИС для исполнения функциональных обязанностей в повседневной служебной деятельности.

В ходе изучения ряда исследований в области профессиональной подготовки сотрудников УИС, таких как диссертационные работы кандидата педагогических наук М.В. Киселева «Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки сотрудников пенитенциарных учреждений в системе непрерывного образования» [3] и кандидата педагогических наук Е.В. Измайловой «Повышение квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы на основе личностно-ориентированного обучения» [2] выявлены некоторые особенности профессиональной подготовки сотрудников УИС. Важной составляющей в процессе профессиональной подготовки сотрудников УИС является использование технологий личностно-ориентированного и практико-ориентированного подходов, которые способствуют профессионально-личностному становлению обучаемых, помогают слушателям проявить их специфические личностные особенности, а также предоставляют обучаемым возможность самостоятельно принимать решения в ситуациях, максимально приближенных к ре-

альной обстановке.

Сегодня профессиональная подготовка хорошего специалиста не должна ограничиваться лишь абсолютными теоретическими знаниями. Будущему высококлассному специалисту для успешной профессиональной деятельности необходимы знания техники и умения ее применять. Непременным условием отличного выполнения специальных задач также является способность каждого специалиста, а также подразделения к эффективному использованию имеющихся знаний, умений и навыков в кратчайшие сроки, т.е. в их практическом применении. Именно поэтому в современных условиях роль практического обучения в процессе профессиональной подготовки сотрудников УИС приобретает первостепенное значение.

Целью данной статьи является на основе рассмотрения понятия практики обозначить роль практического обучения в процессе профессиональной подготовки сотрудников УИС.

Само понятие «практика» можно рассмотреть с точки зрения трех самостоятельных, но взаимосвязанных категорий, а именно: «деятельность», «опыт» и «содержание». Основным понятием здесь, несомненно, является «деятельность». Полкингхорн [10, с. 6] определяет понятие «практики» как «занятие какой-либо деятельностью», а также как «деятельность, направленную на решение множества задач». Позже он описывает практику как «деятельность, направленную на достижение цели». Что же входит в понятие «деятельность»? Энгстем [7, с. 21] описывает «деятельность» как «объектно-ориентированное и культурное образование, имеющее свою структуру». Позднее он указывает на «знаменитую трехуровневую схему» Леонтьева, включающую (в порядке убывания) «деятельность», «действие» и «операцию». Такая формулировка, безусловно, открывает простор для размышлений. Для некоторых ученых, работающих в этой области, действительно, понятие деятельности более детализировано, чем понятие практики. Конечно же, необходимо провести дополнительное исследование взаимосвязи между этими понятиями. Однако каким бы ни был результат этого исследования, очевидно, что оба они обозначают «действие» в соответствии с идеей движущегося мира. Таким образом, деятельность следует рассматривать как основную категорию и, следовательно, как необходимую для понимания практики.

Вторая категория, которую следует рассмотреть это «опыт», – она, по общему признанию, сопряжена с большими трудностями в понимании. Общие формулировки понятия «опыт» в профессиональном образовании, такие как упоминание кого-то как «опытного» и, следовательно, обладающего определенными, обычно желаемыми качествами, а также имеющего в этой связи различные формы и степени авторитета, указывают на значимость понятия «опыт». Термин «профессиональный опыт» часто понимается как «практикум», по крайней мере, в некоторых кругах. Дебби Брицман [4,

с. 1] в своем увлекательном рассказе о том, «как изучать профессию», особое внимание уделяет связи «опыта» и «практики». На самом деле она сознательно размывает разницу между этими понятиями, замечая, что «сам опыт – это и есть практика». Это не очевидно, не однозначно. Как она пишет: «Практика находится где-то между генеральной репетицией и ежедневными выступлениями. Иногда это реальное событие или только его ожидание. Но зачастую практика позволяет задуматься о том, что произошло, а что не произошло». Она продолжает: «Практика преподавания, в силу того, что она подразумевает взаимоотношения с другими людьми и встречается в структурах, которые не принадлежат самим себе, является, прежде всего, неопределенным опытом, который нужно научиться интерпретировать и делать неоспоримым» [4, с. 3]. Уместно отметить, что Брицман здесь сосредоточена на начальном педагогическом образовании, но ее аргумент имеет отношение к размышлению о практическом обучении и в более широком плане. Это потому, что профессиональная практика бесспорно является эмпирической, по крайней мере, она является частью времени, и, возможно, связана с различными способами и чувствами. Один человек познает практику через «опыт», другой переживает ее и осознает, что произошло. Практика – это объект страха, фантазии и всегда воображения. Таким образом, она, бесспорно, также является материальным вопросом сознания и мышления.

Наконец, практика всегда содержательна. Ее нельзя представить вне какого-либо «контекста». Всегда есть контекстуальные соображения и проблемы в понимании и исследовании практического обучения. Однако слишком часто профессиональная практика понимается слишком узко, так как она просто относится к тому, что выполняют практикующие. Этот феномен мы можем наблюдать в программах профессионального образования – например, в педагогическом образовании – с «практическими» курсами, характерно отличающимися от «фундаментальных» курсов. Следовательно, можно говорить том, что практику возможно рассматривать как часть процесса обучения, а именно в контексте того, как она вписывается в этот процесс. Однако процесс обучения также должен быть проблематичным. Его нельзя просто принять как должное. В самом деле, как и в случае с «опытом», его нужно использовать с осторожностью и всегда уметь выделять для себя положительные стороны.

Таким образом, основными целями практического обучения являются:

1. закрепление и углубление теоретических знаний в какой-то конкретной области;
2. приобретение умений ставить цели и формулировать задачи, связанные с профессиональной деятельностью;
3. приобретение практического опыта и знаний в определенной сфере деятельности.

Понятие «практика» обычно ассоциируется у ряда писателей с житейской мудростью. Например,

Флювберг [8, с. 54] указывает на особую важность в заинтересованности Аристотеля «интеллектуальными достоинствами, связанными с содержанием, практикой, опытом, здравым смыслом, интуицией и практической мудростью», особо подчеркивая «интеллектуальную добродетель». Как он отмечает, словосочетание «жизненная мудрость» связано с «практическим знанием и практической этикой», а также с «практической мудростью» как формой мудрого и разумного решения [8, с. 56-57]. Это то, что Данн [6, с. 375] называет «альтернативной формой практической рациональности», противопоставляя ее «технической рациональности» и научным знаниям. Полезно упомянуть краткую характеристику некоторых ключевых особенностей житейской мудрости по Данну, а именно: ее роль как ориентированную на действие как форму знания, ее неопровержимо эмпирический характер. Как отмечает Данн, лучше всего понимать житейскую мудрость с точки зрения «суждений», поскольку в более общем плане она означает «культивируемую способность сделать особое суждение находчивым и надежным во всех сложных ситуациях, к которым оно относится» [6, с. 376].

Таким образом, основополагающий элемент практического обучения – перенос приобретаемых знаний и умений во все новые ситуации, предполагающие приобретение актуальных навыков и способностей в профессиональной деятельности. Важнейшим методом профессионального образования является обучение, позволяющее обучающимся формировать свои рассуждения о способах деятельности в ранее не встречающихся, нестандартных ситуациях.

Многие ученые связывают понятие «практики» с понятием «парадокс». Понятие «парадокс» первоначально было взято из древнегреческой философии, но стало известно благодаря работе французского философа Жака Деррида. «Парадокс» напрямую связан с вопросами этики и политики, а также с конкретными понятиями «ответственность» и «решение» [5]. В таком представлении все решения, даже те, которые плохо оговорены или неинтересны, являются парадоксальными. Важное значение этого понятия в том, что в некоторых кругах называется «клиническим суждением» или, в более общем смысле, «практическим суждением». В профессиональной практике всегда есть моменты неразрешимости и решения, моменты, когда нужно действовать, даже если путь вперед не ясен или, что более радикально, неопределен. Монтгомери в своем исследовании «Как думают врачи» в контексте медицинского образования [18, с. 3] отмечает, что врачи обычно работают в «ситуациях неизбежной неопределенности», утверждая, что медицинская практика требует отличительной рациональности. Именно это условие радикальной нео-

пределенности, характеризует работу профессионалов, которые всегда действуют в определенных обстоятельствах на момент практики их профессионализма. Кроме того, он отмечает, что «специалисты должны принимать решение действовать либо не действовать». Монтгомери [9, с. 203] пишет, что «интеллектуальное знание, включая тщательное понимание клинического мышления, всегда превзойдено этикой практики».

Деятельность сотрудников УИС также проходит в сложной, напряженной обстановке. Попадая в экстремальную ситуацию, сотрудник, прежде всего, должен уметь быстро и оперативно дать оценку происходящему и суметь принять подходящее решение в кратчайшие сроки. Помимо всего, ему необходимо регулярно осуществлять контроль за происходящим вокруг, предвидя потенциальную опасность, а также координировать не только свои действия, но и действия осужденного [1]. Усиление профессиональной направленности содержания учебных занятий, включающее в себя моделирование реальных ситуаций, практических действий поможет сотрудникам УИС быстро и верно принимать решения в «ситуациях неизбежной неопределенности».

Таким образом, соединяя различные точки зрения на значение понятие «практика», можно сделать вывод, что практика является, очевидно, важным организующим принципом для понимания практического обучения. Практическое обучение состоит из нескольких составляющих: деятельность, опыт, содержание. Тем не менее, эти составляющие не должны пониматься в линейном последовательном смысле или устанавливаться как алгоритм, который затем может быть использован для организации практического обучения. Сущность практического обучения сотрудников УИС состоит в развитии профессиональных, специальных, психологических качеств и прикладных навыков, наиболее важных для повышения индивидуальной готовности к выполнению сотрудниками УИС специальных задач. Важнейшей составляющей образовательного процесса является мотивированность обучающихся, которая выражается в их интересах и увлечениях, обеспечивающих заинтересованность к содержанию образования и методам его приобретения. Следовательно, в процессе решения практических ситуаций, максимально приближенных к реальной действительности, сотрудник УИС вовлечен в процесс решения поставленной задачи, так как похожие ситуации могут произойти в профессиональной деятельности.

Очевидно, что практическое обучение играет огромную роль в основе повышения качества учебного процесса в образовательных организациях УИС, однако не стоит забывать о творческом использовании уже широко апробированных форм и методов обучения.

#### Библиографический список

1. Боевая подготовка работников органов внутренних дел: Учебник / Под ред. И.А. Дворяка. М.: МВШМ МВД РФ, 1991. С. 26.
2. *Измайлова Е.В.* Повышение квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы на основе личностно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук: / Киров, 2008. 169 с.
3. *Киселев М.В.* Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки сотрудников пенитенциарных учреждений в системе непрерывного образования: дис. ... канд. пед. наук: Томск, 2007. 175 с.
4. *Britzman D.* Introduction to the revised edition. In *Practice makes practice: A critical study of learning to teach.* Albany, NY: State University of New York, 2003. Pp. 1–23
5. *Derrida J.* The other headings (P.-A. Brault & M. B. Naas, Trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press. 1992.
6. *Dunne J.* An intricate fabric: Understanding the rationality of practice. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 2005. Pp. 367–389.
7. *Engeström Y.* Activity theory and individual and social transformations. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* Cambridge: Cambridge University Press, 1999. - pp. 19–38.
8. *Flyvberg B.* Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. *Montgomery K.* How doctors think: Clinical judgement and the practice of medicine. Oxford: Oxford University Press, 2006.
10. *Polkinghorne, D. E.* Practice and the human sciences: The case for a judgement-based practice of care. Albany, NY: State University of New York, 2004.

#### References

1. Combat training of employees of law-enforcement bodies: Textbook / under edition of I.A. Dvoryaka. Moscow: Moscow higher school of police, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 1991. Pp. 26.
  2. *Izmailova E.* Professional development of staff of penal correction system on the basis of the personal focused training: thesis of the candidate of pedagogical sciences: / Kirov, 2008. 169 p/.
  3. *Kiselyov, M.* Organizational and pedagogical conditions of vocational training of staff of penal institutions in the system of continuous education: thesis of the candidate of pedagogical sciences: Tomsk, 2007. 175 p.
  4. *Britzman D.* Introduction to the revised edition. In *Practice makes practice: A critical study of learning to teach.* Albany, NY: State University of New York, 2003. Pp. 1–23.
  5. *Derrida J.* The other headings (P.-A. Brault & M. B. Naas, Trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press. 1992.
  6. *Dunne J.* An intricate fabric: Understanding the rationality of practice. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 2005. Pp. 367–389.
  7. *Engeström Y.* Activity theory and individual and social transformations. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* Cambridge: Cambridge University Press, 1999. -pp. 19–38.
  8. *Flyvberg B.* Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
  9. *Montgomery K.* How doctors think: Clinical judgement and the practice of medicine. Oxford: Oxford University Press, 2006.
  10. *Polkinghorne D. E.* Practice and the human sciences: The case for a judgement-based practice of care. Albany, NY: State University of New York, 2004.
-

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, кафедры мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: savin3257@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

**ТОКМАКОВ Н.В.**

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: stalker2013@yandexl.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

**GORIN A.V.**

Doctor of technical sciences, associate professor, department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

**TOKMAKOV N.V.**

Student, Orel State University

E-mail: stalker2013@yandexl.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ\*

### FEATURES OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM GENERAL TECHNICAL TRAINING

*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: обучающие программы, педагогическая система, образование, общетехнические дисциплины, междисциплинарное взаимодействие.*

*The article discusses a conceptual approach to creating a training program for students in the discipline of applied mechanics. The analysis of goals and methods for monitoring the studied disciplines of a technical orientation has been performed. Variants of tasks of varying complexity are proposed for monitoring the knowledge and skills acquired by students in technical disciplines.*

*Keywords: training programs, pedagogical system, education, general technical disciplines, interdisciplinary interaction.*

#### Введение

На данный момент проведенный анализ источников информации показывает, что в литературе нет четкого понятия педагогическая систем. Наиболее часто употребляемое определение гласит, что педагогическая система – это, совокупность взаимосвязанных структурных компонентов, необходимых для осуществления одной цели – развития, воспитания и формирования личности с заданными качествами [1]. Под структурными компонентами подразумевается – совокупность целей, принципов, форм и методов обучения, а также условий реализации, то есть средств образовательного процесса. Если компоненты педагогической системы дошкольного образования и средней школы хорошо разработаны и выверены практикой [2-4], то теоретические аспекты педагогиче-

ской системы высшего технического образования имеют фрагментарный характер исследования [5]. Поэтому исследование и разработка мероприятий по совершенствованию педагогической системы высшего технического образования является актуальной задачей.

#### Основная часть

Педагогическая система – это искусственно созданная, специально организованная система, которая находится под постоянным контролем общественных и государственных организаций. Изменение и перестройка педагогической системы напрямую зависят от требований, предъявляемых к ней государственной системой, так как она является ее неотъемлемой частью со своими компонентами (рисунок 1).

\* Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания.

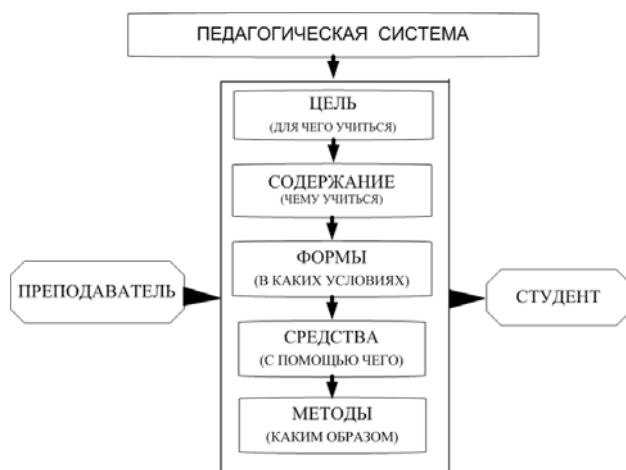


Рис. 1. Компоненты педагогической системы.

Для эффективного развития российского образования Правительство Российской Федерации приняло постановление о Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы. Одной из задач Программы является создание условий для современной подготовки кадров и формирование критериев системы оценки качества образования [5].

Проблема формирования высокоинтеллектуальных инженерных кадров является ключевой в развитии промышленного потенциала, и приобретает доминирующий характер при инновационном подъеме. Поэтому сегодня большое внимание уделяется процессу обучению будущих инженеров по самым различным направлениям бакалавриата.

К общетехническим дисциплинам традиционно относятся: теоретическая механика, инженерная графика, теория машин и механизмов (ТММ), материаловедение, стандартизация и метрология, сопротивление материалов, детали машин, которые обеспечивают подготовку инженерных специальностей. До 2003 года (год подписания Россией Болонского соглашения) эти дисциплины изучались каждая отдельно. По каждой из них была либо расчетно-графическая работа, либо курсовой проект, по каждой из них сдавался либо зачет, либо экзамен. Предметы вели преподаватели досконально и глубоко знавшие одну из дисциплин, и часто всего преподаватель по сопротивлению материалов не мог читать теоретическую механику. В настоящее время в большинстве вузов страны дисциплины «Теоретическая механика», «Теория механизмов и машин», «Сопротивление материалов» и «Детали машин» объединены в один предмет – техническая механика. Таким образом необходимо знание даже не двух фундаментальных предметов, а четырех. При этом материал должен быть подан в сжатом и доступном для понимания виде, так как на изучение данного предмета образовательной программой для технических специальностей дается 180240 часов, при этом 40% из них на самостоятельное изучение.

Так диплом по специальности инженер-механик выданный в 1935 году содержал 36 предметов, при этом только два из них – «ленинизм», «диалектический

материализм» относились к философскому циклу. В дипломе, выданном в 1982 году прописано 58, изученных предметов. Восемь из них относятся 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.

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 три раза. Из обучающихся программа выброшены такие фундаментальные технические дисциплины как теоретическая механика, сопротивление материалов. 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.

В нашем вузе три предмета: теоретическая механика, сопротивление материалов и теория машин и механизмов объединены в один – техническая механика. Чтобы педагогическая система функционировала и давала положительные результаты обучения она должна быть построена на определенных принципах: оптимальности, то есть передача обучающему максимально возможных знаний при заданной аудиторной и самостоятельной учебной нагрузке, функциональности – все компоненты системы подчинены выполнению образовательной, воспитательной и развивающей цели; интегративности – все компоненты системы взаимосвязаны, обуславливают друг друга и создают единое целое.

Если системно подходить к инженерной подготовке в вузе, то, исходя из Государственного образовательного стандарта, можно обозначить следующие подсистемы подготовки инженера: гуманитарносоциально-экономическая; естественнонаучная; общепрофессиональная, в том числе общетехническая; специальная (профилирующая).

В современных условиях на общетехническую подготовку будущего инженера отводится гораздо меньше времени, чем на профилирующую. Поэтому перед преподавателем, который читает курс, состоящий из нескольких отдельных дисциплин стоит задача – осуществить плавный перенос знаний из одной дисциплины в другую сохраняя дисциплинарные деления. Это хорошо чувствуется и практически осуществляется между дисциплинами: теоретическая механика, сопротивление материалов, детали машин и ТММ, входящими в курс техническая механика. Чтение курса должно быть построено так, чтобы методологически один предмет являлся базой для изучения другого, следующий предмет дополнял и разъяснял предыдущий. Методически правильное построение данного курса позволяет освоить каждый предмет в отдельности и создать целостную базу знаний по механике.

На рисунке 2 представлена схема междисциплинарного взаимодействия дисциплин, находящихся в одном предмете «Техническая механика».



Рис. 2. Схема междисциплинарного взаимодействия.

Формирование у обучающего общетехнической компетенции – это главная цель подготовки специалиста в инженерном вузе. Так как именно общетехническая подготовка дает базу для успешного изучения профильных дисциплин. Поэтому она должна быть фундаментальной и многопрофильной.

При разработке педагогической системы для освоения общетехнических дисциплин основными методологическими подходами являются:

- системно-функциональный подход рассматривает компоненты педагогической системы в их функциональной зависимости и позволяет создать четкую и взаимосвязанную структуру педагогической системы;
- личностный подход должен обеспечить формирование у каждого обучающего общую картину развития технической науки в стране и мире, необходимые для успешной работы личностные качества: креативность, способность мыслить диалектически, нести ответственность;

– интегративный подход основан на интеграции общетехнических дисциплин, входящих в единый курс, поэтому дает общую картину знаний, позволяет плавно перейти к профессиональной подготовки специалиста.

– дифференциальный подход учитывает индивидуальные способности и потребности обучающего, для этого педагогической системы должны быть предусмотрены мероприятия, позволяющие оценить уровень начальной подготовки обучающего [6].

### Заключение

Таким образом, создание педагогической системы, подчиненной одной целью – обучение по данной конкретной специальности является насущной необходимостью. Для этого создаются учебно-методические комплексы по общетехническим дисциплинам, которые включают в себя:

- 1) онлайн-лекции;
- 2) конспект лекции;
- 3) электронную версию учебника;
- 3) электронные версии учебно-методических пособий по проведению практических и лабораторных работ;
- 4) задания для контрольных и самостоятельных работ, а также методически указания по выполнению данных видов обучения;
- 5) тестовые задания для модульного и рубежного контроля знаний;
- 6) дополнительные информационные ресурсы (гlossарий курса, ссылки на базы данных, справочные системы и т.д.)

Так как, дисциплины взаимосвязаны между собою, то при составлении учебно-методического комплекса предполагается создание ссылок, связывающих один учебный предмет с другим.

### Библиографический список

1. Слостенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 608 с.
2. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. М.: Академический Проект, 2004. 432 с.
3. Горнов А.О., Кондратьев В.В., Усанова Е.В. Междисциплинарный подход к инженерной подготовке на основе естественной деятельности логики // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. 2017; (1(11)).
4. Дьяконов Г.С., Иванов В.Г., Кондратьев В.В. Подготовка инженеров в исследовательском технологическом университете в контексте новых вызовов и проблем инженерного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т.16. №16. С.7-12.
5. Кондратьев В.В. Структура и особенности проектирования в инженерном образовании // Инженерная педагогика: сб. статей (вып. 15, том 2) / Центр инженерной педагогики МАДИ. М., 2013. С.115-128.
6. Мустафина Ф.З. Педагогическое образование. Педагогический ВУЗ. Передача традиций развивающего обучения // составитель: Ф.З. Мустафина, НИСПТР: Авторский клуб. 2015. 60 с.

### Reference

1. Slastenin V.A. Pedagogics: textbook for the stud. institutions of higher education. professional education / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E.N. Shiyanov; ed. by V. A. Slastenin. Moscow: publishing center "Academy", 2012. 608 p
2. Popkov V.A. Theory and practice of higher professional education: studies. manual for the system of additional pedagogical education / V.A. Popkov, A. V. Korzhuev. Moscow: Academic Project, 2004. 432 p.
3. Gornov A.O., Kondratiev V.V., Usanova E.V. Interdisciplinary approach to engineering training based on natural activity logic // Automobile. Road. Infrastructure. 2017; (1(11)).
4. Diakonov G.S., Ivanov V.G., Kondratyev V.V. the Training of engineers at University of science and technology in the context of new challenges and problems engineering education // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2013. T. 16. No. 16. Pp. 7-12.
5. Kondratiev V.V. Structure and features of design in engineering education // Engineering pedagogy: collection of articles (vol. 15, volume 2) / MADI center for engineering pedagogy. M., 2013. Pp. 115-128.
6. Mustafina F.Z. teacher education. Pedagogical UNIVERSITY. The traditions of developing education // author: F. Z. Mustafina, NSPTR: Author's club. 2015. 60 p.



**ДЗУСОВА Б.Т.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра осетинской филологии, Северо-Осетинский государственный педагогический институт  
E-mail: dzhusoeva55@inbox.ru

**DZUSOVA B.T.**

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Ossetia Philology, North Ossetian State Pedagogical Institute  
E-mail: dzhusoeva55@inbox.ru

## ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### HISTORICAL BACKGROUND OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF CONTINUING TEACHER EDUCATION

*Статья посвящена историко-педагогическому анализу концепции непрерывного образования как целостной системы взглядов на педагогическую теорию и практику, обеспечивающей поступательное развитие профессионального потенциала педагога в течение всей его творческой трудовой деятельности.*

*Ключевые слова:* непрерывное педагогическое образование, концепция непрерывного образования, творческий потенциал педагога, исторический аспект непрерывного образования, философы античности о непрерывном образовании.

*The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of the concept of lifelong education as an integrated system of views on pedagogical theory and practice, ensuring the progressive development of the teacher's professional potential throughout his creative career.*

*Keywords:* continuing teacher education, the concept of continuing education, the creative potential of a teacher, the historical aspect of continuing education, the philosophers of antiquity about continuing education.

Сама по себе концепция педагогического образования очень динамична, так как она должна успевать за современными реалиями общественной жизни в целом. А значит и специалисты, занимающиеся профессиональной педагогической деятельностью должны идти в ногу со временем и непрерывно совершенствовать свою квалификацию, овладевая совокупностью компетенций, необходимых в учебно-воспитательном процессе. Фундаментальная педагогическая подготовка представляет собой сегодня сложный многоуровневый процесс усвоения студентами – будущими педагогами типовых задач профессиональной деятельности, основой которой служат труды педагогов предшествующих поколений, от античных мыслителей до наших современников.

На протяжении всей истории развития человечества, как отмечает О.А. Андриенко, труд учителя способствовал умножению социокультурных и профессиональных достижений своих современников [1]. «В педагогическом образовании в связи с повышенной динамичностью образовательной среды феномен непрерывного образования приобретает еще более актуальное звучание: каждый учитель обязан работать над своим образованием всю жизнь. Есть и еще одна особенность педагогической профессии – она не очень обласкана нашим обществом сегодня, и поэтому ее представителям на вызовы образовательной среды отвечать труднее, необходимо более высокое личностное и профессиональное развитие» [2, с. 116-121]. Формирование педагогической

концепции молодого специалиста, профессиональное становление и развитие начинается с выбора собственного педагогического стиля.

Путь от студента младших курсов, осознанно выбирающего педагогическое направление, до грамотного специалиста продолжителен. Неоценимым подспорьем в профессиональных поисках могут оказаться выверенные многолетней работой труды предшественников, содержащие в себе те стандарты обучения и воспитания, педагогические идеи и находки, которые способны стать исходными позициями формирования универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций, необходимыми для совершенствования системы образования в целом. Иерархически построенная вертикаль системы образования сегодня опирается, прежде всего, на базис научно-практических трудов, как наших современников, так и предшествующих поколений.

Сегодня в распоряжении педагогов находится большой массив педагогических наблюдений, дидактических принципов, идей и находок, которые фиксировались учеными, общественными деятелями, литераторами, педагогами-практиками в течение не десятилетий или столетий, но тысячелетий. В числе первоисточников можно назвать труды последователей философов и педагогов античного мира – основателей и руководителей школ своего времени [3]. Не самих основателей и «учителей учителей», но их последователей и учеников – поскольку, как правило, античные фило-

софы, родоначальники различных научных сфер, основатели школ, не оставляли письменных работ и трудов в современном понимании – дневников наблюдений, научных журналов, справочников, энциклопедий, хрестоматий, баз данных, обзоров, эссе, монографий, учебников, учебных пособий, руководств для учителей и т. п.

Сама педагогическая работа, пишут в своем труде И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов, была лишь одной из граней деятельности таких мыслителей раннего классического периода, как Фалес, Пифагор, Гераклит, Анаксагор, Демокрит, Эмпедокл, софистов Горгия, Протагора, Крития, Ликофрона, представителей классической философии – Сократа, Платона, Аристотеля, философов периода эллинизма – Ксанфа, Эпикура, стоиков, киников, перипатетиков, а также представителей римской и позднеантичной философии – Цицерона, Сенеки, Марка Аврелия, Максима Клавдия и других [4]. В России последние тридцать лет проблема непрерывного образования выдвинулась в число центральных педагогических проблем, что вызвано всевозрастающим темпом морального старения знаний и их приложений и делает невозможным ограничение образования заранее определенным возрастом, сроком или уровнем [5].

Разумеется, мы приводим здесь далеко не полный перечень имен философов, общественных деятелей античного мира, внесших неоспоримый вклад в развитие философской и педагогической мысли, и, повторим, мыслители античности не являлись педагогами в современном понимании – как известно, педагогическая наука была отделена от системы философских знаний гораздо позднее, лишь в начале XVII в. [6]. Однако мы можем с полной уверенностью утверждать, что каждый из них внес свой труд в развитие педагогического знания.

Концепции построения систем обучения и воспитания философов античности, сформулированные тысячелетия тому назад, не остались в веках, получили дальнейшее развитие в трудах последующих поколений педагогов-практиков и ученых именно в силу своей педагогической значимости [7].

В подтверждение приведем общепризнанный метод Сократа, который может служить одним из возможных примеров, прекрасной иллюстрацией того, как философская мысль в практическом воплощении и непрерывном развитии приобретала несомненное педагогическое значение. Метод Сократа, который предполагает поиск знания в ходе беседы, дискуссии, без предоставления учащимся готовых ответов и решений, позднее совершенствовался трудами преемников и последователей древнегреческого философа; успешно применяется он и сегодня, в современной школе [8]. В спектре задач сократической беседы значатся и высвечивание истинной базы знаний учащихся, и поощрение их творческих способностей. Подобная работа с учащимися призвана способствовать развитию аналитического мышления, содействовать определению природных задатков детей.

Кроме того, постановка проблемной задачи сти-

мулирует учеников к научному поиску, определению оптимальных подходов к решению противоречивых вопросов и суждений, развитию инициативности и самостоятельности учащихся, нахождению и определению базовых ценностных установок и ориентиров, добытых фактически личными усилиями и необходимых любому человеку вне зависимости от рода деятельности, возраста, пола, социального статуса, культурной принадлежности, семейного состояния и т. п. [9].

Концепция непрерывного образования, признаваемая идейной опорой в современном информационно-образовательном пространстве, в своей основе содержит, в том числе, воспринимающиеся сегодня уже как азы те безусловные педагогические находки античных мыслителей, которые в свое время являлись прорывными; один из примеров мы привели выше. Таким образом, идею постоянного учения назвать абсолютно новым предложением, новой идеей, новым словом в образовании было бы ошибочным.

Мысль о необходимости постоянного обновления и совершенствования общекультурного и профессионального знания, его эволюции, систематизации, уточнения получала свое развитие независимо от эпохи. Вот почему мы признаем относительность тезиса о новом слове в современной системе образования – учения в течение всей жизни; скорее можно говорить о современном прочтении существовавшего на протяжении веков представления о непрерывности образования, об объединении актуальных в современном информационно-образовательном пространстве реалий (И.И. Зубова, Е.В. Кулакова), о формулировании единой концепции [10].

Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу, что новизна не в идее непрерывности обучения и развития человека, не в идее, существующей столько, сколько существует само человечество, но в концепции учения на протяжении всей жизни. На необходимость накопления и систематизации педагогического знания и отделения его от научной философии указывал английский философ, историк, политик, естествоиспытатель лорд Фрэнсис Бэкон еще в начале XVII в.; в трудах педагогов прошлого мы находим замечания, созвучные основным идеям современной концепции непрерывного образования; предпосылки возникновения концепции непрерывного образования обнаруживаются в трудах основоположников научной педагогики, фиксируются в работах педагогов последующих поколений. Цели и ценности, составляющие основу концепции непрерывного образования, нередко понимаемые единственно как ответ на социальный заказ сегодняшнего дня, намечались в многочисленных работах педагогов, прогрессивных общественных деятелей, просветителей [11]. Несмотря на то, что многие из выдвигавшихся учеными предыдущих поколений концептов не находили поддержку у современников, однако возникали вновь, отстаивались в последующих трудах разных педагогов разных времен, определяя основные направления развития педагогики, становясь естественными и базовы-

ми ценностями современной педагогической науки и практики, складываясь в единую концепцию непрерывного образования.

Шаги в направлении все большего утверждения этой идеи в обществе предпринимались выдающимися педагогами-новаторами своего времени на протяжении долгих лет истории развития образования. Неоспоримый вклад в признание и продвижение идеи, формулирование как итога концепции внесли своими трудами воспитатели и педагоги-практики, проработавшие многие годы в детских садах, центрах развития, средних общеобразовательных школах, в системе дополнительного образования, детских школах искусств, дворцах творчества детей и молодежи, спортивных центрах, в средних специальных учебных заведениях, высших учебных заведениях и т. п.

Некоторые из них отразили свои ежедневные наблюдения и выводы в письменных работах, передав, таким образом, потомкам свой опыт, оставив бесценное педагогическое наследие. Значимость работ их переоценить трудно; ознакомление с этими трудами позволяет новым поколениям воспитателей, учителей, преподавателей, тренеров не изобретать своего рода велосипед, но использовать наработки признанных сегодня патриархами образования педагогов, восприняв все то лучшее, что было ими предложено. Зафиксированные результаты научно-практического педагогического поиска предыдущих поколений, их предложения, принципы воспитания, дидактические идеи фактически предвосхитили сегодняшние представления об образовании, заложив базис его.

Сегодняшние стандарты не могли возникнуть сами по себе; они прорабатывались эволюционно, и предвестниками сегодняшних преобразований выступили педагоги-новаторы предыдущих поколений. Здесь разумно упомянуть вклад в педагогическую те-

орию и практику таких педагогов, как Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменский, А. Дистервег, М. Монтессори, И. Песталоцци, Януш Корчак, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Опыт, базирующийся на многолетней работе незаурядных педагогов и зафиксированный ими в письменных трудах, в наши дни востребован во всем мире; например, система, созданная А.С. Макаренко, доказала свою эффективность на практике и признана сегодня во всем мире.

В.А. Сухомлинский, начинавший работу с детьми не в первом классе школы, а в «подготовительном», также является одним из основоположников современной концепции непрерывного педагогического образования, прообразом сегодняшнего педагога. Его новаторские идеи относительно организации воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста послужили своего рода закладкой фундамента, предпосылками становления сегодняшней концепции, с ее признанием значимости дошкольного образования и включением его в логическую структуру реализации педагогического процесса.

Педагогическая мысль развивалась на протяжении тысячелетий, являясь неотъемлемой частью и древнегреческой, древневосточной, средневековой теологии и философии, и современной культуры. Формирование собственной педагогической концепции, выбор педагогического стиля, построение системы ключевых идей, понятий, профессиональных установок, осознание и восприятие общекультурных ценностей, устоев, традиций, обычаев и нравов общества, взрастившего педагога, развитие представления начинающего специалиста о выбранном пути, всех его сложностях и вызовах – эти базовые компоненты профессиональной подготовки способствуют становлению, формированию, развитию профессиональных убеждений и миропонимания молодого педагога.

#### Библиографический список

1. Андриенко О.А. Актуальные проблемы образования взрослых // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т.8. №1(26). С. 25 -28.
2. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Реализация новой государственной политики в сфере непрерывного педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2016. № 3. С. 116-121.
3. Заславская О.В., Жарких Н.Г. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы // Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (75). Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. С. 236-242.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
5. Пискарев Н.Н. Особенности непрерывного педагогического образования в России [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3103](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3103)
6. Тенетилова В.С., Губарева Л.И., Париштина Е.И., Дугина С.Ю. Профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования в вузе как педагогическая проблема // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. №1 (82). С. 329-331.
7. Татаринев К.А. Предпосылки и условия развития непрерывного образования //Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 289-292.
8. Жолудова А.Н., Полякова О.В. Формирование педагогической компетенции в рамках профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. Т. 6. № 1 (20). С. 41-54.
9. Система непрерывного педагогического образования <https://spravochnik.ru/pedagogika/vvedenie>
10. Зубова И.И., Кулакова Е.В. Влияние информационных технологии на формирование высококвалифицированных специалистов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 2 (79). С. 257-261.
11. Непрерывное педагогическое образование в системе образовательных учреждений <https://infourok.ru/nepretrivnoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-sisteme>

### References

1. *Andrienko O.A.* Actual problems of adult education // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2019.V.8.№1 (26). Pp. 25-28.
  2. *Bekoeva M.I., Ambalova S.A.* Implementation of a new state policy in the field of continuing teacher education // *Bulletin of the North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova*. 2016. №3. Pp. 116-121.
  3. *Zaslavskaya O.V., Zharkikh N.G.* Professional personality of the teacher: interpretations and hypotheses // *Scientific notes of Oryol State University*. №2 (75). Series: Humanities and Social Sciences. 2017. Pp. 236-242.
  4. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N.* *Pedagogy: Textbook. allowance for students. higher ped textbook. institutions*. M.: Academy, 2002. 576. p
  5. *Piskarev N.N.* Features of continuing teacher education in Russia [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3103](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3103)
  6. *Tenetilova V.S., Gubareva L.I., Parshutina E.I., Dugina S.Yu.* Vocational training of a bachelor of teacher education at a university as a pedagogical problem // *Uchenye Zapiski Oryol State University*. Series: Humanities and Social Sciences. 2019. №1 (82). Pp. 329-331.
  7. *Tatarinov K.A.* Prerequisites and conditions for the development of lifelong education // *Baltic Humanitarian Journal*. 2019.Vol. 8. №1 (26). Pp. 289-292.
  8. *Zholudova A.N., Polyakova O.V.* Formation of pedagogical competence in the framework of the professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional professional education" // *Personality in a changing world: health, adaptation, development*. 2018.Vol. 6. №1 (20). Pp. 41-54.
  9. The system of continuing teacher education <https://spravochnik.ru/pedagogika/vvedenie>
  10. *Zubova I.I., Kulakova E.V.* The influence of information technology on the formation of highly qualified specialists // *Scientific notes of Oryol State University*. Series: Humanities and Social Sciences. 2018.№2 (79). Pp. 257-261.
  11. Continuing teacher education in the system of educational institutions <https://infourok.ru/neprerivnoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-sisteme>
- 
-

УДК 378.147

UDC 378.147

**ДМИТРИЧЕНКОВА С.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков Инженерной академии, Российский университет дружбы народов  
E-mail: sw.wl@mail.ru

**ДОЛЖИЧ Е.А.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков Инженерной академии, Российский университет дружбы народов  
E-mail: korte@mail.ru

**DMITRICHENKOVA S.V.**

Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of foreign languages of the Engineering Academy, RUDN University E-mail: sw.wl@mail.ru

**DOLZHICH E.A.**

Candidate of Philology, associate professor, Department of foreign languages of the Engineering Academy, RUDN University  
E-mail: korte@mail.ru

## К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### EFFECTIVE APPROACH TO IMPROVE ENGINEERING STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Статья посвящена анализу возможностей повышения эффективности обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей с использованием современных подходов к обучению и информационно-коммуникационных технологий. Авторы анализируют цифровые образовательные ресурсы, используемые при обучении иностранному языку, и рассматривают методы обучения, основанные на конструировании знаний, на мотивации и интенсификации общения преподавателя со студентами.*

*Ключевые слова:* иностранный язык, цифровые образовательные ресурсы, метод обучения.

*This paper focuses on the tools to improve engineering student's foreign language teaching taking modern approaches to learning and using information and communication technologies. The authors analyze the digital educational resources used in foreign languages teaching and consider teaching methods based on knowledge design, on motivation and intensification of communication between teacher and students.*

*Keywords:* foreign language, digital educational resources, teaching methods.

Актуальность вопроса повышения эффективности обучения иностранному языку и проблемы межкультурного общения связана с процессами глобализации и модернизации в обучении иностранному языку. Возрастающая интеграция мирового сообщества диктует необходимость углубленного обучения студентов инженерных специальностей иностранным языкам в вузе в целях достижения их профессионального роста, самосовершенствования и реализации личных деловых контактов.

Показателем профессиональной и коммуникативной компетенции современного выпускника высшего учебного заведения является владение иностранным языком, что обеспечивает его успешность и мобильность.

Целью данной работы является анализ возможностей повышения эффективности обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей с использованием современных подходов к обучению и информационно-коммуникационных технологий.

В статье анализируются цифровые образовательные ресурсы, используемые в обучении иностранному языку, и рассматриваются методы обучения, основанные на конструировании знаний, на мотивации и интенсификации общения преподавателя со студентами и студентов

между собой. Некоторые методы обучения основаны на игровой деятельности с элементами состязательности.

Эффективное обучение иностранным языкам в вузе формирует языковую личность, обладающую иноязычной коммуникативной компетентностью, способной успешно общаться с представителями других культур, использовать знание иностранного языка для решения проблем в реальных ситуациях.

Исходя из антропоцентрической парадигмы XXI века, которая анализирует человека в языке и язык в человеке, основой обучения студентов иностранному языку должно быть овладение социокультурной компетенцией, формирование способности к самостоятельной продуктивной деятельности на иностранном языке.

В связи с этим методологической основой исследования служит антропоцентрическая и диалогическая парадигма образования, которая рассматривает обучение как акт взаимодействия преподавателя и студента с целью усвоения им содержания социального опыта через субъект - субъектные отношения. Такой подход подразумевает отказ преподавателя от авторитарного управления в пользу совместной деятельности, где каждый студент имеет свое мнение, участвует в решении поставленных проблем.

Основы антропоцентрической парадигмы заложены в идеях В. фон Гумбольдта и Э. Бенвениста. Особую значимость имело понимание В. фон Гумбольдтом языка как «мира, лежащего между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [2]. К понятию языковой личности обращался Л. Вайсгерберг, рассматривающий «языковую личность сквозь призму феномена родного языка, к которому эта личность относится» [3].

Антропоцентрический подход к языку проанализирован в работах Е. В. Рахилиной, считающей, что «язык есть, прежде всего, инструмент общения для человека. И всякое понятие, пусть даже обозначающее некоторый конкретный предмет, обязательно отражает не просто этот предмет как таковой, а отношение к нему человека». Антропоцентрический подход исходит из того, что «человек достаточно творчески использует язык как инструмент, им же созданный для отражения этого антропоцентричного мира» [7].

Как отмечает В.С. Кукушкин, «субъект-субъектные отношения – это такой тип отношений, который складывается в воспитательно-образовательном процессе, состоящий в создании паритетного участия обучающихся и обучающихся в организации и осуществлении совместной деятельности» [6].

По мнению В.С. Безруковой, «субъект-субъектные отношения, подразумевают выделение обучающегося как субъекта, признание его ключевой ценностью всего воспитательно-образовательного процесса, развитие его способностей на основе индивидуальных возможностей как основная цель образования» [1].

Многообразие форм проведения занятий и многоканальный обмен знаниями являются условием развития у студентов интереса к иностранному языку и представляют собой путь модернизации системы преподавания языков в вузе.

«Формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста способствует погружение в иноязычную среду посредством проведения конференций, ролевых и деловых игр, широкое использование метода case-study или метода конкретных ситуаций, активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении путем решения конкретных задач» [4], а также внедрение цифровых образовательных ресурсов в систему образования.

Цифровые образовательные ресурсы могут быть представлены в виде фотографий, видеофрагментов, объектов виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографических материалов, аудиозаписи.

Рассмотрим более подробно формы проведения занятий со студентами инженерных специальностей вуза.

1. «Работа в мультимедийных аудиториях, распространение сетевых технологий организуют тесное учебное взаимодействие в онлайн режиме, содействуют выполнению заданий различных форматов на любом этапе учебного процесса. Примером тому может служить Телекоммуникационная учебно-информационная система (ТУИС) Российского университета дружбы

народов (РУДН), призванная создать электронную образовательную среду» [4]. Данная система основана на базе открытого программного обеспечения MOODLE, в которой размещены электронные учебные курсы по всем основным образовательным программам и соответствующим дисциплинам, включая курсы по иностранным языкам. ТУИС обеспечивает поддержку учебного процесса и самостоятельной работы студентов для освоения образовательных предметов независимо от местонахождения.

2. Применение «case-study метода учитывает профессиональную подготовку студентов. Особенность данного метода мы видим в том, что он не предполагает однозначного решения проблемы и зависит от мыслительных способностей каждого слушателя. Его характерная черта – создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни и анализ ситуации» [4].

«Одной из основных задач преподавателя, использующего case-study метод, является вовлечение студентов в анализ, обсуждение и решение поставленных задач. Очевидно, что материал кейса должен представлять для студентов профессиональный интерес и предусматривать возможность личного вклада в решение вопроса. Увлекательный материал и возможность применения профессиональных знаний стимулирует участие в дискуссии. Применение кейс-метода способствует как овладению новой лексикой, так и формированию коммуникативной компетенции» [4].

3. Разнообразить занятия помогут тематические презентации, содержащие графику, интерактивные компоненты в формате Power Point Show. Данная форма занятий эффективна для закрепления материала и готовится студентами самостоятельно на заданные преподавателем темы. Такой вид занятий развивает креативность студентов, способность самостоятельно осуществлять поиск материала на иностранном языке, умение работать сообща, делать выводы.

4. Использование современных мультимедийных средств, в частности ментальных карт, позволяет разнообразить занятие, сделать его более наглядным, а также систематизировать материал и презентовать его в виде графического изображения. Составить ментальную карту можно на бумаге или использовать компьютерную программу EDraw Mind Map 6.8, содержащую широкий выбор символов, рисунков, линий, призванных помочь в создании ментальных карт. В процессе составления карт студенты развивают ассоциативное и творческое мышление, тренируют память. Карты обеспечивают **непроизвольное запоминание лексики, грамматики с использованием ключевых элементов**. Ментальные карты позволяют проследить взаимосвязи концептов и поиск альтернативных решений. Карты способствуют возникновению новых идей, служат эффективным инструментом для разработки новых проектов.

5. Ресурсы электронных библиотек образовательных организаций обеспечивают поддержку в проведении информационно-образовательной и культурно-просветительской деятельности. Так,

учебно-научный информационный библиотечный центр РУДН является центром модернизации электронной образовательной среды Университета на базе Телекоммуникационной учебно-информационной системы (ТУИС). УНИБЦ стал одним из центров РУДН, реализующих программы дополнительного образования с использованием современных технологий международного уровня и возможностью закрепления полученных теоретических знаний путем практического применения в компьютерном зале. Слушатели имеют возможность использовать электронные информационные базы данных, создавать собственные коллекции материалов по конкретному направлению образовательной деятельности или теме научного исследования, познакомиться с новейшими технологиями в области e-learning.

6. Проведение переводческих международных и межрегиональных интернет - конференций «является мощным инструментом в развитии творческих способностей студентов, в формировании общих и профессиональных компетенций, необходимых для письменного и устного общения в процессе научной, профессионально ориентированной коммуникации, закрепляя в сознании студента профессиональные установки» [5].

Таким образом, в обучении иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации крайне важно использовать современные информационные технологии. В условиях современного высокого развития технологий первостепенными задачами преподавателя иностранного языка являются совершенствование процессов обучения и введение новых принципов организации образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. 937 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 304-323.
3. Даниленко В.П. Языковая картина мира в теории Л. Вайсгербера. Филология и человек. 2009. №1. С. 7-18.
4. Дмитриченкова С.В. Практическое применение достижений социолингвистики. Казанская наука. №3 2018г. Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2018. С. 57-60.
5. Дмитриченкова С.В. Новые вызовы преподаванию иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации. Казанская наука. №4 2017 г. Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2017. С. 114 – 117.
6. Кукушин В. С. Теория и методика обучения: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
7. Рахилина Е.В. О концептуальном анализе в лексикографии А. Вежбицкой. Язык и когнитивная деятельность. М., 1989. С. 46-51

#### References

1. Bezrukova V.S. Fundamentals of spiritual culture. Teacher's Encyclopedic dictionary. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2000. 937 p.
2. Humboldt V. von. Selected Works on Linguistics. M., 1984. Pp. 304-323.
3. Danilenko V.P. Language picture of the world in the theory of L. Weisgerber. Philology and man. 2009. №1. Pp. 7-18.
4. Dmitrichenkova S.V. Prakticheskoye primeneniye dostizheniy sotsiolingvistiki. Kazanskaya nauka. №3 2018. Kazan': Izd-vo Kazanskiy Izdatel'skiy Dom, 2018. Pp. 57-60.
5. Dmitrichenkova S.V. Novyye vyzovy prepodavaniyu inostrannogo yazyka v sfere professional'noy kommunikatsii. Kazanskaya nauka. №4 2017g. Kazan': Izd-vo Kazanskiy Izdatel'skiy Dom, 2017. Pp. 114 – 117.
6. Kukushin V. S. Theory and methods of teaching: a training manual. Rostov-on-Don: Phoenix, 2005.
7. Rakhilina E.V. On the conceptual analysis in the lexicography of A. Wezhbitskaya. Language and cognitive activity. M., 1989. Pp. 46-51.

**ДОРОФЕЕВА Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, декан факультета повышения квалификации и дополнительного профессионального образования, Орловский государственный институт культуры  
E-mail: dorofeeva\_ogiik@mail.ru

**DOROFEEVA E.V.**

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and psychology, Dean of the Faculty of advanced training and additional professional education, Orel State Institute of Culture  
E-mail: dorofeeva\_ogiik@mail.ru

## СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

### PRESERVATION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION

*Статья представляет собой теоретическое обобщение понятий сущности и специфики психологического здоровья обучающихся в современной образовательной среде профессионального учебного заведения. Особое внимание автор уделяет исследованию условий сохранения психологического здоровья студентами творческого вуза. Делается вывод о том, что образовательная среда творческого вуза создает благоприятные условия для формирования устойчивой духовной общности и способствует профессионально-личностному становлению будущего специалиста.*

Ключевые слова: психическое здоровье, психологическое здоровье, психологическая безопасность, образовательная среда вуза.

*The article is a theoretical generalization of the concepts of the essence and specifics of psychological health of students in the modern educational environment of a professional educational institution. The author pays special attention to the study of the conditions for maintaining psychological health by students of a creative university. It is concluded that the educational environment of a creative university creates favorable conditions for the formation of a stable spiritual community and contributes to the professional and personal formation of a future specialist.*

Keywords: mental health, psychological safety, educational environment of high school.

Одним из приоритетных направлений системы высшего образования РФ является формирование психологически устойчивой личности, способной успешно адаптироваться к условиям внешней среды и профессиональной деятельности. В психолого-педагогической литературе в качестве одной из характеристик психологического здоровья личности, называемого еще жизнеспособностью, обозначается умение человека приспосабливаться к динамично меняющимся объективным условиям жизни.

Согласно Всемирной организации здравоохранения здоровье трактуется не только как отсутствие болезней и патологических проявлений, но и как абсолютное физическое, психическое и социальное благополучие. Впервые понятие «психологическое здоровье» было предложено известным отечественным психологом И.В. Дубровиной в начале 90-х годов XX века. И.В. Дубровина обозначает психологическое здоровье как «совокупность характеристик личности, обеспечивающих ее стрессоустойчивость, социальную адаптацию и успешную самореализацию» [3, с. 18]. Вслед за ней В.Э. Пахальян определяет психологическое здоро-

вье как «состояние внутреннего благополучия и равновесия, позволяющее человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастные возможности» [7, с. 55]. В свою очередь О.Е. Елисеева отмечает, что «поддержание психологического здоровья непосредственно взаимосвязано с положительным эмоциональным фоном человека, формирующимся в процессе взаимоотношений с другими людьми» [4, с. 370].

Таким образом, содержание понятия «психологическое здоровье» указывает на единство телесного и психического в человеке, их значимость для полноценной жизни и развития личности.

Педагогические условия сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся составляют основу деятельности образовательных учреждений высшего образования, что подтверждается частотой и принципиальностью плановых и внеплановых проверок Рособнадзора и возросшими лицензионными требованиями. Сохранение психологического здоровья обучающихся является одним из критериев оценки эффективности организации педагогического процесса. Создание эффективных условий для всестороннего и



гармоничного развития личности студента как субъекта образовательного процесса представляют собой актуальную область научного исследования.

Научное подтверждение значения вопросов сохранения психологического здоровья обучающихся мы находим в трудах как зарубежных, так и отечественных авторов. Проблеме поддержания психологического здоровья личности большое внимание уделяли представители гуманистической психологии, в частности А. Маслоу и К. Роджерс. Психологическое здоровье как стратегическая цель современного образования обозначена в трудах К.Н. Вентцеля, Д.Н. Кавтарадзе, Д.Ж. Маркович, А.К. Марковой, В.И. Слободчикова, Е.Д. Смирнова, И.С. Якиманской, В.А. Ясвина и других.

Сохранение и поддержание психологического здоровья студентов возможно в ходе включения их в познавательную и ценностно-ориентационную учебную деятельность, при осознанном проявлении обучающимися самостоятельной нравственной воли по отношению к здоровому образу жизни.

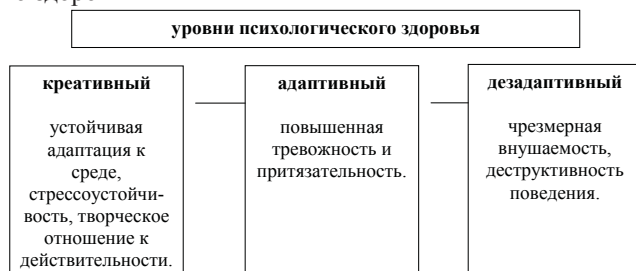
Общеизвестно, что в вузе как образовательной среде продолжают формироваться жизненные позиции молодого человека, определяющие его профессиональную направленность, содержание и способы его деятельности, а также способы его общения с другими людьми. При этом психологическое здоровье обучающихся вуза представляет собой синтез психических свойств личности, обеспечивающих гармонию между потребностями отдельно взятого индивида и общества и являющихся предпосылкой для продуктивного осуществления будущей профессиональной деятельности [6, с. 41].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующий ряд параметров позитивного психического здоровья:

- способность к саморегуляции поведения;
- умение адаптироваться к окружающей среде;
- способность ставить и реализовывать цели;
- готовность к активной деятельности;
- проявление адекватной самооценки;
- наличие тенденции к самосовершенствованию.

Известный отечественный психолог В.А. Ананьев, изучая данную проблему, предлагает классификацию уровней психологического здоровья, которую можно представить в виде схемы:

Схема 1. Характеристика уровней психологического здоровья



К высшему уровню психологического здоровья, который получил название «креативный», относятся студенты, хорошо адаптированные и поэтому не нуж-

дающиеся в психологической помощи и сопровождении в условиях образовательной среды.

К среднему уровню, так называемому «адаптивно-му», относятся обучающиеся в целом адаптированные к социуму, но имеющие несколько повышенную тревожность. Они составляют группу риска, поскольку не обладают запасом прочности психологического здоровья и могут быть включены в групповую профилактико-развивающую работу.

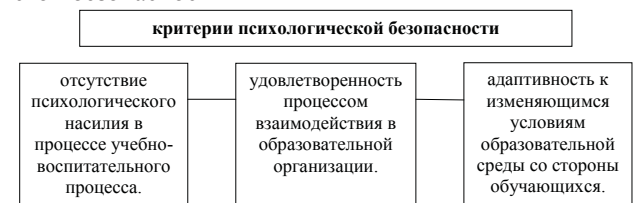
Низший уровень, иначе говоря «дезадаптивный», представлен обучающимися с нарушением баланса процессов освоения и приспособления, поэтому нуждающихся в психологической помощи и сопровождении в условиях образовательной среды [1, с. 57].

Очевидно, что представители последних двух уровней нуждаются в создании комфортных условий посредством использования технологий сопровождения психологической безопасности, которая определяется Б.А. Еремеевым как «душевное равновесие и становление личности, проявляющееся в осмысленном и рефлексивном отношении человека к окружающему миру» [5, с. 102]. При этом большое значение исследователь отводит социальному аспекту психологической безопасности, который заключается в создании оптимальных и комфортных условий совместной деятельности с другими людьми.

Различают следующие критерии психологической безопасности, представленные в схеме 2:

- устойчивость структур человеческой психики,
- умение адаптироваться в малых социальных группах и обществе в целом,
- состояние среды жизнедеятельности человека.

Схема 2. Характеристика критериев психологической безопасности



Вопросы психологической безопасности и сохранения психологического здоровья обучающимися творческого вуза еще больше актуализировались в контексте создания духовного, психического, физического и социального комфорта образовательной среды, необходимого для успешной учебно-познавательной деятельности студента, а также для профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Под образовательной средой современные ученые понимают как естественное, так и искусственно созданное социокультурное пространство, которое определяет специфику и содержание образовательного процесса и обеспечивает продуктивную деятельность студента в период его личностного становления посредством создания благоприятных для этого условий [9, с. 885].

В свою очередь В.А. Ясвин, полагает, что под образовательной средой следует понимать «систему педаго-

гических и психологических условий, которые создают возможность для раскрытия как уже сформированных способностей и индивидуальных особенностей личности, так и еще не проявившихся интересов и способностей» [10, с. 17].

Таким образом, основой рассмотренных определений понятия «образовательная среда» выступает выделение исследователями педагогических условий для организации продуктивной деятельности личности обучающихся, то есть условий для сохранения ее психологического здоровья.

В современных условиях непрерывного реформирования и развития высшей школы первостепенное значение имеет создание среды, способствующей активизации творческого и интеллектуального потенциала студентов. Научные изыскания показывают разноплановость влияния образовательной среды на формирование и саморазвитие личности обучающегося и важность рассмотрения факторов среды (управляемых и неуправляемых) и, в целом, ее многообразия, способного обеспечить личностное и профессиональное развитие обучающегося.

Проводимый нами ежегодный сравнительный анализ уровня выраженности показателей психологического здоровья студентов очной формы обучения 1 и 4 курсов направления «Народная художественная культура», профили «Руководство любительским хореографическим коллективом», «Руководство любительским театром», «Руководство этнокультурным центром» и «Руководство студией кино, фото- и видеотворчества» и «Руководство этнокультурным центром» в условиях образовательной среды ФГБОУ ВО «ОГИК» наглядно иллюстрирует, что наиболее выраженным показателем психологического здоровья студентов является повышенная адаптивность.

Сравнивая результаты 3 показателей психологического здоровья студентов 1-го и 4-го курсов, полученные за последние три года исследования, можно констатировать следующее: у студентов 4 курса суммарный показатель психической уравновешенности выше на 17,5% (87,5%), а суммарный показатель уровня выраженности повышенной внушаемости ниже на 12,5% (37,5%), суммарный показатель конфликтности ниже на 41% (27%), чем у студентов 1-го курса (68%).

Особое внимание в рамках нашего исследования было уделено изучению такого показателя психологического здоровья обучающихся, как саморегулируемость, то есть возможность адекватного приспособления как к благоприятным, так и к неблагоприятным условиям образовательной среды вуза. Согласно концепции личностного адаптационного потенциала Г.С. Никифорова, можно прогнозировать успешность адаптации обучающихся к разнообразным условиям среды и деятельности, и как конечный результат – сохранение здоровья и работоспособности студентов [6, с. 41]. Именно этот показатель позволяет дифференцировать всех людей по степени устойчивости к воздействию психоэмоциональных стрессоров.

Адаптация для каждого студента – это процесс приобщения к новой среде, к условиям учебно-

профессиональной деятельности. Его успешность во многом зависит от активной жизненной позиции самого студента на начальном этапе обучения. Известно, что образовательная среда вуза значительно отличается от атмосферы школьного обучения. Она предполагает от студента проявление большей самостоятельности в процессе приобретения новых знаний, в результате чего возрастает информационная нагрузка.

При этом поступление в вуз является одним из переломных периодов развития личности – поздний подростковый и ранний юношеский возрасты. В этот период обучающихся тревожат ощущения неопределенности, сомнения в верности выбранного пути, правильности построения жизненных планов и перспектив.

Таким образом, адаптация как вид успешного взаимодействия личности обучающегося с образовательной средой вуза предполагает согласование требований и ожиданий. Ее успешность детерминирует самоидентифицированность отдельного индивида в системе общественной иерархии [2, с. 96].

В рамках проведенного нами в период 2016-2018 гг. исследования уровня выраженности показателей психологического здоровья у первокурсников ФГБОУ ВО «ОГИК» направления «Народная художественная культура» профили «Руководство любительским хореографическим коллективом», «Руководство любительским театром», «Руководство этнокультурным центром» и «Руководство студией кино, фото- и видеотворчества» при оценке студентами степени своей адаптации к учебной деятельности в условиях творческого вуза по десятибалльной системе были получены следующие соотношения:

- 6 баллов – 16,6 %;
- 7 баллов – 16,6 %;
- 8 баллов – 25,1 %;
- 9 баллов – 25,1 %;
- 10 баллов – 16,6 %.

Преобладание 8-9 балльных уровней адаптации студентов-первокурсников подтверждает факт эффективного влияния среды творческого вуза с его специфическими особенностями организации образовательного пространства на развивающуюся личность обучающегося. Процесс самоопределения личности первокурсника, выбравшего творческое направление подготовки и выдержавшего вступительное испытание творческой направленности, осуществляется в соответствии с ее профессиональным самоопределением, которое имеет достаточно длительный период формирования. В большинстве своем абитуриенты института культуры являются выпускниками детских школ искусств, хореографических или хоровых школ, музыкальных училищ, колледжей. Это обеспечивает более комфортные адаптационные условия, поскольку они уже ранее пребывали в атмосфере творчества и коллективной деятельности.

В качестве дифференциальных признаков благоприятного воздействия среды творческого вуза на развивающуюся личность специалиста нами были выделены следующие:

- принятие студентом традиций и системы духовно-нравственных ценностей творческого вуза, определяющих личностную позицию обучающегося и создающих условия для формирования его профессиональных компетенций, а также для межличностного общения;

- погружение в творческую среду вуза, принятие для себя осознанных возможностей самореализации в учебной, информационной, профессиональной сферах в процессе включения в разнообразные виды деятельности (общественные лаборатории, научные сообщества, клубы по интересам, проектные команды и др.) посредством создания открытой и доступной информационной среды;

- выбор для себя устойчивой сферы взаимодействия – «команды», референтной группы, которая создает возможность для открытого, творческого общения во время формальных и неформальных встреч преподавателей и студентов, в процессе которых формируются доверительные отношения.

Таким образом, образовательная среда творческого вуза создает благоприятные условия для формирования устойчивой духовной общности и в целом способствует профессионально-личностному становлению будущего специалиста.

Отличительной особенностью образовательной среды творческого вуза, по-нашему мнению, является ценностная общность и традиции института. Активное вовлечение обучающихся в вузовскую образовательную среду еще на подготовительном этапе обучения в ходе подготовительных курсов к творческому (профессиональному) испытанию и далее с первых дней активной учебной и внеучебной деятельности детерминируют профессионально-личностное развитие студента в период освоения специфического образа жизни «в профессиональной среде», гарантирует успешность саморегулируемости, то есть адаптивность функционирования в малых социальных группах и обществе в целом.

#### Библиографический список

1. *Ананьев В. А.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. *Балл Г. А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. №1 С. 92-100.
3. *Дубровина И. В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. №3. С. 17-21.
4. *Елисеева О. А.* Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 132. С. 368 -375.
5. *Еремеев Б. А.* Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сборник научных статей: - СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. С. 101-103.
6. *Куликов Л. В.* Здоровье и субъективное благополучие личности // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова СПб, 2000. С. 41-43.
7. *Пахальян В. Э.* Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. Издательство: Питер, 2006 г. 240 с.
8. *Повведная Ф. В., Лебедева О. В.* Особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2015. №1(9). С. 4-9.
9. *Шапран Ю. П., Шапран О. И.* Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый. 2015. №7. С. 881-885.
10. *Ясвин В. А.* Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. 2000. №2. С. 16-22.

#### References

1. *Ananiev V. A.* Fundamentals of the psychology of health. Book 1. Conceptual foundations of the psychology of health. St. Petersburg: Speech, 2006. 384 p.
2. *Ball G. A.* The concept of adaptation and its significance for personality psychology // Psychology Issues. 1989. N.1. Pp. 92-100.
3. *Dubrovina I. V.* Mental and psychological health in the context of the psychological culture of personality // Bulletin of the practical psychology of education. 2009. N.3. Pp. 17-21.
4. *Eliseeva O. A.* The structure of the subjective well-being of adolescents in the educational environment with a low level of psychological safety // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. 2011. N. 132. Pp. 368-375.
5. *Eremeev B. A.* Safety psychology, psychological safety and levels of human development // Psychological safety, stability, psychological trauma: collection of scientific articles: St. Petersburg: Book House LLC, 2006. Pp. 101-103.
6. *Kulikov L. V.* Health and subjective well-being of a person // Psychology of Health / Edited by G. S. Nikiforova St. Petersburg, 2000. Pp. 41-43.
7. *Pahalyan V. E.* Development and psychological health. Preschool and school age. Publisher: Peter, 2006. 240 p.
8. *Povvednaya F. V., Lebedeva O. V.* Features of the perception of the phenomenon of “psychological health” by students of a pedagogical university // Bulletin of the University of Minin. 2015. No1 (9). Pp. 4-9.
9. *Shapran Yu. P., Shapran O. I.* Educational environment of the university: typology, functions, structure // Young scientist. 2015. N.7. Pp. 881-885.
10. *Yasvin V. A.* Psychological and pedagogical design of the educational environment // Additional education. 2000. N.2. Pp. 16-22.

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

## ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

### INFLUENCE OF THE INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF STUDENTS-DESIGNERS

*Успешность формирования профессиональной культуры студентов-дизайнеров зависит от содержания и организации образовательного процесса. Внедрение информационных технологий обеспечивает высокий уровень подготовки, позволяет эффективно решать сложные задачи и ориентирует на творчески-поисковую деятельность. В статье прослеживается взаимосвязь между уровнем владения информационными технологиями и уровнем профессиональной культуры личности.*

*Ключевые слова: профессиональная культура, информационные технологии, проектная деятельность, дизайн, компьютерная графика.*

*The success of the formation of the professional culture depends on the content and organization of the educational process. Integration of information technologies provides a high level of training, enables to solve the complex problems efficiently and focuses on creative research activity. In the article the connection between the level of development of information technologies and professional culture is traced.*

*Keywords: professional culture, information technology, project activity, design, computer graphics.*

Модель профессиональной культуры студента-дизайнера включает в себя «систему его социально-психологических, учебно-образовательных и производственных характеристик, в которой интегрированы ценностное отношение к профессиональной деятельности дизайнера, профессиональные знания, теоретические и практические умения и социально значимые качества личности» [1, с. 77]. «Профессиональная культура в большинстве источников трактуется как комплекс знаний, умений и навыков, овладение которыми делает специалиста мастером своего дела. Профессиональная культура дизайнера - это системное образование, представляющее собой совокупность профессиональных знаний, теоретических и практических умений и социально значимых качеств личности, формирующихся в процессе проектно-производственной, социокультурной и учебно-образовательной деятельности» [1, с. 77]. Исходя из этого, можно определить критерии сформированности профессиональной культуры студента: профессиональная компетентность; креативность мышления; личностные и профессиональные ка-

чества, способствующие осуществлению качественной профессиональной деятельности.

Основой формирования профессиональной культуры дизайнера и архитектора является проектная деятельность.

Дизайн является уникальной профессией, поскольку представляет собой синтез искусства, науки и техники. Дизайн включает в себя основные виды деятельности человека: познавательную, эстетическую, преобразовательную, коммуникативную. Результатом дизайна является творчески осмысленная предметно-пространственная среда, реализующая потребности общества. Создавая предметно-пространственную среду, проектируя предметы, дизайнер способен влиять на человека, его отношение к обществу и самому себе. Несмотря на техническую составляющую, дизайн формирует эстетическое отношение к действительности, позволяя по-новому воспринимать ее.

Проектная деятельность является ведущим направлением деятельности дизайнера. В процессе проектирования решаются задачи стилистиче-

ского, функционального, объемно-пространственного, колористического характера. Проектирование как форма организации обучения дизайнеров качественно меняет характер образовательной деятельности, в результате которой происходит развитие творческих способностей студентов, что находит выражение в осуществлении на практике различных нестандартных замыслов. Вовлеченность в процесс проектирования помогает студентам осмыслить свой личностный опыт. Исходя из влияния, которое оказывает проектная деятельность на личностное развитие студента, можно сказать, что проектная деятельность имеет большое значение для успешного формирования профессиональной культуры студента-дизайнера.

Проектная деятельность представляет собой интегративную деятельность, объединяющую знания из различных областей знаний. Подготовка дизайнеров включает художественное и техническое направления. Художественное направление предполагает знание законов художественного творчества: основ рисунка и композиции, цветоведения и колористики, истории искусства и дизайна. Художественный аспект деятельности студента-дизайнера подразумевает знание принципов и закономерностей художественного творчества и высокий уровень владения ими. Техническое направление необходимо для формирования умения анализа конструктивной формы, выявления пространственных связей, чему способствует изучение начертательной геометрии и черчения, технической механики, материаловедения. «Профессия художника-дизайнера требует универсальных знаний, навыков, умений, научно-исследовательских, проектно-графических, творчески-ремесленных умений, позволяющих самому провести предпроектное исследование, проделать художественно-образные зондажи проектных предложений, превратить в графически оформленную систему проектные размышления и поиски» [4, с. 459]. Подобное взаимодействие дисциплин обеспечивает высокий профессиональный уровень выполнения проектов, что в результате приводит к формированию профессиональной культуры студентов-дизайнеров.

Успешность формирования профессиональной культуры студентов-дизайнеров в процессе проектной деятельности зависит от содержания и организации образовательного процесса. На наш взгляд, необходимым условием формирования профессиональной культуры является использование современных технологий в процессе обучения, а именно информационных технологий в области дизайна. Каждая дисциплина, связанная с архитектурно-дизайнерским проектированием, должна включать раздел, посвященный изучению и применению средств компьютерных технологий. В связи с этим одну из задач подготовки студентов творческих специальностей можно обозначить как формирование навыков эффективного использования информационных ресурсов в процессе обучения.

Информационные технологии можно рассматривать в нескольких аспектах: как средство, объект и сре-

ду обучения. В процессе обучения студенты используют современные информационные технологии для хранения, обработки, представления и использования информации, а также для решения профессиональных задач. На современном этапе информационные технологии могут использоваться не только для решения конкретных профессиональных задач, но также их можно рассматривать как средство развития профессиональных художественных навыков и как способ повышения результативности процесса обучения в целом.

Внедрение информационных технологий «стимулируют мотивированность, обеспечивают высокий уровень подготовки специалистов с широким научным образованием, профессионально компетентных, с развитым творческим мышлением, способных эффективно решать сложные и многоплановые задачи своей деятельности» [3, с. 11]. Достижение подобных результатов предполагает не только пассивное использование ресурсов интернета для поиска, систематизации и анализа информации, но и активную творческую деятельность по созданию объектов предметно-пространственной среды.

Для эффективного формирования способностей студентов в области информационных технологий деятельность преподавателя должна предусматривать знание современного уровня развития информационных технологий; формирование интереса к информационным технологиям как средству профессиональной деятельности; демонстрацию возможностей применения компьютерных технологий; стимулирование студентов к самостоятельному изучению информационных технологий. Информационные технологии стремительно развиваются, постоянно сменяя друг друга, предоставляя пользователям новые возможности. Подобный процесс предполагает совершенствование методик обучения студентов-дизайнеров.

Но успешность использования информационных технологий зависит не только от образовательной среды и действий педагога, но и от самого студента, который должен демонстрировать стремление к «приобретению нового опыта; сформированность системы профессиональных знаний и умений организовывать процесс дизайн-проектирования с помощью средств ИТ; владение основными компьютерными инструментами, приемами выполнения операций, методиками применения компьютера в профессиональной деятельности дизайнера» [2, с. 138].

Если говорить о дизайн-проектировании, то информационные технологии в данном контексте представляют собой систему методов создания и обработки информации с помощью компьютерной графики. В процессе подготовки студентов-дизайнеров происходит обучение специальным компьютерным программам по областям применения.

В дизайн-проектировании можно выделить несколько уровней владения информационными технологиями. Первый уровень – умение работать с растровыми и векторными изображениями (обработка и создание изо-

бражений, коррекция, управление цветовой моделью, подготовка изображений для печати). Второй уровень – умение работать с программами автоматизированного проектирования (ArchiCAD), а именно «разрабатывать комплект строительных и конструкторских чертежей, подготавливать комплект технической документации на выполнение проекта интерьера (экстерьера) в материалах, выполнять визуализацию перспективных изображений проекта» [3, с. 18]. Третий уровень – работа с трехмерными графическими программами (3Ds MAX). Таким образом, в результате овладения компьютерными технологиями студенты должны знать средства обработки графических изображений и методы работы с векторными и растровыми объектами, а также должны иметь навыки работы с программами трехмерного моделирования.

Овладение всеми видами компьютерной графики необходимо студентам для того, чтобы «систематизировать и обобщать, обрабатывать и готовить цифровые графические материалы для решения задач в профессиональной деятельности, использовать компьютерную технику при создании и представлении проекта, управлять процессом дизайн-проектирования в сфере компьютерных технологий» [3, с. 18].

Содержание обучения студентов-дизайнеров должно обеспечивать последовательность формирования профессиональной культуры в процессе решения проектных задач, поскольку постепенное накопление студентами знаний и умений в области проектирования, в том числе с использованием информационных технологий, отражает логику достижения более высокого уровня профессиональной культуры. Последовательность обеспечивается в результате усложнения модулей проектных заданий: интерьер одного помещения, дизайн-проект интерьера жилого здания, проект интерьера общественного здания. Материал, основанный на последовательном освоении тем изучаемых дисциплин, обеспечивает целостность формирования профессиональной культуры будущего дизайнера. С усложнением

проектных заданий студенты осваивают информационные технологии: изучают новые программы, находят новые способы выполнения моделей, совершенствуют навыки владения программами для достижения более реалистичного изображения объекта. В результате студенты постепенно приходят к тому, что они значительно меньше времени тратят на технические тонкости, а больше прорабатывают дизайн-концепцию интерьера и детали. В целом совершенствование навыков владения информационными технологиями в области дизайн-проектирования приводит к более качественному результату, что делает процесс обучения эффективнее. Иными словами, проверить качество использования студентами компьютерных технологий возможно по результатам просмотра практических работ (проектов): чем выше уровень владениями информационными технологиями, тем на более высоком профессиональном уровне выполнен дизайн-проект.

Совершенствование навыков владения графическими программами способствует активизации мотивации формирования профессиональной культуры. Постепенное развитие в области информационных технологий позволяет студентам самостоятельно выбирать графические программы, используемые для выполнения дизайн-проекта и для его визуальной подачи. По мере совершенствования компьютерных программ повышается уровень дизайн-проектов. Опыт использования программных средств и решение проблемных ситуаций в процессе их применения способствует в целом развитию личности. Получив основы знаний и умений в области компьютерных технологий, студенты могут осуществлять самостоятельный поиск возможностей применения знаний информационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что владение информационными технологиями является неотъемлемой частью формирования профессиональной культуры студента-дизайнера.

#### Библиографический список

1. *Ассессоров А.И.* Формирование профессиональной культуры будущего специалиста-дизайнера // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. 2008. № 6-2 (31). С. 76-79.
2. *Прудовская О.Ю.* Разработка и внедрение методики формирования профессиональной готовности к применению информационных технологий у студентов-дизайнеров // Омский научный вестник. 2007. № 1(51). С. 134-138.
3. *Прудовская О.Ю.* Формирование готовности будущих дизайнеров к применению информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Ю. Прудовская. – Екатеринбург, 2007. – 27 с.
4. *Черникова С.М.* Теория дизайна в процессе формирования профессиональной культуры личности художника-проектировщика // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №1(51). С.458-460.

#### References

1. *Assessorov A.I.* Designing as a means of professional culture development of future specialists-designers // Vestnik of the Federal state educational institution of higher professional education «Moscow State Agroengineering University named after V.P. Goryachkin». 2008. № 6-2 (31). P. 76-79.
2. *Prudkovskaya O. Y.* Method preparation and introduction of forming professional readiness for IT – application by students-designers // Omsk Scientific Bulletin. 2007. № 1(51). P. 134-138.
3. *Prudkovskaya O. Y.* The formation of the readiness to the use information technologies by future designers: author's abstract of dissertation ... PhD in Pedagogic sciences: 13.00.08 / Prudkovskaya O. Y. - Yekaterinburg, 2007. – P. 27.
4. *Chernikova S.M.* The design theory in the course of formation of professional culture of the identity of the artist-designer // Scientific Notes of Orel State University. Series «Humanities and social sciences». 2013. №1(51). P.458-460.

УДК 373.3

UDC 373.3

**ЕФРЕМОВА С.В.**

преподаватель центра развития для детей «Шаг вперед», г.Орел

E-mail: sveta6633@yandex.ru

**ФЕДОРОВА М.А.**

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: 09011975m@gmail.com

**EFREMOVA S.V.**

Teacher of the center of development for children "Step forward", Orel

E-mail: sveta6633@yandex.ru

**FEDOROVA M.A.**

Associate Professor, PhD in Education, associate Professor of pedagogy and professional education Department, Orel State University

E-mail: 09011975m@gmail.com

## ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### OVERCOMING OF FAILURE JUNIOR SCHOOL STUDENTS

*В статье рассматриваются проблемы неуспеваемости младших школьников, проанализированы признаки и причины неуспеваемости, отмечены факторы неуспеваемости, предложен общий подход к преодолению неуспеваемости младших школьников.*

*Ключевые слова:* неуспеваемость, отставание, причины неуспеваемости, виды неуспеваемости, типы неуспевающих школьников.

*The article investigates problems of failure of junior school students, analyzed signs and causes of failure, marked factures of failure and proposed main approach to overcome the failure of junior school students.*

*Keywords:* failure, gap, causes of failure, types of failure, types of failure students.

Современное общество, его ценности и устои требуют изменений во всех сферах деятельности человека. В связи с этим необходимо заложить качественные знания в каждого ребенка, чтобы в будущем в современных условиях рыночных отношений, где конкуренция имеет особую роль, он мог проявить себя как творческая, активная, значимая для общества личность.

Младший школьный возраст наиболее ответственный этап школьного образования и является фундаментом для последующего обучения. Именно поэтому вопросам неуспеваемости младших школьников необходимо уделить особое внимание. Тем более, что сегодня эта проблема является неразрешенной.

Термин «неуспеваемость» педагоги и психологи определяют по-разному. Так, И.В. Дубровина под неуспеваемостью понимает «...несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений» [5, с. 14]. В.С. Цетлин неуспеваемость трактует, как «неусвоение знаний обучающихся, определяемых содержанием образования, которые фиксируются по истечении определенного отрезка в процессе обучения – серии уроков на определенную тему или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года» [9, с. 79]. Наиболее полное, на наш взгляд, понимание рассматриваемого феномена представляет П.И. Пидкасистый. Он определяет неуспеваемость, как «...

систематическое отставание обучающихся в уровне усвоения содержания образования по сравнению с предусмотренной учебной программой и образовательными стандартами, в результате которых дальнейшее полноценное обучение становится невозможным» [7, с. 236].

Дифференцируя определения, данные педагогами и психологами, можно сделать вывод, что неуспеваемость – это несоответствие знаний обучаемого требованиям, предусмотренным учебными программами или ее разделам, а также уровню подготовки, необходимой для дальнейшего обучения.

Неуспеваемость связывают, прежде всего, с отставанием в учебной деятельности. Отставание – это невыполнение требований, предъявляемых к качеству усвоения содержания образования в процессе обучения. Отставание в учебе приводит к неуспеваемости школьника, а в дальнейшем – и к педагогической запущенности.

С точки зрения А.А. Бударного, существует два вида неуспеваемости – «абсолютная и относительная». «Абсолютная» неуспеваемость выражается оценкой «неудовлетворительно», соотносимой с баллами «2» и «1», что не соответствует даже минимальным требованиям школьной программы. «Относительную неуспеваемость» автор определяет, как познавательную нагрузку, недостаточную для тех учащихся, которые могли бы учиться лучше, превышая обязательные требования [3].

А. М. Гельмонт выделил три вида неуспеваемости «в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:

- общее и глубокое отставание (по многим или всем учебным предметам длительное время);
- частичная, но относительно стойкая неуспеваемость по одному – трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика);
- неуспеваемость эпизодическая (то по одному, то по другому предмету, относительно легко преподаваемая)» [4, с. 106].

Во всех видах А. М. Гельмонт к неуспевающим относит тех учащихся, которые приходят к концу четверти с неудовлетворительными оценками.

На пути повышения успеваемости младших школьников следует уделить особое внимание типологии неуспеваемости учеников. Л.С. Славина, учитывая доминирующую причину, выделяет «три типа неуспевающих:

- учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения;
- дети со слабыми способностями к учению;
- школьники с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться» [8, с. 57].

П.П. Блонский за основу типологизации неуспеваемости берет характеристику учебного труда и структуру личности школьника. Исходя из этих двух оснований, педагог выделяет два типа неуспевающих школьников. «К первому типу, названному «плохой работник», он относит неуспевающего школьника со следующими чертами:

- воспринимает задания невнимательно, не понимает их, но разъяснений у учителя не просит;
- работает пассивно и постоянно нуждается в стимулировании;
- не подмечает своих трудностей и неудач;
- не имеет ясного представления цели, не планирует и не организует свою работу;
- либо работает очень вяло, либо снижает темп постепенно;
- индифферентно относится к результатам работы.

Другой тип неуспевающего ученика он назвал патологическим. Это эмоциональные школьники, имеющие неудачи в учении, встречающие специфическое к себе отношение окружающих» [2, с. 123]. Обучающимся данного типа необходимо одобрении окружающих, они тяжело переносят трудности.

Н.И. Мурачковский, беря за основу личностные свойства школьника, выделил «три типа неуспевающих:

- учащиеся с низким качеством мыслительной деятельности при положительном отношении к учителю и сохранении позиции школьника;
- школьники с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учителю и утрате позиции школьника;
- неуспевающие с низкой мыслительной деятель-

ностью, при отрицательном отношении к учителю и полной утрате позиции школьника, выраженной стремлением оставить школу» [6, с. 118].

Для повышения успеваемости младших школьников необходимо учитывать причины неуспеваемости в учебе. Факторы неуспеваемости можно разделить на две группы: внутренние, которые относятся к самому ученику и внешние, где происходит воздействие социума (учителя, сверстников, родителей, общества).

Е.Ю. Балашова выделила две группы причин неуспеваемости. Биологические, которые вызывают сбои в работе систем организма, в частности головного мозга. К ним относятся: наследственность, осложнение во время беременности и родов, соматические заболевания в раннем возрасте, индивидуальные особенности мозговой организации психических функций. Средовые причины: педагогическая запущенность, гиперопека, бедность предметной среды, окружающей ребенка, недостаточное упражнение психических функций на этапе дошкольного развития; незнание и непонимание индивидуальных особенностей структуры и динамики психического развития ребенка [1].

Поскольку причины неуспеваемости различны, то и пути ее устранения в отношении каждого неуспевающего ученика отличаются. Прежде всего, необходимо отметить, что в работе по повышению успеваемости должны принимать совместное участие педагоги, психологи, родители, медики, ученики.

Выстраивая деятельность по повышению успешности в обучении младших школьников, требуется учитывать их психологические особенности. В этот период у детей меняется образ жизни, появляется новая роль в социуме, ему предъявляются новые требования. Начальное образование является наиболее ответственным этапом школьного обучения, поскольку формируется новый ведущий вид деятельности – учебный. К концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть и уметь учиться.

На этом этапе у обучающихся формируются словесно-логическое мышление, осознанность поведения, появляется смысл учения. Кроме того, из-за нового уклада жизни и физиологических изменений у детей наблюдается беспокойство и повышенная утомляемость. В младшем школьном возрасте развивается самооценка, у детей с низкой успеваемостью она занижена. Регулярные низкие отметки, неудачи порождают неуверенность в себе, что отрицательно сказывается на формировании личности ребенка.

Учитывая выше сказанное, для ребенка нужно обеспечить благоприятный социально-психологический климат, в котором он сможет комфортно сотрудничать с другими людьми. В детском коллективе должна быть обстановка доверия и доброжелательности. Учителю необходимо создать такую атмосферу в классе, где школьник сможет свободно выражать свое мнение относительно вопросов, касающихся всей группы детей, будет чувствовать себя членом коллектива, выражать сочувствие, проявлять взаимопомощь и принимать на



себя ответственность.

Важную роль в улучшении успеваемости играет формирование у обучающегося мотивации к учебе. В первую очередь у ребенка должна быть сформирована внутренняя позиция школьника, при которой он будет испытывать эмоциональную привлекательность школы. Из-за отсутствия мотивации обучение становится нецеленаправленным, и как следствие, учащийся не использует все свои интеллектуальные возможности. Поэтому основой процесса обучения должна стать активная деятельность ученика, взаимодействие учителя с детьми.

Поскольку в младшем школьном возрасте ценность самих знаний дети не осознают в полной степени, то для них достаточной мотивацией выступают школьные отметки и оценка взрослых. Родители не должны использовать чрезмерную похвалу, применять жестких наказаний, использовать в качестве поощрения материальные ценности, оценка должна быть объективной.

Следует отметить, что именно мотивация выступает главным двигателем в формировании произвольности психических процессов младших школьников: речь, внимание, наблюдение, запоминание. Произвольность этих процессов происходит с огромным усилием для ребенка.

Повышая мотивацию в учебной деятельности, у ребенка появится уверенность в себе, гордость за свои успехи, он будет признавать педагогов и одноклассников, разовьются творческие способности, следовательно, повысится успеваемость.

Педагогу необходимо построить процесс обучения с учетом индивидуальных и возрастных особенностей

детей. Важно, что бы уроки были интересны учащимся, их темп должен быть согласован со скоростью работы всех учеников класса. На уроках целесообразно использовать разноуровневые задания, чаще проверять и оценивать работу школьника, создавать ситуации успеха и возможности для проявления творчества.

Деятельность по повышению успеваемости следует начать с диагностики, которая дает возможность изучить личность неуспевающего ученика, проверить знания, выявить причины неуспеха в учебе, организовать психолого-педагогическую коррекцию. На основе диагностики проводится консультирование всех участников учебного процесса, где даются информация о проблемах, связанных с отставанием в учебе ученика и конкретные рекомендации по повышению успеваемости и эффективности учебного процесса. Далее строится работа по преодолению трудностей в учебе и развитию ученика в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями ребенка. На этом этапе школьнику необходимо помочь устранить пробелы в знаниях, сформировать умение учиться, повысить эффективность обучения, воспитания и развития. На этапе коррекции необходимо уделить особое внимание здоровью ребенка, повышению его трудоспособности, улучшению семейных и бытовых условий, повысить мотивацию к учебе, развивать способности и т.п.

Таким образом, для преодоления школьной неуспеваемости необходим анализ индивидуальных особенностей ребенка, определение типа неуспеваемости, создание оптимальных условий для обучения и развития обучающегося.

#### Библиографический список

1. Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Нейropsychологическая диагностика М.: Генезис, 2012. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=594824&p=1> (Дата обращения 16.07.2019)
2. Блонский П.П. Школьная неуспеваемость // Избранные педагогические произведения М.: 1961.
3. Бударный А.А. Преодолевать неуспеваемость М.: Народное образование, 1963.
4. Гельмонт А.Н. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М.: 1954.
5. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Рабочая книга школьного психолога М.: Просвещение, 1991.
6. Мурачковский А.И. Типы неуспевающих школьников. Советская педагогика: 1965.
7. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2006. URL: <https://alleng.org/d/ped/ped013.htm> (Дата обращения 16.07.2019)
8. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам М.: 1958.
9. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение М.: Педагогика, 1977.

#### References

1. Balashova E.Yu., Kovyazina MS Neuropsychological diagnosis M.: Genesis, 2012. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=594824&p=1> (Treatment date: 07/16/2019)
2. Blonsky P.P. School failure // Selected pedagogical works M.: 1961.
3. Budarny A.A. Overcome a failure - Moscow: National Education, 1963.
4. Helmont A.N. On the causes of failure and ways to overcome it. M.: 1954.
5. Dubrovina I.V., Akimova M.K., Borisova E.M. The working book of the school psychologist M.: Enlightenment, 1991.
6. Murachkovsky A.I. Types of under-performing students. Soviet pedagogy: 1965.
7. Pedagogy: study guide for students of pedagogical universities and pedagogical colleges / ed. P.I. Pidkasistogo. M., 2006. URL: <https://challeng.org/d/ped/ped013.htm> (appeal date 07/16/2019)
8. Slavina L.S. Individual approach to poor and undisciplined students Moscow: 1958.
9. Tsetlin V.S. School failure and its prevention M.: Pedagogy, 1977.

**ЗАСЛАВСКАЯ О.В.**

доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель школы РФ, заведующая кафедрой теории и методики образования ТулГУ (Тула)  
E-mail: ovzaslav@yandex.ru

**ZASLAVSKAYA O.V.**

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Honored teacher of the school of the Russian Federation, Head of the Department of theory and methodology of Education of Tula State University (Tula)  
E-mail: ovzaslav@yandex.ru

**ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА КАК КАТЕГОРИЯ КУЛЬТУРЫ:  
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

**TEACHER'S PROFESSIONALISM AS A CATEGORY OF CULTURE:  
ON THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL PERSONALITY OF THE MODERN TEACHER**

*Рассматривается феномен профессиональной культуры современного педагога как компонент его «педагогической личности». Автор анализирует проблему формирования профессионального мировоззрения учителя, роль и место вуза и учреждений дополнительного профессионального образования в подготовке педагогов к эффективной и безопасной профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: профессионализм, профессиональная культура, педагогическая личность, профессиональное мировоззрение, профессиональная позиция, формирование профессиональной культуры педагога.*

*The article deals with the phenomenon of professional culture of a modern teacher as a component of his «pedagogical personality». The author analyzes the problem of formation of professional Outlook of the teacher, the role and place of the University and institutions of additional professional education in the preparation of teachers for effective and safe professional activities.*

*Keywords: professional culture, pedagogical personality, professional Outlook, professional position, formation of professional culture of the teacher.*

Развитие современного образования немислимо без осознания ведущей роли учителя как субъекта совершенствования педагогической действительности – её содержания, технологий преобразования, целей и ценностей процессов, в ней происходящих.

Проблеме исследования профессионально-личностных качеств педагога современной Школы посвящено немало работ учёных и описаний опыта практиков образования [2]. Каждая из них исследует учителя с точки зрения его профессиональной значимости: потенциалов личностного роста, практической полезности его профессиональных действий и поступков, рисков и кризисов его профессионального становления и развития.

Тем важнее понять: что такое профессиональная культура педагога? Каков он – «педагог культурный»? Каким образом формируется профессиональная культура педагога и какие факторы влияют на эффективность этого процесса?

Выдающийся русский педагог-философ С.И.Гессен очень выразительно обозначил смысл и цель образования: «Задача образования, – писал он, – состоит в превращении природного человека – в культурного» [1, с. 36]. Используя эту формулу, скажем: задача подготовки современного педагога состоит в превращении

«природного» учителя – в культурного. Заметим, что «природных» учителей на самом деле немало: лидеры по натуре, активные и артистичные, они часто выбирают учительство как профессию [2].

Культурный учитель – это, прежде всего, педагогическая личность, и результат его деятельности – конкретный профессиональный результат: разносторонне развитая личность ребёнка-ученика, его опыт, его культура, его ценности, его готовность к преобразованию своей жизни и обустройству своей судьбы [2, с. 165-167].

Чем характеризуется профессиональная культура педагога?

Профессиональная культура – важнейшая составляющая профессионализма педагога: наряду и во взаимодействии с такими компонентами профессионализма, как профессиональным мышлением и мотивация, профессиональные потребности и привычки, профессиональные интересы и профессиональное поведение, культура выступает как основа «педагогической личности» учителя, как стержень его профессиональной позиции, самостоятельности и свободы.

Профессиональная культура – это не владение набором методических штампов, а знание и понимание

\*Статья публикуется на средства гранта РФФИ №18-013-00992

«устройства» педагогического процесса. Только такое знание дает учителю ощущение внутренней профессиональной и гражданской свободы, рождает потребность в творчестве, позволяет педагогу осознать себя не «работником образования», но деятелем культуры.

Таким образом, профессиональную культуру мы понимаем как динамическое единство понятого, пережитого и лично принятого человеком профессионального знания о закономерностях процесса профессиональной деятельности, его внутренней логике, причинно-следственных зависимостях, определяющих его успех на различных участках [3]. Такое знание порождает набор необходимых и достаточных профессиональных умений: умения выбирать образовательные модели и осваивать новое, оценивать и изменять педагогическую ситуацию, отличать принципиально важное от формального и случайного, защищать свою профессиональную позицию и пространство профессиональной свободы. В структуре педагогической личности профессиональная культура занимает главное место: её ядром является профессиональное мировоззрение, которое, в свою очередь, определяет профессиональную позицию педагога в целом.

Многие проблемы педагогической деятельности связаны с отсутствием у педагогов-практиков профессиональной позиции. Детская вера в то, что вся педагогическая мудрость содержится в распоряжении «сверху», нежелание самостоятельно осваивать научные основы педагогического процесса приводит к тому, что учитель теряет главные профессиональные ориентиры: смыслы и цели деятельности, собственные профессиональные мотивы, потребности и интересы. Последствием этого становятся и неготовность принимать инновации, и боязнь проявить инициативу, и раннее эмоциональное выгорание. «Снаружи» такую ситуацию по отношению к педагогу можно определить, как «острую профессиональную недостаточность».

Педагог культурный – носитель действенного знания и профессиональных убеждений – готов создавать и защищать пространство своей профессиональной свободы и профессиональной ответственности. В этом пространстве – профессиональный выбор, профессиональные риски, профессиональные трудности и профессиональные успехи. Другими словами, живая и постоянно изменяющаяся педагогическая реальность, животворная и продуктивная с точки зрения главного педагогического результата: ученика обученного, ученика воспитанного, ученика счастливого.

Что меняет в профессиональной жизни учителя сформированная и устойчиво функционирующая профессиональная культура?

- учитель становится способен к профессиональной самоидентификации и внутренней установке на осознание себя представителем интересов ребёнка на уроке, его «агентом» в пространстве школьной жизни, защитником его познавательности, активности, любопытства и самостоятельности;
- повышается уровень профессиональной безо-

пасности педагога: надо понимать, что без ощущения профессиональной безопасности невозможны творчество и инициативность, что развитая педагогическая культура, позволяя точно выбирать пути решения производственной задачи, укрепляет в учителе готовность защищать свой методический выбор, свой стиль деятельности, свою модель взаимоотношения с детьми и коллегами и пр.. Жесткие внешние воздействия на школу, зачастую непрофессиональные, приводят к тому, что педагога фактически отлучают от профессии, грубо нарушают его личное профессиональное пространство, снижают его профессиональную самооценку, а значит, мешают ему быть творческим, самостоятельным и продуктивным;

- профессиональная культура защищает педагога от профессионального выгорания: психологи скажут, что феномен «выгорания» сложнее и разнообразнее в своих причинах и проявлениях, но можно уверенно предположить, что опора на профессиональную культуру, уверенная профессиональная позиция помогает сбросить себя эмоционально и физически на долгие годы.

Отметим также, что коллектив, состоящий из «педагогов культурных» – это подлинно творческое сообщество, способное продуктивно, разумно и экономно с точки зрения затраченных усилий решать самые сложные проблемы развития образовательного учреждения, укрепления его статуса в социуме и т.д. [2].

Каким образом формируется профессиональная культура педагога и что влияет на эффективность этого процесса?

Профессиональная культура – результат долговременных и многотрудных усилий и самого учителя, и тех, кто призван его сопровождать и поддерживать. В первую очередь мы имеем в виду институты и структуры в системе педагогического образования и повышения профессиональной квалификации учителя. Педагогический вуз – всего лишь начальная ступень на пути «культурного» роста учителя, и только при условии непрерывности процесса профессиональной подготовки молодой учитель может взойти на вершины педагогического мастерства.

Особое место в этом должны занимать институты дополнительного профессионального образования – квалифицированные посредники между высокой педагогической наукой и живой педагогической практикой.

Важно осознавать, что задача этой системы, существующей в едином образовательном пространстве рядом с педагогическими вузами, состоит не в «повторении ранее изученного» и не в передаче чужого опыта: в то время как вузы обязаны научить будущего учителя, условно говоря, «букварю» педагогики, миссия системы повышения квалификации – привить ему «культуру чтения» педагогических «текстов», их понимания, интерпретации и творческого переосмысления [3].

Если эту задачу видеть именно так, то многое, что традиционно установилось в организации и содержании образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования, потребует переосмыс-

ления и трансформации.

И главное здесь – перестройка системы принципов отбора содержания образования, которое получают слушатели в процессе курсовой подготовки. Сегодняшний подход мы назвали бы «методическим»: в центр внимания учителя помещаются частные вопросы современной методики преподавания предмета, описание и характеристика успешного опыта, последних директивных документов и т.п. На наш взгляд, гораздо важнее и эффективнее в смысле формирования профессиональной культуры педагога такой подход к отбору содержания образования, который мы назвали «культурологическим»: в качестве компонента культуры здесь выступают теория обучения и воспитания школьников, основы психологии развития личности средствами образования [5].

В этой связи основной массив учебного материала должен определяться тематикой общепедагогического характера, имеющего, по определению, не методическую, а мировоззренческую, культурологическую направленность. Опыт и наблюдения показывают, что зачастую даже опытный учитель с большим педагогическим стажем, демонстрирующий навыки использования разнообразных методических приемов и средств на уроке, не в силах сформулировать реальную цель учебного занятия, обосновать осуществляемый им выбор тех или иных способов решения дидактической задачи, спроектировать образовательный результат урока. Эта ситуация усугубляется, когда речь идет о молодом педагоге. Есть все основания утверждать, что значительную роль в таком положении дел играет «методический» подход к

отбору содержания образования в системе повышения квалификации.

С другой стороны, очевидно, что формирование профессионального мировоззрения как основы профессиональной культуры педагога не определяется объемом теоретического материала в общем массиве содержания курсовой подготовки. Речь идет о том, что педагогическая теория должна быть представлена учителю-слушателю в практикоприемлемой форме, т.е. в качестве развернутых технологических циклов его профессиональной деятельности [3]. Иначе говоря, сделав центром и целью дополнительного профессионального образования учителя его «педагогическую личность», применять в процессе повышения квалификации то, что способно формировать профессиональное мышление учителя, его профессиональное мировоззрение, систему профессиональных мотивов, потребностей и интересов, его профессиональное поведение.

А.С. Макаренко, имея в виду учительство России, писал в первые советские годы: «Нам не нужно 40 тысяч талантов, нам нужно 40 тысяч мастеров». Сегодня, в новом тысячелетии, нам нужны талантливые мастера. Мастерство учителя определяется уровнем его профессиональной культуры, т.е. пониманием внутреннего устройства процесса обучения, знанием всей системы закономерностей, которые лежат в основе воспитания личности. Профессиональная культура питает педагогическое творчество, обеспечивает внутреннюю свободу личности учителя, укрепляет профессиональное сообщество и делает возможными те преобразования, которых ждет общество от школы [4].

#### Библиографический список

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / Отв. ред и сост. П.В.Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
2. Заславская О.В., Жарких Н.Г. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы. Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (75). Орел, 2017. С. 236-242.
3. Заславская О.В., Сальникова О.Е. Современный педагог: условия и факторы становления профессиональной культуры. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. №11-6. М., 2015. С.68-73.
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. М.; СПб: Нестор-История, 2014. 376 с.
5. Учительская газета – электронная версия. URL: <http://ug.ru/>.

#### References

1. Gessen S.I. basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy / OTV. red and comp. P.V. Alekseev. M.: School Press, 1995. 448 p.
2. Zaslavskaya O.V., Zharkikh G. Professional identity of teachers: interpretations and hypotheses. Scientific notes of Orel state University. No. 2 (75). Eagle, 2017. P. 236-242.
3. Zaslavskaya O. V., Salnikova O.E. Modern teacher: conditions and factors of formation of professional culture. Actual problems of Humanities and natural Sciences. No. 11-6. M., 2015. P. 68-73.
4. Mitina L.M. Psychology of personal and professional development of subjects of education: monograph. M.; SPb: Nestor-History, 2014. P. 376.
5. Teachers ' newspaper-electronic version. URL: <http://ug.ru/>.

УДК 378.147.31

UDC 378.147.31

**КОВЕШНИКОВА Н.А.**

кандидат культурологии, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: rodoris@yandex.ru

**KOVESHNIKOVA N.A.**

Candidate of Culturology, Associate Professor, Department of Garment Design, Orel State University  
E-mail: rodoris@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ»

### FORMATION OF SCIENTIFIC RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE DESIGN BACHELORS IN THE PROCESS OF TEACHING DISCIPLINE "HISTORY OF ARTS"

*Когнитивный компонент научно-исследовательской компетентности бакалавров дизайна включает в себя, в частности, знание общенаучных и специальных методов научного исследования. Одним из основных методов научного познания является анализ. В настоящей статье автор предлагает собственную методику формирования у студентов навыков научного анализа в процессе изучения дисциплины «История искусств». Для этого в программе дисциплины предлагается выделить отдельную тему: «Анализ произведения изобразительного искусства».*

*Ключевые слова: бакалавры дизайна, научно-исследовательская компетентность, научный анализ, дисциплина «История искусств».*

*The cognitive component of the research competence of bachelors of design includes, in particular, knowledge of general scientific and special methods of scientific research. One of the main methods of scientific knowledge is analysis. In this article, the author offers his own methodology for the formation of students' scientific analysis skills in the process of studying the discipline "Art History". For this, the discipline program proposes to highlight a separate topic: "Analysis of the work of fine art."*

*Keywords: bachelors of design, research competence, scientific analysis, discipline "Art History".*

Научно-исследовательская компетентность дизайнера – «это компонент профессиональной компетентности, интегративное личностно-профессиональное качество, которое проявляется в стремлении и способности применять полученные в процессе обучения знания и опыт научно-исследовательской деятельности для творческой самореализации и решения профессиональных задач в области дизайнерского проектирования» [3, с. 33]. Структуру научно-исследовательской компетентности бакалавров дизайна составляют мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Когнитивный компонент включает в себя, в частности, знание общенаучных и специальных методов научного исследования. Методы исследования, как способы познания явлений и процессов реальной действительности, чрезвычайно разнообразны. Выбор конкретных методов исследования определяется своеобразием предмета исследования, его целями и задачами. Тем не менее, наиболее часто используемым в научных исследованиях методом является анализ. Качественный анализ фактов является главной целью исследования в любой научной области, и поэтому имеет очень важное значение в научной работе.

Овладеть навыками анализа как одного из основных методов научного познания студенты – будущие бака-

лавы дизайна должны уже на раннем этапе обучения. Мы полагаем, что наиболее органично этой цели можно достичь в процессе изучения дисциплины «История искусства», которая преподается, как правило, на 1 и/или 2 курсах. Для этого в программе дисциплины целесообразно выделить как отдельную тему «Анализ произведения изобразительного искусства» и посвятить ей некоторое количество лекционных и практических занятий. Более того, полученные навыки следует использовать затем в течение всего процесса изучения дисциплины «История искусства».

В своих методических разработках автор настоящей статьи опирается на опыт выдающего педагога Й. Иттена, автора знаменитого пропедевтического курса школы «Баухауз». Иттен считал, что главной задачей профессиональной подготовки дизайнеров должно стать постижение ими законов формообразования. По его глубокому убеждению, эти законы могут быть постигнуты не столько путем логических рассуждений на почве тех или иных эстетических, социальных, научных или философских концепций, а путем конкретного анализа великих памятников искусства, где эти законы учитывались опытом многих поколений и интуитивно применялись на практике. Для того чтобы наглядно подтвердить свою мысль, Иттен предлагал своим ученикам

проанализировать работы выдающихся графиков и живописцев прошлых эпох с точки зрения использования ими в построении произведения таких приемов, как контраст светлого и темного. В своей работе «Искусство формы» он воспроизводит результат этих упражнений. Это студенческие работы – аналитические копии картин «Благовещение святой Анны» работы Джотто, «Снятие с креста» М. Грюневальда, – которые позволяют увидеть, как такие самостоятельные элементы формы, как цвет, фактура, или ритм, соединяются в единый художественный образ и создают эмоционально-содержательный фон картины [2].

Идеи Иттена не утратили своей актуальности и сегодня. Мы убеждены, что углубленное изучение специфического художественного «языка» является необходимым условием формирования у будущих дизайнеров не только развитого эстетического вкуса, но и овладения приемами искусствоведческого анализа как научного метода. Подчеркнем, что для этого недостаточно изучения собственно истории искусства. Главное заключается в том, чтобы научиться видеть в живописном произведении особый род искусства, имеющий, подобно литературе, музыке и театру, свои закономерности, свой художественный «язык» в отображении реального мира. Для понимания того, что и как, какими средствами выразил художник на полотне, нужны не только сведения о творческой биографии автора картины и эпохе, когда она создавалась. Необходимо постичь закономерности выражения в живописном произведении художественного образа через форму и содержание, рисунок и цвет и т.д. Требуется также умение сопоставить произведения, близкие или контрастные по мысли и исполнению, чтобы судить, в чем же заключается глубина эстетического постижения действительности и оригинальность творческого лица художника. Все это вместе взятое и составляет основу искусствоведческого анализа картины, с которым будущие бакалавры дизайна непременно должны познакомиться в ходе изучения дисциплины «История искусств».

В настоящей статье, в качестве примера, мы рассмотрим отдельные понятия и вопросы, связанные с конкретным анализом картины, на которые следует обратить особое внимание при отборе дидактического материала для лекций и практических занятий. Разберем категорию «содержание» применительно к станковой живописи. Преподавателям дисциплины «История искусства» часто приходится сталкиваться с такой ошибкой: при анализе сюжета живописного произведения студенты ограничиваются описанием того, что изобразил художник на полотне. В этом случае преподавателю необходимо показать, что содержание картины определяется не только сюжетом. В качестве примера разберем натюрморт голландского живописца Адриана Ван Бейерена «Завтрак» (1660-е гг.). На столике расположены незамысловатые предметы: глиняный круглый кувшин и наполненный наполовину узкий высокий бокал, булочка, рыба на тарелке, смятая салфетка и пр. Всего предметов не более десяти. Все это изображено на фоне

голой стены. Все предметы, изображенные художником, донельзя обыденные и знакомые, но именно они – главные «действующие лица» картины. Художник изображает их крупно, тщательно прорабатывая, достоверно передавая материал, форму, вес и конструкцию каждого. Мы почти наяву ощущаем вкус пищи и напитков. Таким образом, удовольствие от завтрака, конечно же, является одной из тем этой картины, но далеко не единственной. Обратим внимание, как художник организовал предметы в единую, стройную группу: на вершине пирамиды – высокий стакан, в ее основании – боковая грань столика с тарелкой, булочкой, лежащим бокалом и табакеркой. Композиция симметричная, выражающая порядок и, тем самым, «значительность» скромных вещей. Ощущение порядка и уравновешенности передается также с помощью мягкого, неяркого освещения. Покой ощущается, наконец, и благодаря сдержанному колориту картины, где все краски сближены, варьируясь от коричневого до серого цвета. И при этом в картине нет сухости. Сдвигая столик к краю холста, изображая смятую салфетку, художник умело оживляет натюрморт, внося в него чувство непринужденности. Важно понять, что сочетание упорядоченности и свободы, равновесие и гармония этих противоположных начал – важная характеристика того мира, который нам представляет художник, и не столько «малого» мира вещей, сколько человеческого мира вообще. Художник пользовался языком живописи, безоговорочно реалистичным, но передал с его помощью нечто, лежащее за воспроизведением облика вещей. Малый мир вещей оказался воплощением мира человеческих ценностей, духовного богатства самого художника, а также его эпохи.

Если мы говорим о произведениях живописи, не важно – о жанровых работах, натюрморте или пейзаже, особое внимание следует уделить анализу композиции картины. Мы знаем, что понятие композиции является ключевым не только для художников, но и для дизайнеров. П.К. Суздальев пишет: «В сюжете определяется художественный замысел живописца и, следовательно, выбор сюжета играет решающую роль в дальнейшем раскрытии образа в композиции. Сюжет и композиция в живописи неразделимы, так как сюжет обретает плоть свою лишь в определенном сочетании изображенных объектов. Для художника выбор сюжета означает одновременно и выбор направления композиционного решения» [5, с. 70].

В любом виде изобразительного искусства (живописи, графике, скульптуре) именно композиция в наибольшей степени передает художественный образ, общий замысел произведения, аккумулируя в себе разнообразные средства выразительности. С помощью композиции художник достигает цели гармонизации контрастов, неизбежных в любом художественном произведении, как и в окружающем нас мире. Одни художники используют прямую перспективу, раскрывая пространство картины как бы с одной точки обзора. У других мастеров пространственные отношения строятся более динамично, под несколькими углами зрения, отдельными планами. Оба решения одинаково направлены к созданию целост-

ного живописного образа и подчинены ряду общих закономерностей. Так, у зрелого мастера горизонтальное или вертикальное расположение изображения на картине, равно как и ее размер, никогда не бывают случайными. Художники знают, что камерный сюжет удачнее будет воплощен в небольшом размере, тогда как многофигурная сцена предполагает крупный размер холста. Непреложным законом композиционного построения картины является также и определение смыслового центра произведения, его «точки опоры». Если художник не учел этого, то содержание его работы будет восприниматься с трудом, а иногда и вовсе ускользнуть от зрителя.

Классический образец мастерства решения композиции мы находим в картине «Боярыня Морозова» В.И. Сурикова. Две крупные группы людей, расположенные по сторонам саней, строго замыкает образ героини. Темное пятно фигуры, гневное лицо, высоко вздета рука служат «узлом» изображенного события, контрастируют с многоликой толпой и богатством колорита окружения. Бывает, что в композиции совмещается несколько центров. В конфликтной теме, например, обычно противопоставлены два. В качестве примера можно привести шедевр русской исторической живописи: картину Николая Николаевича Ге «Петр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе». Расположение персонажей на полотне по кругу создает впечатление их общности, взаимосвязанности. Напомним такое произведение, как «Запорожцы пишут письмо турецкому султану» И. Е. Репина. Иногда художник строит композицию таким образом, что картина как бы вовлекает зрителя в действие, изображенное на полотне. В частности, такой прием мы находим в картине «Неравный брак» В.В. Пукирева. Низко срезанные фигуры, показанные крупным планом, вызывают живое впечатление

нашего присутствия в тесной толпе изображенных. В ряде случаев многое говорит в картине пространство, не заполненное действием, вызывая широкие ассоциации. Иногда, казалось бы, самая незначительная и второстепенная деталь способна придать композиции своеобразную окраску и сделать содержание близким зрителю.

В построении живописного произведения (сказанное относится и к дизайну), очень важную роль играет цвет как элемент выразительности. Цвет не только передает реальную окраску предмета, его роль несравненно многообразнее и сложнее. Цвет может передать характер среды – ее плотность или прозрачность; позволяет ощутить тяжесть или легкость предмета. Именно цвет создает настроение произведения. Так, например, в пейзаже, в котором, как правило, отсутствует сюжетное содержание, с помощью колорита художник может передать печальное или радостное впечатление от состояния природы.

Мы коснулись только некоторых общих закономерностей, связанных с анализом произведения живописи. В действительности их гораздо больше и конкретное их проявление несравненно сложнее. Уделяя столь пристальное внимание формированию у студентов – будущих бакалавров дизайна навыков анализа произведений изобразительного искусства, мы исходим из убеждения, что дизайнер должен обладать обостренным эстетическим вкусом, который поможет ему выбирать наилучшие художественные решения того или иного объекта проектирования. В этой связи дисциплина «История искусства» должна развивать профессиональную культуру, формировать интеллектуально развитого студента, способного органично применять в своей работе научно-исследовательский подход к решению профессиональных задач.

#### Библиографический список

1. Волков Н.Н. Композиция в живописи. М.: Искусство, 1977. 524 с.
2. Иттен Й. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе и других школах. М.: Издатель Д. Аронов, 2001. 136 с.
3. Ковешникова Н.А. Сущность и определение понятия научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна // Образование и общество. 2017. № 5-6. С. 29 – 33.
4. Муртазина С.А. Проектно-деятельностный подход к формированию профессиональной компетенции бакалавров дизайна на основе изучения дисциплины «История искусств» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 4. Т. 3. С. 172 – 175.
5. Суздаев П.К. Основы понимания живописи. М.: Искусство, 1964. 86 с.
6. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. 239 с.

#### References

1. Volkov N.N. Composition in painting. Moscow, 1977. 524 p.
2. Itten J. Design and form: the basic course at the Bauhaus and other schools. Moscow, 2001. 136 p.
3. Koveshnikova N.A. The essence and definition of the concept of research competence of future bachelors of design // Education and Society. 2017. № 5-6. Pp. 29 – 33.
4. Murtazina S.A. Design and activity approach to the formation of professional competence of bachelors of design based on the study of the discipline “History of Art” // Bulletin of Cherepovets State University/ 2011. № 4. V. 3. Pp. 172 – 175.
5. Suzdalev P.K. Basics of understanding painting. Moscow, 1964. 86 p.
6. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogical concept: methodological aspects of construction. Moscow, 2006. 239 p.

**КОЗЛЮК Н.Н.**

воспитатель МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №19 д.Жилина» Орловского района, Орловской области

E-mail: Ooo.toya@mail.ru

**KOZLYUK N.N.**

Educator, Municipal budget preschool educational institution "Child Development Center – kindergarten № 19, Zhilina village" Orel district, Orel Oblast

E-mail: Ooo.toya@mail.ru

## КНИЖКА – ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### AN INTERACTIVE CHILDREN'S BOOK AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE SKILLS IN THE FIELD OF FOLK ART IN PRESCHOOL AGE CHILDREN

*В статье представлен инновационный опыт работы по дизайн проектированию детских книжек – игрушек, дидактическая задача которых предполагает ознакомление детей дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством. Дано описание трех авторских книжек – игрушек и технология их использования в образовательной деятельности с дошкольниками.*

*Ключевые слова:* детская игрушка, книга, книжка-игрушка, декоративно-прикладное искусство, народные промыслы, дизайн-проектирование, дидактическая задача, игровое действие.

*The article presents innovative experience in design projecting of interactive children's books, the didactic task of which involves introducing preschool children to decorative and applied art. It gives the description of three author's interactive children's books and the technology of their use in educational activities with preschoolers.*

*Keywords:* children's toy, book, interactive children's book, arts and crafts, folk crafts, design-projecting, didactic task, game action.

Мир, окружающий современного ребенка дошкольного возраста в новом тысячелетии, стал более ярким, чем был несколько десятков лет назад. Появилось огромное разнообразие детских игрушек, порой самых невообразимых форм и цветов, ярких обложек книг, открыток, плакатов, развивающих игр с необычным буйством красок и неестественностью графических решений. Хорошо это или плохо? Однозначно ответить на этот риторический вопрос не представляется возможным. С одной стороны, яркость, блеск, звуковое оформление привлекает внимание ребенка, мотивирует и поддерживает его интерес к игровой и другим видам детской деятельности, стимулирует его творческую активность. Перенасыщенность сменой красок, форм, постоянное мелькание картинок, предметов, с другой стороны, приводит к тому, что у ребенка деформируется восприятие цвета и формы, величины и звука, представлений о таких нравственных ценностях как добро и зло.

Обозначенную проблему позволяет разрешить Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее Стандарт), представляющий собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию [5].

В соответствии со Стандартом, реализацию содержания дошкольного образования следует осуществлять «прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой актив-

ности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка» [5]. Следовательно, наряду с детской игрушкой, другим не менее важным средством развития ребенка дошкольного возраста может быть детская книга.

Книга вводит в мир образов, отражающих реальную жизнь, обогащает ребенка знаниями, расширяет его жизненный опыт, развивает творческую фантазию, формирует эмоционально-познавательную деятельность, воспитывает любовь к искусству [1].

В конце XX – начале XXI вв. в детской литературе набрала популярность детская книжка-игрушка. Значение словосочетания «книжка-игрушка» определяется в ГОСТ 7.60-90: книжка-игрушка – публикация, которая имеет особенный конструктивный вид, предназначенная для познавательного и эстетического воспитания детей [2]. Книжка-игрушка представляет собой своеобразное синтетическое явление, совмещающее в себе и книгу, и игру, вследствие чего вбирает в себя всё лучшее, что несёт детская книга, дополняя чтение увлекательной умной игрой. Издание позволяет ребёнку не только рассматривать и читать его, но и играть с ним, раскладывать или раскрашивать его, делать поделки. Согласно ГОСТ 7.60–90 о специальной литературе, различают следующие разновидности книжек-игрушек: книжка-картинка, книжка-раскраска, книжка-ширмочка, книжка-гармошка, книжка-вертушка, книжка-панорама, книжка-затяга, книжка-фигура, книжка-поделка, книжка



с игровым замыслом [2].

Актуальность проблемы дизайн-проектирования книжки-игрушки для детей дошкольного возраста определяется задачами познавательного, художественно-эстетического и речевого развития детей дошкольного возраста посредством игры и книжной продукции.

Теоретическое изучение вопроса использования дидактической книжки-игрушки в организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста позволило нам убедиться в возможности использования данного пособия для ознакомления их с народным декоративно-прикладным искусством.

Изучив существующий ассортимент книжек-игрушек в современной торговой сети, мы пришли к выводу о том, что книжки-игрушки о народном творчестве встречаются крайне редко, и выбор их весьма ограничен. Сложившаяся ситуация мотивировала нас к разработке авторских дизайн-проектов детских книжек-игрушек содержание которых ориентировано на ознакомление детей с народным декоративно-прикладным искусством.

Первоначальным этапом дизайн-проектирования дидактического пособия стало изучение существующих моделей книжек-игрушек, а так же теоретической основы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с народным декоративно-прикладным искусством. При разработке дизайн-проектов книжки-игрушки мы ориентировались на ключевую особенность данного вида детской книги – объединение в себе признаков и свойств, как детской книги, так и дидактической игрушки.

Как известно, основная роль в такой книжке приходится на иллюстрацию, которая тесно связана с текстом и игровым моментом, заложенным в её фактуру [4], поскольку дошкольник, имея наглядно-образное (4 года и старше) мышление легче воспринимает текст с опорой на иллюстрации, когда в его сознании слово и образ дополняют друг друга.

Вместе с тем в процессе работы мы учитывали возрастные особенности развития детей: в отличие от детей младшего возраста, которых больше привлекают яркие, красочные динамичные рисунки, поскольку по ним, они как бы прочитывают книгу, для детей старшего дошкольного возраста иллюстрация является дополнением или пояснением к тексту.

Спроектированные нами книжки-игрушки включают в себя несколько взаимно содержащих между собой элементов, а именно: дидактическую задачу, содержание, игровые действия.

*Дидактические задачи* определяются в зависимости от поставленной взрослым цели и могут быть разнообразными. Это может быть ознакомление с различными видами декоративно-прикладного искусства, узнавание народного художественного промысла, элементов росписи различных видов декоративно-прикладного искусства, выделение его характерных признаков и пр. Дидактическая задача решается взрослыми во время игры с ребенком, детей же в этих книжках привлека-

ет, в первую очередь, внешний вид: форма, рисунок, оформление.

*Содержание текста* каждой созданной нами книжки-игрушки посвящено декоративно-прикладному искусству и включает потешки, сказки, стихи, загадки.

*Игровое действие* – это проявление активности детей в игровых целях. В наших авторских пособиях таким действием является: подбор соответствующего узора для юбки барышни различных промыслов, узнавание матрешек по росписи и подбор игрушки в соответствии с характерными элементами художественной росписи и пр.

В книжки-игрушки включены виды декоративно-прикладного искусства регламентированные содержанием основной образовательной программы дошкольного образования в контексте познавательного и художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Основной целью каждого дидактического пособия остается решение дидактической задачи, на что и направлено всё содержание книги: ее текст, рисунок и игровой элемент.

#### 1. Книжка-игрушка «Матрешки на окошке».

Данная книжка выполнена по принципу книжки-вырубки и книжки-элермана. Она предназначена для детей 4-го и 5-го года жизни.



Описание: обложка книжки и ее страницы вырезаны по форме окошка. В каждом окошке нарисовано по одной матрешке. Всего в книжке (проиллюстрировано) нарисовано 4 вида разных матрешек – по 4 матрешки каждого вида. А именно: Загорские, Калининские, Семеновские, Полхов-майданские матрешки. Каждая матрешка расписана по-своему, они все разные. Страницы книжки разрезаны на 3 части, так чтобы матрешки также делились на три части: верхняя часть – голова, средняя – туловище, нижняя часть – юбка. Все части страниц перепутаны между собой, соединены между собой одним переплетом, так чтобы ребенок мог перелистывать каждую часть страницы отдельно.



Книжка-игрушка «Матрешки на окошке».

*Дидактическая задача:* усвоение и закрепление знаний детей 4-го, 5-го и 6-го года жизни о различных видах матрешек, умение отличать декоративный узор матрешек различных народных промыслов, а так же узор матрешек одного вида, выделять элементы узора, характерные для определенного вида матрешек; вызвать интерес детей к матрешкам, развивать их произвольное внимание.

В *содержание книжки* включены стихи о матрешках различных авторов, которые располагаются на обратной стороне страниц. Стихи делают восприятие образа более полным и ярким.

*Игровое действие* в этой книжке заключается в том, что ребенок, перелистывая части страниц, подбирает их так, чтобы собрать образ матрешки какого-либо определенного народного промысла, при этом узор платка, передника, юбки должны соответствовать одному конкретному виду промысла.

Эту книжку-игрушку можно предлагать детям и в старшем возрасте для закрепления имеющихся знаний.

## 2. Книжка-игрушка «Игрушки на подушке»

Данная книжка выполнена по принципу книжки-подушки из ткани, мягкая и удобная в обращении для ребенка. Она предназначена для детей от 3-х до 7 лет.



Обложка книжки-игрушки «Игрушки на подушке»

Описание: внутри каждой страницы находится поролон, который держит форму страницы и делает ее мягкой. Поля каждой страницы украшены орнаментом, характерным для игрушки Дымковской, Филимоновской и Каргопольской народных промыслов. К книжке отдельно прилагаются выполненные из ткани плоские силуэтные изображения игрушек того же промысла. Страницы связаны между собой тесьмой, поэтому их можно легко менять. Можно убирать страницы уже хорошо известные или дополнять книгу новыми страницами с новым орнаментом.



Страницы книги «Игрушки на подушке»

*Дидактическая задача:* узнать элементы декоративной росписи характерной для определенного вида народной игрушки, выделять категориальные признаки народных игрушек.

В *содержание книжки* включены стихи о народных игрушках.

*Игровое действие* книги заключается в приклеивании (прикладывании) силуэта народной игрушки на страницу с характерными для этой игрушки элементами росписи.

Эту книжку-игрушку можно использовать не только в дидактических целях игры, но и отдыхать, спать на ней. Она очень удобна в обращении, приятна на ощупь.

## 3. Книжка-игрушка «Азбука декоративно-прикладного искусства».

Данная книжка-игрушка предназначена для детей 6-го и 7-го года жизни.



Страницы «Азбуки декоративно-прикладного искусства»

Описание: азбука содержит все буквы алфавита, каждая из которых соответствует названию определенного русского народного промысла. Например: А – абашевские игрушки, Б – борецкая роспись, богородские игрушки, В – вологодские кружева, Г – гжель, Д – дымковские игрушки и т.д.



Народное наследие является настолько богатым, что позволило нам к каждой букве русского алфавита найти соответствующий народный промысел, название которого начинается с определенной буквы алфавита.

Основная идея книжки-игрушки состоит в том, что заглавная буква в названии народного промысла прописывается большого размера и украшается внутри росписью соответствующей данному промыслу. Буквы, выполненные в такой технике, притягивают внимание детей своей яркостью, необычностью, красочностью. Поля страницы тоже оформлены в стиле определенного народного промысла. Книга содержит иллюстрации с изображением предметов декоративно-прикладного искусства, а также краткую характеристику народного промысла, его историю происхождения доступную восприятию и пониманию детей дошкольного возраста.

*Дидактическая задача:* познакомить с буквами русского алфавита, дать более расширенное представление о русских народных промыслах, вызвать познавательный интерес к их изучению.

*Содержание книги* представлено стихами, загадками, потешками, сказками для каждого вида народного промысла.

*Игровое действие:* открывая такую книгу ребенок как бы попадает в мир сказки. Рассматривая такую букву, необычную яркую страницу книги, дети непринужденно, легко запоминают и саму букву и название промысла, его характерные особенности, у детей развиваются эстетические чувства, художественный вкус.

Образовательный потенциал книжек-игрушек достаточно широк. Так игровые элементы, заложенные в этом специфическом издании, могут активизировать усвоение детьми, как знаний букв русского алфавита, так и представлений о декоративно-прикладном искусстве. Однако, не следует забывать, что созданные в дидактических целях, они остаются, прежде всего, книжками-игрушками, лишь содействующими решению дидактических задач.

Дизайн-проекты дидактических книжек-игрушек мы применяем в свободное от непосредственной образовательной деятельности время.

#### Библиографический список

1. Глоцер В.И. Художник и детская книга. Пахомов. Курдов: сборник статей: из истории книги. // Искусство книги / под редакцией З.А. Антипиной. / М.: Книга, 1979.
2. ГОСТ 7.60-90 Издания. Основные виды. Термины и определения. [Электронный ресурс] – Взамен ГОСТ 16447-78. – Утв. 1990. – (Система стандартов по информации, библиотечному издательскому делу). – Режим доступа: [https://ohranatruda.ru/ot\\_biblio/normativ/data\\_normativ/4](https://ohranatruda.ru/ot_biblio/normativ/data_normativ/4)
3. Голубева Е.С. Роль декоративно-прикладного искусства в развитии творческих способностей детей [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. С. 27-29. — URL

<https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3455/> (дата обращения: 12.09.2019). ГОСТ 7.60-90. Издания. Основные виды. Термины и определения

4. *Нуртдинова А.Р.* развивающая дизайн-форма детской книжки-игрушки // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXIII междунар. студ. науч.- практ. конф. № 3(63). URL: [https://sibac.info/archive/guman/3\(63\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(63).pdf) (дата обращения: 13.09.2019)

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении Федерального образовательного стандарта дошкольного образования»

#### References

1. *Glotser V.I.* Artist and children's book. Pakhomov. Kurdov: a collection of articles: from the history of the book. // The Art of the Book / edited by Z.A. Antipina. / Moscow: Kniga, 1979.

2. GOST 7.60–90 Editions. The main types. Terms and Definitions. [Electronic resource] – Instead of GOST 16447–78. – Approved 1990. (System of standards for information, library and publishing). – Access mode: [https://ohranatruda.ru/ot\\_biblio/normativ/data\\_normativ/4](https://ohranatruda.ru/ot_biblio/normativ/data_normativ/4)

3. *Golubeva E.S.* The role of decorative and applied art in the development of children's creative abilities // Urgent problems of pedagogy: Materials of the III Intern. scientific conf. (Chita, February 2013). – Chita: Publishing House Young Scientist, 2013. Pp. 27-29. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3455/> (accessed: 09/12/2019). GOST 7.60-90. Editions. The main types. Terms and Definitions

4. *Nurtdinova A.R.* The developing design-form of an interactive children's book // Scientific community of students of the XXI century. Humanities: a collection of articles, Materials of LXIII Int. Stud. scientific and practical conf. No. 3 (63). URL: [https://sibac.info/archive/guman/3\(63\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(63).pdf) (accessed September 13, 2019)

5. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 N 1155 “On approval of the Federal educational standard of preschool education”

---

---

УДК 378.016:75.023

UDC 378.016:75.023

**КОСЕНКО Н.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева  
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

**KOSENKO N.A.**

Candidate of pedagogical sciences, associate professor department of painting, Orel State University  
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ЖИВОПИСНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

### USE OF TRADITIONAL AND MODERN MATERIALS OF PAINTING IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF FINE ARTS

*В данной статье приводятся примеры и показываются возможности применения различных живописных материалов в процессе профессиональной подготовки будущих художников изобразительного искусства.*

*Ключевые слова:* традиционные живописные материалы, современные живописные материалы, профессиональная подготовка художника-педагога, процесс обучения живописи.

*This article provides examples and shows the possibility of using different materials of painting in the process of professional training of future artists of fine arts.*

*Keywords:* traditional painting materials, modern painting materials, professional training of the artist-teacher, the process of teaching painting.

Требования к подготовке педагога изобразительно-искусства меняются в соответствии с модернизацией системы образования в стране. Профессиональная подготовка современного художника-педагога включает подготовку в предметной области (изобразительное и декоративно-прикладное искусство, основы дизайна), в области педагогики, психологии, методики преподавания изобразительного искусства, в научно-исследовательской области. При этом приоритетной целью в практике подготовки учителя изобразительно-искусства становится не приобретение им комплекта искусственных компетенций, а воспитание творчески активной личности, способной к реализации различных педагогических проектов [2].

Важнейшей задачей в обучении будущего художника-педагога является формирование творческих умений и навыков в области рисунка и живописи. Только педагог, который умеет самостоятельно творчески работать в различных техниках изобразительного искусства, сможет продемонстрировать обучающимся различные методы и приемы применения традиционных и современных материалов рисунка и живописи.

Современные ФГОС позволяют включать в учебный план направления подготовки «Педагогическое образование» большое количество практико-ориентированных занятий, которые могут способствовать формированию художественно-творческих способностей студентов, позволят профессионально овладеть мастерством художника. Кроме того, увеличивается количество самостоятельных занятий, которые являются необходимыми для закрепления полученных умений и навыков, для со-

вершенствования собственного творческого опыта [1].

Современное изобразительное искусство находится на новом этапе своего развития и от того, как качественно педагоги будут готовить новое поколение художников, зависит будущее отечественной культуры.

В связи с этим, одной из задач в практике профессиональной подготовки художника-педагога является освоение различных техник живописи.

К традиционным живописным материалам, которые используются в учебном процессе, относятся акварель, гуашь, масло. Эти материалы чаще всего применяются в обучении живописи в различных учебных заведениях: от художественных школ до средних профессиональных художественных заведений и творческих факультетов вузов.

Акварель считается самой распространенной «учебной» техникой живописи. В связи с тем, что акварель разбавляется водой, не требует серьезной специальной подготовки основы под живопись, не токсична и достаточно выразительна, она широко используется в обучении живописи.

Акварельные краски известны с глубокой древности. Для занятий акварельной живописью требуются мягкие упругие кисти из натурального волоса: колонковые, беличьи, барсучьи. Бумага для акварели должна быть плотной и зернистой. Педагоги изобразительно-искусства обязаны не только профессионально владеть методами и приемами работы акварелью, но и уметь грамотно объяснять о важности применения качественных материалов. В учебных и творческих целях применяют разнообразные методы и приемы работы

акварелью. К основным методам работы в акварельной технике относятся методы однослойной (в один прием или алла-прима) и многослойной живописи или лессировки; существует синтетический метод, когда частично применяют лессировки и однослойное письмо.

Приемов работы акварелью множество. Традиционно применяют приемы по-сырому или по-сырому, мозаичный прием, прием «сухая кисть», так называемое «вплавление цвета в цвет». Находки, которые были сделаны акварелистами-профессионалами, постепенно вводятся в учебный процесс. Некоторые из творческих приемов получили известность уже давно: выскабливание бликов лезвием или бритвой, применение воска, парафина; использование синтетических кистей или промокательной бумаги, целлофановых оттисков, разбрызгивания при помощи щетки или короткой жесткой кисти и др. Однако появились новые материалы и приспособления для акварельной живописи, – это так называемая маскирующая жидкость и специальные разбавители для акварели. Меняется состав красок, часто в их состав входят в большей степени не органические, а стойкие и насыщенные минеральные пигменты – красители. Различные методы и приемы работы в технике акварельной живописи методом от простого к сложному осваиваются на занятиях по живописи, в процессе выполнения натуральных учебных постановок.

Самостоятельные занятия по живописи и занятия по композиции выступают в качестве экспериментальной площадки работы с различными живописными материалами, включая акварель. Именно в процессе выполнения творческих заданий шлифуется живописное мастерство, отрабатываются известные живописные приемы и изобретаются новые, собственные.

Акварель чаще всего выступает в качестве «начальной школы живописи», несмотря на сложные и противоречивый характер данной живописной техники. Наряду с акварелью большое распространение получила гуашь. Эта техника – не менее известная в учебной и творческой практике.

В отличие от акварели гуашь обладает великолепной кроющей способностью. Качественная гуашь отличается бархатистостью, матовостью цвета. Кисти и бумага применяются такие же, как и для акварели, иногда используются щетинные кисти. В качестве основы под живопись кроме бумаги могут использоваться картон, грунтованный картон. Специфика работы гуашью заключается в применении колеров – цветовых заготовок на палитре. Связано это с тем, что гуашевые краски меняют тон, высветляются при высыхании. Предугадать, на сколько тонов будет светлее или темнее определенный участок работы бывает очень нелегко. Это все касается традиционной манеры работы гуашью. К современным приемам относится использования гуаши в смешанной технике живописи с акриловыми белилами и черной акриловой краской. В качестве связующего в краски или воду можно добавлять немного клея ПВА. Этот прием художника-оформителя помогает

создать на поверхности работы прочную, не размываемую водой пленку. Гуашь также интересно сочетается с пастелью, как с меловой, так и с восковой.

Гуашевая живопись часто применяется в обучении и творческой деятельности детей, так как в отличие от акварели в гуаши возможны исправления, перекрывания новым красочным слоем, которые не портят внешний вид работы. Гуашь является традиционным материалом в подготовке студентов-дизайнеров и будущих художников декоративно-прикладного искусства. Это связано с тем, что гуашь применяется не только в процессе обучения живописи, но и для выполнения творческих проектов в материале.

Традиционно одной из основных живописных техник в профессиональной подготовке художника-педагога является масло. Несмотря на то, что техника масляной живописи не применяется в учебном процессе в большинстве учебных учреждений, будущие учителя изобразительного искусства обязаны знать этот живописный материал. Связано это с дальнейшей профессиональной карьерой, с возможностью обучаться в магистратуре, на других творческих направлениях подготовки, с возможностью будущей преподавательской работы в художественных училищах, техникумах и вузах.

Масляная живопись является одной из наиболее сложных в технологическом отношении видов живописи. Масло требует обязательной подготовки основы под живопись (холст, картон и др.): проклейки и грунтовки этой основы. Современные материалы позволяют упростить этот процесс: во-первых, существует возможность приобрести готовые основы в художественных салонах и магазинах, во-вторых, появились готовые современные клеи и грунты, которые художник или студент может использовать самостоятельно в процессе подготовки основы под масляную живопись. Разнообразие современных масляных красок – огромно. Палитра цветов, можно сказать, растет в геометрической прогрессии. При этом некоторые красочные смеси «ведут себя» непредсказуемо. Появилось большое количество разнообразных разбавителей, различного вида кистей. Материалы для масляной живописи стали более доступными (это, правда, не касается их цены). Тем не менее, будущие художники-педагоги на достаточно профессиональном уровне осваивают технику масляной живописи, выполняют в этой технике учебные живописные работы и станковые композиции.

Гораздо реже студенты знакомятся с самой старейшей техникой живописи – темперной. Темпера существует нескольких видов: яичная, казеиново-масляная, поливинилацетатная и др. Чаще всего в учебном процессе применяется ПВА-темпера. Темперная живопись имеет свои преимущества: в качестве разбавителя используется вода, основа под живопись темперой может быть различной – от плотной бумаги и картона до холстов и досок. Тем не менее, темпера обладает особой матовой тактичной, сдержанной по цвету поверхностью. Темперная краска сохнет быстрее масляной, но не

смывается водой при высыхании. Современная темпера имеет очень богатую палитру цветов. Ее часто используют в смешанной живописи (с акварелью, гуашью, акрилом, маслом и др.). Темперой, также как и гуашью, принято работать колерами. Этот метод связан также с изменением тона живописи при высыхании. Только в отличие от гуаши темперная живопись чаще темнеет после высыхания.

Следующий материал изобразительного искусства, пастель, может применяться и как графическая, и как живописная техника. Этот очень красивый творческий материал в качестве произведения изобразительного искусства очень тяжело хранить, он требует бережного отношения. В качестве основы может использоваться бумага, в том числе специальная пастельная бумага, картон. Профессиональные мастера пастели применяли в своем творчестве замшу и листы наждачной бумаги-нулевки. Современные приспособления и материалы для работы пастелью включают разнообразные фиксативы для пастельных изображений, но в учебном процессе они очень редко используются.

Кроме перечисленных выше, в учебном процессе применяются и другие живописные материалы. В учебных планах подготовки учителя изобразительного искусства существует ряд дисциплин, нацеленных на освоение конкретных живописных техник, на знакомство с их разнообразием: «Техника и технология живописных материалов», «Техники живописи» и др. Ряд дисциплин могут знакомить студентов с современными живописными материалами и возможностями их использования в учебном и творческом процессах.

К современным живописным материалам смело можно отнести акрилы. Акрил – новый синтетический материал. Он применяется для выполнения живопис-

ных работ различного плана, часто применяется в декоративной живописи. Акриловые краски – прочные, но цвета довольно несдержанные, насыщенные. Методы и приемы работы акрилом имеют большую степень разнообразия: акрилом можно работать прозрачно, как акварелью, колерами, как темперой или гуашью, пастозно, как маслом. Разбавляется акрил водой, кисти выбираются в зависимости от манеры письма, разнообразны и основы для акриловой живописи. Часто берутся готовые основы: холст или картон, грунтованные акриловым грунтом. К основному качеству акрила можно отнести скорость его высыхания. Одновременно с этим, быстрота высыхания может подвести художника: просто можно не успеть воспользоваться определенной красочной смесью (она высохнет на палитре, причем смыть ее после высыхания водой будет невозможно). Акрил требует знания технологии, он непредсказуемо меняет тон при высыхании, особенно если вести повторную прописку, лессировать.

Тем не менее, студенты должны в обязательном порядке изучать современные живописные материалы и принадлежности, чтобы потом суметь профессионально объяснить особенности работы ими в учебном процессе, уже в качестве педагога изобразительного искусства.

В принципе, не только знакомство, но и все эти эксперименты с творческими материалами возможны в рамках обучения в вузе. Студентам доступны консультации преподавателей-профессионалов по различным вопросам техники и технологии живописного материала. Но чаще всего, студент более глубоко знакомится с конкретным живописным материалом, выбирая его для выполнения творческой части выпускной квалификационной работы.

#### Библиографический список

1. Буровкина Л.А., Шматко Т.В. Проблема художественного образования в условиях поликультурного образовательного пространства города Москвы //Современные тенденции развития изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна / отв. ред. М.С. Соколова, М.В. Соколов. Новосибирск, изд-во НГПУ, 2015. Вып. 13. С. 192-196.
2. Прищепа А. А., Майдибор О. Н. Условия подготовки будущих художников-педагогов к педагогической и творческой деятельности// Педагогические науки, сентябрь 2016 г. Выпуск: № 9 (51) Часть 4, с.75-79

#### References

1. Burovkina L. A., Shmatko T. V. The Problem of art education in the conditions of multicultural educational space of the city of Moscow // Modern trends in the development of fine, decorative and applied art and design / resp. ed. M. S. Sokolova, M. V. Sokolov. Novosibirsk, publishing house of NSPU, 2015. Issue. 13. 192-196 p.
2. The conditions of training of future artists-teachers to pedagogical and creative activities// teaching science, September 2016 Issue: № 9 (51) Part 4, pp. 75-79

**КУЗНЕЦОВА Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
kafedrapob@mail.ru

**ГАВРИЛОВА И.С.**

кандидат педагогических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
kafedrapob@mail.ru

**ЛИДИНФА Е.П.**

кандидат экономических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

**KUZNETSOVA E.V.**

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of vocational training and business, Orel State University  
kafedrapob@mail.ru

**GAVRILOVA I.S.**

Candidate of pedagogical Sciences, Department of vocational training and business, Orel State University  
kafedrapob@mail.ru

**LIDINFA E.P.**

PhD in economics, Department of vocational training and business, Orel State University  
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru correctly

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ  
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**INFORMATION SUPPORT OF LONG-TERM PLANNING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS**

*В результате исследования обобщены теоретические подходы информационного обеспечения и выявлена его роль в формировании целевых индикаторов и показателей результативности перспективного планирования в организациях среднего профессионального образования.*

*Ключевые слова:* информация, информационное обеспечение, планирование, образовательный процесс, внутренняя среда, внешняя среда, среднее профессиональное образование, показатели результативности.

*As a result of research theoretical approaches to information support are generalized and its role in formation of target indicators and indicators of efficiency of long-term planning in the organizations of secondary professional education is revealed.*

*Keywords:* information, information support, planning, educational process, internal environment, external environment, secondary vocational education, performance indicators.

Серьезные преобразования, происходящие в современном обществе затрагивают и сферу образования. Модернизация российского образования направлена на достижение его современного качества, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Ее осуществление невозможно без исследования, планирования и прогнозирования тенденций и направлений развития образовательных систем.

Совершенствование образовательного процесса во многом зависит от научной организации планирования всей деятельности организации среднего профессионального образования (СПО). Научно обоснованное планирование базируется на внимательном изучении и учете факторов конкретной обстановки, тенденций развития системы образования и данного конкретного учреждения профессионального образования. Такое планирование поддерживает равновесие в образовательном процессе, обеспечивает поступательное движение по пути его развития и совершенствования, определяет

оптимальное содержание и наиболее эффективные формы и методы работы всего педагогического коллектива, оно позволяет определить в перспективе содержание всего управленческого процесса и каждой из его функций. В этих условиях повышение качества прогнозирования и планирования зависит от предварительного налаживания системы управленческой информации.

Анализ теории процесса информационного обеспечения управления в профессиональных образовательных организациях позволил нам выделить два подхода: широкий и узкий. Широкое толкование понятие рассматривает его как систему сбора, обработки и анализа информации, формирования ее потоков, принятия управленческих решений, получения обратной связи об их выполнении (В.Г. Афанасьев, В.С. Татьянченко и др.). В узком формирование базы данных, обработку и предоставление информации потребителю (Г.Н. Сериков, Т.И. Шамова и др.).

Любое управленческое воздействие идет через информацию управления. Во всех случаях управления



руководитель должен принимать решение. Функция планирования рассматривается как процесс принятия управленческого решения по следующим вопросам: что нужно делать? Как? Когда? То есть фактически руководитель должен определить приоритетные направления деятельности (желаемые характеристики будущего результата), пути их реализации и сроки выполнения. Каждая альтернатива, рассматриваемая как вариант решения можно определить как совокупность информации о возможностях разрешения проблем, возникающих в ходе разрешения проблемных ситуаций по функционированию и развитию организации СПО.

Прежде, чем приступать к сбору и анализу информации, которую руководитель будет использовать в ходе принятия управленческих решений руководитель должен задумать о количестве и качестве информации. Это возможно только при правильно организованном процессе сбора информации, выработке рационального подхода к общей оценке собранного материала, определении необходимого числа факторов и определения их содержания, сроков сбора и обработки информации, эффективности предполагаемых результатов в соотношении с затратами на сбор информации.

Информационное обеспечение перспективного планирования предполагает выделение основных этапов сбора и обработки информации. (см. рис.1) [2].



Рис. 1. Процесс информационного обеспечения перспективного планирования.

Процесс перспективного планирования включает следующие этапы:

- оценку состояния внешней среды;
- определения и анализ плюсов и минусов тех тенденций, тенденции которые наблюдаются во внешнем окружении;
- оценку угроз, а так же потенциала и возможностей развития образовательного учреждения по наиболее перспективным направлениям деятельности;
- выработку целей и задач развития организации на долгосрочную перспективу;
- выработку программы развития учреждения среднего профессионального образования и определение условий, обеспечение реализации это программы необходимыми ресурсами.

В связи с тем, что планирование – это будущие результаты деятельности, то процесс сбора информации предполагает выделение системы показателей перспективного планирования в учреждении СПО.

Прежде всего необходимо выделить целевые показатели.

В соответствии со ст. 68 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» среднее профессиональное образование направлено на решение

задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования ) [1].

Исходя из определенной цели, нормативных документов, регламентирующих его деятельность, в качестве главных целей могут быть сформулированы следующие: подготовка конкурентоспособных на рынке, квалифицированных специалистов, готовых к профессиональному росту; удовлетворение потребностей личности в получении образования; обновление содержания образования и используемых образовательных технологий; соответствие качества подготовки специалистов для различных отраслей экономики международным стандартам качества; обеспечение доступности среднего профессионального образования, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья; обеспечение сохранности физического и психического здоровья обучающихся, ресурсное (научно-методическое, кадровое, экономическое, материально-техническое обеспечение образовательной деятельности); обеспечение информационно-просветительской деятельности; реализация самоуправления в организации СПО.

Планирование – одна из важнейших функций управления учреждения среднего профессионального образования. Составлению плана всегда предшествует глубокий комплексный анализ состояния образовательной деятельности образовательного учреждения с целью выявления в ней факторов и условий, обеспечивающих успех в работе, а также раскрытия причин, порождающих недостатки. Исследователями (М.М. Поташник, В.С. Лазарев) доказано, что наиболее эффективным является проблемно-ориентированный анализ, что предполагает сбор и анализ информации по следующей схеме: результаты воспитательно-образовательный процесс условия [4].

Комплексный анализ – это не только исследование хода учебной, воспитательной, исследовательской, проектной работы, но и изучение внешних связей образовательного учреждения, влияющих на ее деятельность, перспектив развития образовательного процесса, педагогического коллектива и коллектива обучающихся на планируемый промежуток времени. Результаты комплексного анализа, выводы, сделанные на его основе, составляют одну из научных исходных баз для определения актуальных задач организации СПО на предстоящий период с учетом при этом возможностей их реализации.

В связи с этим в систему показателей, на наш взгляд, необходимо включить информацию о состоянии внешней и внутренней среды образовательной организации.

Анализ внутренней среды предполагает изучение всех функциональных зон образовательной организации с целью определения угроз и возможностей, силь-

ных и слабых сторон организации. Внутренняя среда учреждения образования складывается из миссии и целей, структуры, образовательного процесса, используемых технологий, кадров, организационной культуры и функциональных процессов (обучение и воспитание, маркетинг, финансы, персонал, учет и анализ хозяйственной деятельности и управление).

Мысли о роли и значении внешнего окружения, его воздействия на образовательную организацию и необходимости учета этих факторов по отношению к ней, появилось в конце 50-х годов.

Макросреда организации СПО, как и любой другой организации включает демографическую, экологическую, научно-техническую, правовую, экономическую, международную и политическую среду.

Микросреда достаточно специфична. Ее создают органы образования, другие образовательные учреждения, ИРО, родители, учреждения культуры, медицинские учреждения и другие субъекты непосредственного взаимодействия.

Таким образом, система показателей информационного обеспечения перспективного планирования работы образовательной организации, включает целевые показатели, показатели исследования внутренней и внешней среды.

Для того чтобы определить перспективы преобразования учреждения СПО, необходимо знать в каком состоянии по самым разным параметрам она находится.

В качестве таких параметров в организациях СПО можно рассматривать: документы, регламентирующие деятельность образовательного учреждения; структуру образовательной организации, численность обучающихся; количественный и качественный состав педагогического коллектива, в том числе дополнительного образования, режим работы образовательного учреждения; расписание занятий обучающихся, состояние материально-технической базы; характеристика внеучебной деятельности; сведения об традициях и истории образовательного учреждения; характеристика контингента обучающихся (по полу, здоровью, возрасту, социальному статусу семей, национальности, и др.); характеристика социума; наличие контактов с учеными, научными центрами, кафедрами вузов, ИРО и др.; сравнительный анализ итогов работы организации СПО за последние три года; характеристика сильных сторон и ярких достижений (конкурентное преимущество образовательного учреждения); характеристика управляющей системы учреждения профессионального образования [3].

В качестве целевые индикаторов и показателей результативности перспективного планирования могут рассматриваться: в решении задачи повышения конкурентоспособности организации СПО: количество обновленных и разработанных образовательных программ, в том числе дополнительного образования; доля образовательных программ, на которые получена рецензия работодателей; доля выпускников, получивших две или более профессии, должности служащих; доля

трудоустроенных выпускников; доля выпускников, прошедших государственную аттестацию и получивших оценки «хорошо» и «отлично»; доля студентов очной формы обучения, являющихся стипендиатами региональных и государственных стипендий; доля студентов инвалидов и лиц с ОВЗ в общей численности контингента; количество работодателей, давших положительную рецензию на образовательную программу; задачи качественного совершенствования кадрового потенциала: доля преподавателей, мастеров производственного обучения образование соответствующее профилю преподаваемых дисциплин или высшее педагогическое образование; доля педагогических работников, имеющих высшую и первую квалификационную категорию; доля педагогических работников, прошедших повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку по современному содержанию образования и инновационным технологиям, в том числе подготовка экспертов по проведению региональных чемпионатов профмастерства WorldSkills и демо экзамена; доля преподавателей и мастеров производственного обучения, имеющих педагогический стаж работы не менее 10 лет; доля преподавателей и мастеров производственного обучения возрастной категории моложе 40 лет; в решении задачи совершенствования методической, учебной, исследовательской работы: Доля педагогических работников, имеющих публикации по теме самообразования, исследовательской деятельности; доля разработанных педагогическими работниками электронных обучающих и контрольно-измерительных материалов, учебно-методической документации; подготовка и выпуск сборника методических и творческих разработок педагогических работников; доля педагогов, занимающихся учебно-исследовательской деятельностью со студентами; доля педагогов, участвующих в научно-методических мероприятиях; доля педагогических работников-победителей различных методических конкурсов; доля студентов-призеров и победителей в научно-практических конкурсах, конференциях, региональных чемпионатах профмастерства WorldSkills; задачи – развитие материально-технического обеспечения: доля стоимости машин и оборудования не старше 5 лет; доля внебюджетных расходов, направленных на приобретение учебного оборудования; доля компьютеров, подключенных к сети Интернет; доля оснащенных образовательных программ электронными образовательными ресурсами; доля учебных кабинетов, оснащенных Мультимедиа установками; задачи – формирование единого воспитательного пространства: доля студентов, активно участвующих в культурной, научной, общественной деятельности и программах воспитательной работы; доля студентов, охваченных мероприятиями, направленными на сохранение и укрепление их здоровья; доля студентов-победителей и призеров спартакиад и творческих конкурсов; доля студентов, охваченных психолого-педагогическим сопровождением; задачи – развитие финансово-экономической деятельности: отношение заработной платы педагогических работников

образовательного учреждения к средней заработной плате в экономике региона; доля средств, полученных от приносящей доход деятельности; доля выплат стимулирующего характера педагогическим работникам образовательного учреждения.

Таким образом, одним из факторов эффективности

перспективного планирования в образовательной организации СПО мы считаем правильно организованный процесс информационного обеспечения и наличие показателей отбора информации для принятия соответствующего ситуации решения.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации»
2. *Правдюк В.Н., Губарева Л.И., Кузнецова Е.В.*, Информационное обеспечение управления качеством подготовки обучающихся к работе в системе среднего профессионального образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3(80). С. 336-340.
3. *Правдюк В.Н.* Профессиональное обучение: стратегические приоритеты и социальный запрос / Л.И. Губарева, Е.П. Лидинга, Н.Г. Хмызова и др. /под. ред. В.Н. Правдюк. Орел: «ОГУ им. И.С. Тургенева», 2017. 288 с.
4. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений. /Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с.

#### References

1. Federal law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 26.07.2019) "On education in the Russian Federation"
  2. *Pravdyuk V. N., Gubareva L. I., Kuznetsova E. V.*, Information support of quality management of training of students to work in the system of secondary vocational education // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social Sciences. 2018. No. 3(80). P. 336-340.
  3. *Pravdyuk V. N.* Professional training: strategic priorities and social inquiry / L. I. Gubareva, E. P. Lidingo, N. G. Khmyzov etc. /under edited by V. N. Pravdyuk. Orel: «OGU them. Ivan Turgenev,» 2017. 288 p.
  4. School development management: a Manual for heads of educational institutions. / Edited by M. M. Potashnik and V. S. Lazarev. Moscow: New school, 1995. 464.
- 
-

**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

## ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА КОММУНИКАТИВНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### THE IMPACT OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION ON THE COMMUNICATIVE INTERACTION OF YOUNGER SCHOOLPUPILS

*В статье рассматриваются вопросы организации педагогического общения учителя с младшими школьниками. Показано, как уровень коммуникативных качеств и склонностей учителя влияет на коммуникативные взаимодействия учащихся начальных классов.*

*Ключевые слова:* педагогическое общение, коммуникативные взаимодействия младших школьников.

*The article deals with the organization of pedagogical communication of teachers with younger schoolpupils. It is shown how the level of communicative qualities and inclinations of the teacher affects the communicative interaction of primary school students.*

*Keywords:* pedagogical communication, communicative interaction of younger schoolpupils.

Среди большого количества проблем, серьезно волнующих всех, кто причастен к воспитанию и образованию подрастающего поколения, особое место занимает проблема организации педагогического взаимодействия педагога со школьниками в образовательном процессе. От того, как организуется общение и взаимодействие, во многом зависит результат труда учителя – обученность и воспитанность молодого поколения нашей страны [1].

Изменения в экономической и политической жизни государства требует переоценки многих социально значимых ценностей. Современное общество требует от людей умения согласовывать свои действия, строить отношения на принципах гуманизма, справедливости, сотрудничества. Изменения в экономической и политической жизни российского общества повлекли за собой перемены в школьной действительности, в частности, в пересмотре характера взаимоотношений «учитель – ученик». Общество поставило перед школой задачу: с одной стороны, целенаправленно развивать у учащихся умения строить взаимоотношения с окружающими или коммуникативные умения, творчески подходить к любой ситуации общения, варьировать поведение и действия в зависимости от коммуникативной ситуации, с другой стороны, общество потребовало от учителя умения согласовывать позиции в общении с ребенком как партнером, выстраивать с учащимися равноправные отношения, демократизировать их, то есть выстраивать модель субъект-субъектного педагогического общения. В связи с этим появился ряд исследований, посвященных вопросам технологии педагогического общения, в которых сделан акцент на личностно развивающей сто-

роне данного процесса.

Актуальность проблемы педагогического общения учителя с учащимися и ее ярко выраженная практическая направленность вызывает оправданный научный интерес у многих исследователей, как психологов (Б.Г. Ананьев, А.А.Бодалев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин и др.), так и педагогов (Д.А. Белухин, В.А.Кан-Калик, С.В. Кондратьева, Т.Н. Мальковская, А.В. Мудрик, Ф.М. Рахматулина и др.).

Педагоги и психологи отмечают, как одну из наиболее сложных задач, встающих перед учителем, организацию продуктивного педагогического общения, предполагающего наличие высокого уровня развития коммуникативных умений.

На основании теоретических закономерностей разрабатываются прикладные аспекты организации педагогического общения учителя с учащимися, даются конкретные рекомендации методического и технологического порядка по оптимизации педагогического общения (В.М. Букатов, А.П. Ершова, Я.Л. Коломинский, Ю.Л. Львова, В.Ю. Питюков, И.И. Рыданова, Н.Е. Щуркова и другие авторы).

Одновременно ряд исследователей (Н.Н. Богомолова, З.Г. Зайцева, И.М. Захарова, А.В. Киричук, Л.А. Петровская, И.И. Рыданова) указывают на недостаточную разработанность, как самой проблемы педагогического общения, так и способов овладения его основными умениями [2].

Педагогическое общение как специфический вид деятельности представляет собой систему действий. В

структуре действия выделяют этапы, стадии взаимодействия, а также операционный состав или, другими словами, способы осуществления действия, которые весьма разнообразны, подвижны, индивидуальны и находятся в тесной взаимосвязи с условиями выполнения действия.

Осуществление действия не возможно без овладения средствами и техниками общения, которые приобретаются педагогом в ходе его профессионального становления через систему педагогических знаний, организацию упражнений, которые, в свою очередь, способствуют приобретению навыка, то есть действию, сформированному путем многократных повторений.

Богатство арсенала педагогических средств общения дает педагогу возможность глубже, ярче, талантливее выразить себя, донести до учащихся свои мысли и чувства, добиться оптимального результата педагогического воздействия на личность, то есть наполнить действие таким операционным составом, который позволит сделать педагогическое общение полноценным, а следовательно, и личностно развивающим.

В целом по своим задачам педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. Учителю важно уметь создавать обстановку психологической безопасности для учащихся, помогать им разбираться в своих проблемах и самому находить выход из них, принимать детей с их проблемами и непохожестью друг на друга, создавать условия для раскрытия индивидуальности каждого ребенка.

Личностно развивающее педагогическое общение имеет свои особенности:

- по задачам: широкий спектр коммуникативных задач, включающий не только взаимообмен информацией между учителем и учеником, но и взаимопознание, умение посмотреть на себя глазами партнера; мобилизация резервов всех участников общения, когда общение располагает к тому, чтобы проявились наиболее сильные и яркие стороны учащихся и самого учителя; организация взаимодействия участников в совместной деятельности; разумная, педагогически целесообразная самопрезентация, самовыражение личности учителя и учащихся; взаимная удовлетворенность всех участников общения;

- по средствам: использование преимущественно организующих воздействий учителя на учащихся; преобладание косвенных воздействий; воздействия в положительном эмоциональном тоне и стремление избегать негативно окрашенных воздействий; наличие обратной связи от ученика к учителю; чередование учителем позиций в общении, стремление к «открытому» педагогическому общению, стимулирующему инициативу, самостоятельность, критичность мышления учеников, создающему чувство сопричастности к тому, что происходит на уроке; стремление учителя к высоким уровням педагогического общения;

- по результату: раскрытие резервов личности, удовлетворенность всех участников общения; соблюдение учителем педагогического такта; умение обмениваться с учащимися духовными ценностями; создание атмосферы доверия.

Показателями компетентности в личностно развивающем педагогическом общении следует считать наличие у учителя гуманистической позиции (интерес к другому человеку, изучение самого себя), а также владение технологией педагогического общения, наличие высокого коммуникативного уровня общения.

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в изучении коммуникативных умений учителя и особенностей общения младших школьников.

В исследовании приняли участие учителя начальных классов в возрасте от 19 до 60 лет, имеющие стаж педагогической деятельности от 1 года до 30 лет, получивших высшее и среднее специальное образование.

Для удобства исследовательской деятельности все испытуемые условно были разделены на три группы. В основу классификации положен стаж педагогической деятельности. Таким образом, в первую группу вошли молодые начинающие учителя, стаж педагогической деятельности которых составил 1 – 5 лет, возраст от 19 до 26 лет, образование среднее специальное и высшее («начинающий учитель»). Вторую группу испытуемых составили учителя, имеющие педагогический стаж от 6 до 20 лет, в возрасте от 28 до 36 лет, образование высшее («Учитель активный, развивающийся»). Третью группу представляют учителя, имеющие опыт педагогической деятельности свыше 20 лет, возраст испытуемых от 42 до 60 лет, образование высшее («Опытный учитель»).

Первым шагом исследовательской деятельности явилось установление того, какой коммуникативный уровень характерен для экспериментальной группы учителей в целом, и каков он на разных отрезках педагогической деятельности (начинающий учитель – учитель активный, развивающийся – опытный учитель).

Коммуникативный уровень 61,0% учителей начальных классов в целом соответствует среднему показателю, для которого характерно доброжелательное отношение к учащимся, проявление внимания, интереса к ребенку, но при этом общение носит сдержанный характер. Учителя не стремятся к эмоциональному общению с учащимися, мало им доверяют. Высокий коммуникативный уровень регистрируется у 20,0% учителей. По нашим наблюдениям, они легко вступают в контакт с ребенком, им не свойственна избирательность в общении, стремятся найти подход к каждому. Характерной чертой общения выступает умение гибко перестраивать сложную педагогическую ситуацию, чутко реагировать на ее изменения. В начальной школе, по данным нашего исследования, 19,0% учителей имеют низкий коммуникативный уровень, в основном это учителя из группы, которую мы условно назвали «опытные учителя», имеющие стаж педагогической работы более 20 лет. Учителям с низким коммуникативным уровнем не свойственна гибкость в общении, характерной чертой выступает прямолинейность, которая создает некоторые «неудобства» в общении.

Сравнение коммуникативного уровня учителей выделенных нами условных групп, показало, что показатели коммуникативного уровня «молодых, начинающих

учителей» распределились на всех трех уровнях (высоком, среднем, низком). 50,0% молодых учителей имеют средний коммуникативный уровень, высокий коммуникативный уровень имеют 38,0%, учителя этой категории с низким коммуникативным уровнем составляют 12,0%.

Показатели коммуникативного уровня учителей, имеющих стаж педагогической деятельности до 20 лет, также распределились по трем обозначенным выше уровням. Так, 67,0% учителей относятся к среднему уровню, 22,0% – к высокому коммуникативному уровню и 11,0% учителей имеют низкий коммуникативный уровень.

Показатели коммуникативного уровня «опытных учителей» распределились на двух уровнях (среднем и низком). Так, 67,0% учителей имеют средний коммуникативный уровень, 33,0% учителей имеют низкий коммуникативный уровень.

Представим показатели коммуникативного уровня трех групп учителей в сравнении [См.: Рисунок 1].

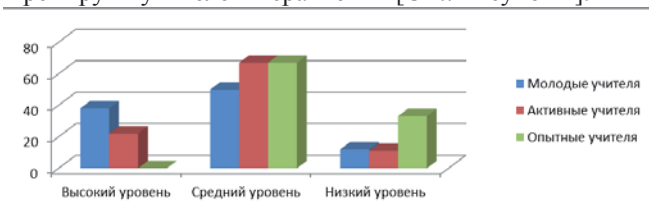


Рис. 1. Коммуникативные уровни учителей начальных классов.

Как показывают результаты исследования, с увеличением педагогического стажа коммуникативные качества учителей имеют тенденцию к снижению, возрастают средние показатели. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что учительской профессии свойственен так называемый «синдром психологической усталости», заключающийся в том, что с возрастом люди, учителя в том числе, становятся менее эмоциональны, более консервативны в своем поведении, теряют гибкость в общении, сложнее адаптируются к новым обстоятельствам, ситуациям и т.д.

Вторая задача, которая ставилась в экспериментальной работе, заключалась в том, чтобы выяснить, в какой степени учителя начальных классов стремятся развивать свои коммуникативные склонности.

Результаты исследования показывают, что в целом 57,0% учителей не склонны развивать свои коммуникативные склонности, 30,0% учителей готовы это делать в некоторой степени, по мере необходимости, и лишь 13,0% учителей осознают важность развития коммуникативных склонностей.

Покажем, как с увеличением педагогического стажа изменяется отношение учителя к развитию у себя коммуникативных склонностей.

В группе «молодых» учителей 50,0% имеют низкий уровень коммуникативных склонностей, 38,0% – средний уровень, 12,0% – высокий уровень. В группе учителей со стажем педагогической деятельности до 20 лет 67,0% учителей имеют низкий уровень коммуникативных склонностей, 22,0% – средний уровень, 11,0% – высокий уровень. И, наконец, в группе «опытных учи-

телей» 50,0% имеют низкий уровень коммуникативных склонностей, 33,0% – средний уровень, 17,0% – высокий уровень.

Представим показатели уровней коммуникативных склонностей трех групп учителей в сравнении [См.: Рисунок 2].

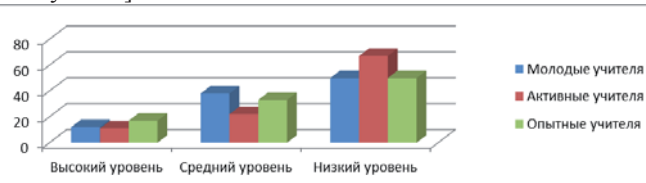


Рис. 2. Коммуникативные склонности учителей начальных классов.

Не трудно заметить, что с увеличением педагогического стажа, учителя все больше начинают осознавать, что коммуникативные качества являются важными для педагогической деятельности. Этим можно объяснить относительное повышение показателей (17,0%) высокого уровня у группы «опытных учителей». Настораживают результаты исследования группы «активных, развивающихся учителей». В представленных гистограммах наглядно показано, что данная группа учителей менее всего задумывается о значении коммуникативных умений в деятельности учителя. Этому свидетельствует столь высокий показатель низких значений (67,0%) у учителей данной группы.

Третьим важным шагом исследования явилось выяснение приоритетов в педагогическом общении учителя с младшими школьниками.

Результаты проведенного исследования показывают, что в целом рейтинг профессионально важных для педагогического общения качеств выглядит следующим образом. Первую позицию в рейтинге занимает знание учителем психологии ребенка, вторую позицию занимает умение создать в коллективе благоприятный психологический климат, сплотить коллектив учащихся, третью позицию занимает доброжелательное отношение к ребенку. Тактичность располагается на четвертой позиции. Общительность как профессионально важное качество занимает пятую позицию. На шестой позиции – педагогическая наблюдательность и на седьмой – эмоциональная выразительность. Для удобства покажем рейтинг профессионально важных качеств педагогического общения в таблице [См.: Таблица 1].

Таблица 1.

Рейтинг профессионально важных качеств педагогического общения

Рейтинговый показатель	Профессионально важные качества педагогического общения
1	Знание психологии ребенка
2	Создание положительного эмоционального климата в коллективе
3	Доброжелательность
4	Тактичность
5	Общительность
6	Педагогическая наблюдательность
7	Эмоциональная выразительность

Заметим, что, несмотря на различия в педагогическом стаже, во всех группах учителей приоритеты отданы первым трем качествам, обозначенным в рейтинговой таблице. Однако есть некоторые особенности, касающиеся той или иной исследуемой группы учителей. Так, в группе «молодых» учителей общительность, наряду с доброжелательностью, занимает третью позицию; педагогическая наблюдательность – на четвертой позиции, тактичность – на пятой; эмоциональная выразительность – на шестой позиции.

В группе «активных, развивающихся учителей» четвертую позицию занимает тактичность, пятую – эмоциональная выразительность (кстати, то, что теряется с возрастом и менее всего свойственно учителям данной группы по результатам предыдущих методик), шестую строчку рейтинга занимает общительность и седьмую – педагогическая наблюдательность.

В группе «опытных учителей» первую позицию занимает доброжелательность, вторую рейтинговую строчку занимают знание психологии ребенка, тактичность и создание благоприятного психологического климата в детском коллективе, третья рейтинговая строчка принадлежит таким качествам, как общительность и педагогическая наблюдательность, четвертая строчка рейтинга отдана эмоциональной выразительности учителя.

Не трудно заметить, что результаты опроса «опытных учителей» отличаются от результатов опроса «молодых» и «активно развивающихся» учителей своей компактностью. Если у «молодых» и «активно развивающихся» учителей все качества разместились на всех рейтинговых позициях, то «опытные учителя», признавая важность всех выше перечисленных качеств педагогического общения, разместили их на первых четырех рейтинговых строчках.

Далее ставилась задача определить, как коммуникативный уровень учителя влияет на развитие коммуникативных взаимодействий младшего школьника. Для решения поставленной задачи нами условно выделено три группы испытуемых. Первая группа – это учитель с высоким коммуникативным уровнем и учащиеся начальных классов. Вторая группа – это учитель начальных классов со средним коммуникативным уровнем и его ученики. В третью группу вошли учащиеся начальных классов и учитель с низким коммуникативным уровнем.

Использовался модифицированный тест Рене Жиля, показывающий желание ребенка общаться с учителем и одноклассниками, а также по результатам непосредственного наблюдения за общением педагогов с классом проводился сравнительный анализ педагогического общения с целью выявления различия в технологических подходах при организации педагогического общения.

Данные, полученные в ходе структурированного педагогического наблюдения, позволяют составить характеристику педагогического общения учителей с высоким, средним и низким коммуникативным уровнем.

Учитель с высоким коммуникативным уровнем при организации детей на общение всегда собран, подтянут,

активен, стремится вовлечь в работу всех учащихся; воспринимает учеников как равноправных партнеров по общению. При подаче информации, педагог стремится снять физический барьер, сократить дистанцию от социальной до личностной; социальный барьер в общении с детьми отсутствует; большое внимание уделяется формированию чувства «Мы», выражающееся в вербальных формулах: «Нам необходимо..», «Мы приступаем...» и т.п.; в речи учителя отсутствует монотонность, крикливость, ирония; голос окрашен мягкими, теплыми тонами; в общении с детьми используются невербальные средства общения, что делает педагогическое общение эмоциональным, ярким. Для установления личного контакта с детьми педагог предъявляет требования позитивно-ориентировочного характера; при обращении к ученику употребляет уменьшительно-ласкательные суффиксы (Оленька, Анечка, Лешенька), использует вежливые обращения: «пожалуйста», «спасибо»; уровень визуального контакта очень высокий: учитель видит всех и каждого ученика в отдельности; тактильный контакт с учителем у детей ярко не выражен, но они не боятся задавать учителю вопросы, подходить к учительскому столу и т.д.

Свою расположенность общаться с учениками учитель демонстрирует стремлением организовывать общение диалогического типа; руководство деятельностью осуществляется на демократических основах с вкраплением авторитарных приемов управления; характерной социально-психологической позицией учителя является общение на основе дружеского расположения; тон общения уважительный, спокойно сдержанный, деловой. Интерес к ученику проявляется в желании и стремлении учителя услышать каждого ученика, распознать его чувства, мысли, состояния через звучащую речь; учитель всегда прислушивается к мнению ученика, стремится учитывать его в общении; позволяет ребенку давать эмоциональную оценку тому или иному явлению, событию, факту. В случае ошибки или затруднений ученика, педагог оказывает ему помощь сначала путем предоставления возможности самому обнаружить и исправить недочет и затем обращается к классу или сам исправляет ошибку ученика; основным стимулом считает поощрение в виде похвалы, акцентирует внимание ребенка на положительных моментах; на уроках создается атмосфера доброжелательности, доверия, что в итоге позволяет учителю полноценно реализовывать функцию «соучастия» ребенку в педагогическом общении.

При организации взаимодействия педагог учитывает индивидуальные психологические особенности каждого ребенка, уровень его развития, воспитанности, подготовленности к учебе; негативных установок педагога в отношении детей не выявлено. Организуя педагогическое общение, учитель учитывает степень подготовленности и желание учащихся совершать те или иные учебные действия, учитель принимает во внимание эмоциональное состояние учащихся, их «психологический вес», готовность взаимодействовать; по

ходу урока учитель корректирует свое поведение в соответствии с ситуацией педагогического общения. Для поддержания «оптимистического рубежа», учитель одобряет проявление учащимися инициативы, самостоятельности, всегда отмечает хотя бы маленький успех ученика; все учащиеся знают, что в общении с учителем они имеют те же права, что и он. Такое отношение педагога к каждому ребенку «возвышает» последнего и дает ощущение уверенности в себе и своих силах.

Педагогическое общение учителя с высоким коммуникативным уровнем носит личностную окрашенность, строящуюся на безусловном принятии ребенка таким, какой он есть, на педагогическом оптимизме, доверии к ученику, на чувстве глубокой любви и эмпатии, уважении личности, ее прав и свобод. Базовой ценностью такого учителя является ориентация на развитие личности каждого ребенка, поэтому общение строится на основе субъект-субъектного взаимодействия, что, в свою очередь, способствует воссозданию учениками такого же типа общения, как с учителем, так и друг с другом.

Аналогичное структурированное педагогическое наблюдение было проведено в классе учителя с низким коммуникативным уровнем. Анализ уроков показал, что при общении с детьми в пластической позе учителя нередко наблюдается некоторая расслабленность, вялость; мимические сигналы свидетельствуют о том, что он не расположен к дружескому взаимодействию с учащимися; ученики воспринимаются как ведомые учителем; взаимодействие строится на управлении – подчинении. При подаче информации учитель стремится снять физический барьер, несколько сократить дистанцию от социальной до личностной. Однако эффективному педагогическому общению мешает наличие ярко выраженного социального барьера, который выражается в вербальных формулах: «Вы мешаете мне работать...», «Как ты разговариваешь с учителем!» и др. Чувство «Мы» в работе с классом не возникает, так как учитель постоянно обозначает свою позицию «Я» и позицию ученика «Ты» или учеников «Вы». Например, «Ты должен...», «Вы будете...», «Я вам расскажу...» и т.п. Учитель стремится сделать свою речь яркой, избежать монотонности, однако нередко опускается до крикливости, иронии дисциплинируя того или иного ученика, использует чаще жесткие запретительные требования; обращается к учащимся по фамилии, редко по имени; уровень визуального контакта высокий; желание тактильной близости с учениками у учителя отсутствует.

Расположенность к общению с детьми учитель проявляет через организацию диалога, но нередко использует монологический императив или монологическую манипуляцию; приемы руководства деятельностью от авторитарных до попустительских; ведущей социально-психологической позицией в педагогическом общении выступает общение-дистанция; тон общения носит спонтанный, непосредственный, ситуативный характер в зависимости от коммуникативной ситуации. Учитель проявляет внимание к ученику, стремится понять мысли, чувства, состояние ребенка, выслушивает мнение

ученика (если он его высказывает), позволяет учащимся высказывать свои оценки тому или иному событию. В случае ошибки или затруднения, возникшего у ученика, учитель сразу же обращается за помощью к классу или сам вносит исправления; в целом стремится создать в классе положительный эмоциональный климат.

При организации общения с учащимися педагог учитывает индивидуальные психологические особенности ребенка, уровень его развития, воспитанности, подготовленности к учебе; по отношению к некоторым детям (слабоуспевающим, имеющим трудности в поведении) ярко проявляются негативные установки, которые учитель не пытается скрывать, а иногда открыто выражает. Работа на уроке строится с учетом степени готовности и желания учащихся совершать учебные действия; учитель не стремится корректировать собственное поведение, ведет себя прямолинейно, стараясь изменить поведение ученика в соответствии с учебной ситуацией. Самостоятельность и инициативность учащихся проявляются достаточно редко, так как не приветствуются учителем; одобрение получают лишь значительные, заметные, существенные успехи ребенка.

Характеристика учителя с низким коммуникативным уровнем общения показывает, что в общении с детьми учитель использует такие способы взаимодействия, которые не соответствуют выполнению функций лично развивающего педагогического общения и препятствуют организации продуктивного педагогического общения учителя с учащимися. Демонстрация педагогом своего превосходства над ребенком приводит к тому, что дети в общении с педагогом ощущают себя неумными, неприятными, нелюбимыми. Эти ощущения тормозят развитие коммуникативных умений и навыков у младших школьников, нередко провоцируют ребенка на проявление конфликтности, агрессии, замкнутости в общении со сверстниками.

Учителя со средним коммуникативным уровнем соединяют в себе черты учителей высокого и низкого коммуникативного уровня. Педагогическое общение с учащимися у таких учителей достаточно ситуативно, оно во многом зависит от обстоятельств коммуникации, внешних и внутренних причин, таких как настроение, желание, готовность, установка на общение и многих других условий.

Сравнительный анализ педагогического общения учителей трех типов коммуникативного уровня показывает, что учитель с высоким коммуникативным уровнем при организации педагогического общения основной акцент делает на функцию «возвышения» ребенка, не менее важное значение имеют функции «соучастия» ребенку и «открытия» ребенка на общение. Учителя среднего и низкого коммуникативного уровня наибольшее внимание уделяют функции «открытия» ребенка на общение. Учитель среднего коммуникативного уровня также придает значение функциям «соучастия» и «возвышения» ребенка. Что касается учителя с низким коммуникативным уровнем, то он меньше всего ориентирован на выполнение функции «возвышения» ребен-



ка, а также мало уделяет внимания функции «соучастия» ребенку в общении. В деятельности данного учителя просматривается формально деловой подход к ученику, выражающийся в господстве субъект-объектных отношений в педагогическом общении. Учитель является единоличным субъектом педагогического общения, ученик же в нем лишь объект, «винтик». Такой подход к общению с ребенком ведет к искажению эмоционального реагирования и поведения личности, затрудняя тем самым ее социализацию и индивидуализацию.

Результаты исследования показывают, что менее всего склонны к общению учащиеся учителя с низким коммуникативным уровнем. Причем стремление к общению с учителем у детей данного класса отсутствует. Что касается общения со сверстниками, то и здесь показатель коммуникативной активности невелик (25,0%), зато наблюдается преобладание одиночных фигур (75,0%).

Коммуникативная активность преобладает у учащихся учителя высокого коммуникативного уровня. Так, 73,0% учащихся обозначили себя в паре со сверстником, 27,0% детей – в паре с учителем, одиночные фигуры отсутствуют.

Учащиеся класса учителя со средним коммуникативным уровнем предпочтение отдают общению друг с другом (67,0%), есть учащиеся, которые предпочитают общаться с учителем (7,0%), и есть дети, которые предпочитают одиночество (5,0%). Покажем результаты сравнительного анализа в таблице [См.: Таблица 2],

условно обозначим класс учителя с высоким коммуникативным уровнем под литером «А», со средним – «Б», с низким – «В».

Таблица 2.

Коммуникативные взаимодействия младших школьников учителей с разным коммуникативным уровнем

Выбор фигуры	Учащиеся		
	«А»	«Б»	«В»
В паре с одноклассником	73%	67%	25%
В паре с учителем	27%	7%	0%
Одиночная фигура	0%	24%	75%

Предполагаем, что существенная разница в стремлениях учащихся к общению обусловлена, среди прочих причин, и влиянием характера педагогического общения учителя со школьниками.

Опыт показывает, что гуманно-личностная направленность педагогического общения учителя с учащимися способствует разностороннему, своеобразному, творческому развитию ребенка, формирует личностные, в том числе и коммуникативные, качества детей, их чувства, переживания, установки в общении, то есть духовный мир, что чрезвычайно актуально на современном этапе развития российского общества. Психотерапевтическая направленность гуманно-личностного подхода в общении обеспечивает устранение негативного реагирования и стереотипов непродуктивного общения и поведения, реконструкцию полноценных контактов ребенка с окружающими людьми.

#### Библиографический список

1. Кулаченко М.П. Овладение будущими учителями технологией педагогического общения как средством подготовки к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Кулаченко, Марина Петровна. М., 2002. 16 с.
2. Кулаченко М.П. Теоретические предпосылки проблемы общения с позиции философии, психологии и педагогики / М.П. Кулаченко // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. И.В. Андудян]. Уфа, Аэтерна, 2015. С.66-84.

#### References

1. Kulachenko M.P. Mastering by future teachers of the technology of pedagogical communication as a means of preparation for professional activity: autoref. dis. ... kand. of ped. sciences: 13.00.01; 13.00.08 / Kulachenko, Marina Petrovna. M., 2002. 16 p.
2. Kulachenko M.P. Theoretical background of the communication problems from the standpoint of philosophy, psychology and pedagogy / M.P. Kulachenko // Theoretical and practical aspects of psychology and pedagogy: the collective monograph [under the editorship of I.V. Andolan]. Ufa, Aeterna, 2015. Pp. 66-84.

**ЛАДНОВА Г.Г.**

доктор биологических наук, профессор, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gladnova@yandex.ru

**КУРОЧИЦКАЯ М.Г.**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: m.kuro4@yandex.ru

**ГРАНКИН Н.Н.**

доктор сельскохозяйственных наук, профессор, кафедры зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: n.grankin@yandex.ru

**LADNOVA G.G.**

Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University

E-mail: gladnova@yandex.ru

**KUROCHITSKAYA M.G.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University

**GRANKIN N.N.**

Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: n.grankin@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ  
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ЭКОЛОГИЯ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ**

**THE FORMATION OF COMPETENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE MASTERS PROGRAM  
ON THE DIRECTION OF TRAINING ECOLOGY AND NATURE USE**

*В статье рассматривается компетентностно-ориентированное обучение при реализации образовательной программы по направлению подготовки 05.04.06 Экология и природопользование (уровень магистратуры), связанное с формированием профессиональной компетентности, что будет способствовать социальной мобильности и обеспечит будущим экологам-магистрам конкурентоспособность на рынке труда.*

*Ключевые слова:* экология, природопользование, компетентность, общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции.

*The article discusses competency-based training in the implementation of the educational program in the direction of preparation 05.04.06 Ecology and nature management (master's level), associated with the formation of professional competence, which will contribute to social mobility and ensure future ecologists-masters competitiveness in the labor market.*

*Keywords:* ecology, nature management, competence, general cultural, general professional, professional competencies.

Влияние индустриализации и урбанизации на биосферу общеизвестно. В связи с бурным ростом промышленности, транспортных средств, строительством атомных электростанций, огромным объемом мелиоративных работ соответственно изменяется качество окружающей среды.

Успешно развиваются уже несколько десятилетий следующие направления научной деятельности:

– изучение влияния интенсивного сельскохозяйственного производства на биогеоценозы и разработка научных основ комплексного восстановления экологических систем, нарушенных производственной деятельностью;

– разработка рекомендаций по предотвращению загрязнения окружающей среды, связанного с деятельностью человека;

– разработка мероприятий по охране национальному использованию животного мира и растительности;

– разработка научно-методических основ организации заповедного дела, генеральной схемы развития сети заповедников, заказников, национальных парков других охраняемых территорий;

– разработка предложений по развитию охотничьего хозяйства, охране и рациональному использованию биологических ресурсов.

Возрастающее значение приобретают исследования научных основ экономической оценки, прогнозирования и планирования охраны и рационального использования природных ресурсов. Сюда относятся вопросы экономической оценки ущерба, причиняемого антропогенным вмешательством, и разработка методических принципов прогнозирования природоохранных мероприятий с учетом зональных особенностей.

Формирование комплексной и гармоничной системы природопользования, которая отвечала бы как программе подъема экономики России и перехода ее к

новому качественному состоянию, так и задаче наиболее эффективного оздоровления окружающей среды, – важная проблема, стоящая перед учеными.

Работа в области сохранения природы и рациональному природопользованию должна вестись в нескольких направлениях. С одной стороны, путем сведения к минимуму непосредственных вредных последствий антропогенного давления на природу, разработки системы мероприятий, обеспечивающих возможность нормального функционирования биосферы и слагающих ее биогеоценозов в новых условиях. С другой стороны огромное значение экологическое образование, которое в качестве самостоятельных элементов включает воспитательно-просветительскую работу и модернизацию учебного процесса в вузе.

Решение глобальных экологических проблем, достижение устойчивого развития и экологической безопасности территорий невозможно без фундаментосов культуры природопользования. Экологическое образование – это не столько раздел биологии, сколько комплексная дисциплина, наука о единстве развития природы и общества, гармоничное единение естественных и гуманитарных наук, опыта природопользования в прошлом и настоящем.

Экологическое образование – это процесс обучения в течение всей жизни, который повышает осведомленность об окружающей среде и ее системах, в то же время развивая навыки критического мышления, которые позволяют принимать ответственные решения. Оно развивает знания и навыки в области естественных, социальных и гуманитарных наук и дает возможность применять эти навыки. Экологическая грамотность – это способность понимать последствия наших действий, критически думать о повседневных решениях и принимать обоснованные и ответственные решения. Достижение этого уровня понимания и развитие этих навыков в больших масштабах возможно только посредством качественного образования

Развитие системы профессиональной подготовки специалистов в вузе существенным образом зависит от изменений, происходящих в политической и социально-экономической сферах жизни страны. А это значит, что выпускники вузов должны обладать высоким уровнем научных и прикладных знаний, что позволит им быть востребованными на рынке труда. Современное высшее образование направлено на формирование компетенций выпускника, которые позволят ему успешно осуществлять профессиональные задачи. Поэтому, при подготовке и реализации образовательных программ основной задачей вузов является совершенствование организации процесса обучения студентов, в центре внимания которой стоят не только теоретические и дидактические основы учебных дисциплин, их структура, содержание, но и проектирование самостоятельной учебной и научной работы студентов, а также соответствующие психолого-педагогические закономерности организации учебного процесса [1]

В связи с вышеизложенным реализация магистер-

ской программы по направлению подготовки 05.04.06 Экология и природопользование, профиль Экологические и биомедицинские технологии жизнеобеспечения и защиты человека требуют углубленного изучения актуальных проблем экологии и природопользования с целью обеспечения фундаментальной подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих глубокими знаниями в области экологии и природопользования, профессионально владеющих практическими и научно-исследовательскими методами, способных к самостоятельной профессиональной деятельности; развитие у обучающихся личностных качеств, формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО [3], способствующих их социальной мобильности и устойчивости на рынке труда.

Воспитательной целью образовательной программы магистров является формирование личностных качеств через включенность в различные сферы жизнедеятельности общества (социальная активность, участие в общественно-политической жизни, культурно – досуговой деятельности). Развитие у магистрантов их творческой активности, духовно-нравственных, культурно-этических качеств, способствующих достижению успеха в самореализации, конкурентоспособности, соответствующей характеристикам компетентного специалиста в процессе освоения данной образовательной программы.

К освоению образовательной программы магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня, подтвержденное документом об образовании государственного образца.

В результате освоения образовательной программы должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): ОК-1: способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; ОК-2: готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения; ОК-3: готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала»[Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 05.04.06 Экология и природопользование...; 3].

Выпускник должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями (ОПК): «ОПК-1: владением знаниями о философских концепциях естествознания и основах методологии научного познания при изучении различных уровней организации материи, пространства и времени; ОПК-2: способностью применять современные компьютерные технологии при сборе, хранении, обработке, анализе и передаче географической информации и для решения научно-исследовательских и производственно-технологических задач профессиональной деятельности; ОПК-3: способностью к активному общению в научной, про-

изводственной и социально-общественной сферах деятельности; ОПК-4: способностью свободно пользоваться государственным языком Российской Федерации и иностранным языком как средством делового общения» [S.A. Kurolap, E.Y. Ivanova, V.I. Fedotov, 2014; 4]; «ОПК-5: способностью к активной социальной мобильности; ОПК-6: владением методами оценки репрезентативности материала, объема выборок при проведении количественных исследований, статистическими методами сравнения полученных данных и определения закономерностей; ОПК-7: способностью использовать углублённые знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, разработке и осуществлении социально значимых проектов и использовать на практике навыки и умения в организации научно-исследовательских и научно-производственных работ, в управлении научным коллективом; ОПК-8: готовностью к самостоятельной научно-исследовательской работе и работе в научном коллективе, способностью порождать новые идеи (креативность); ОПК-9: готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» [4].

Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), соответствующими видам деятельности, на которые ориентирована программа, в данном случае: научно-исследовательская деятельность; проектно-производственная деятельность; контрольно-экспертная деятельности; организационно-управленческая деятельность.

Основной контингент обучающихся по магистерской программе – это выпускники бакалавриата, которые целенаправленно выбрали обучение по данному направлению магистратуры. Например, при реализации дисциплины «Экологическая безопасность и устойчивое развитие региона» перед студентами поставлена задача освоения следующих двух компетенций: ОПК-5 (способность к активной социальной мобильности) и ПК-6 (способность диагностировать проблемы охраны природы, разрабатывать практические рекомендации по её охране и обеспечению устойчивого развития). При реализации дисциплины «Экологический аудит в области жизнеобеспечения человека» студенты осваивают компетенции ПК-3 (владение основами проектирования, экспертно-аналитической деятельности и выполнения исследований с использованием современных подходов и методов, аппаратуры и вычислительных комплексов) и ПК-8 (способность проводить экологическую экспертизу различных видов проектного задания, осуществлять экологический аудит любого объекта и разрабатывать рекомендации по сохранению природной среды). В рамках изучения дисциплины «Оценка экологических рисков и прогнозирование воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду» у студентов формируются компетенции ОК-1 (способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу), ПК-3 (владение основами проектирования, экспертно-аналитической деятельности

и выполнения исследований с использованием современных подходов и методов, аппаратуры и вычислительных комплексов) и ПК-5 (способность разрабатывать типовые природоохранные мероприятия и проводить оценку воздействия планируемых сооружений или иных форм хозяйственной деятельности на окружающую среду).

Образовательная программа содержит рабочие программы всех учебных дисциплин (модулей) как базовой, так и вариативной частей учебного плана.

Дисциплины базовой части учебного плана: Философские проблемы естествознания, Деловой иностранный язык, Информационные технологии в экологии и природопользовании, Управление в природопользовании, Математическое моделирование в экологии и природопользовании, Региональное законодательство в области природопользования, Основы профессиональных коммуникаций в поликультурном пространстве.

Дисциплины вариативной части учебного плана: Экологическая политика и проблемы устойчивого развития, Экологическая безопасность и устойчивое развитие региона, Экологический риск и экологическая безопасность, Экологический аудит в области систем жизнеобеспечения человека, Экологическая экспертиза систем жизнеобеспечения человека, Экологическое проектирование систем жизнеобеспечения человека, Оценка экологических рисков и прогнозирование воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду, Практикум по оценке форм хозяйственной деятельности на окружающую среду и здоровье населения, Организация научных исследований в области экологических и биомедицинских технологий жизнеобеспечения и защиты человека, Экологическое состояние среды поселений и здоровье населения, Организация научных исследований в области экологических и биомедицинских технологий жизнеобеспечения и защиты человека, Экологическое состояние среды поселений и здоровье населения, Экологическая безопасность производственной среды и профилактика профессиональных заболеваний, Основы эргономики и проектирование благоприятной среды жизнедеятельности человека, Медико-биологические проблемы здоровья населения, Медицинские и биологические основы жизнеобеспечения человека, Технологии жизнеобеспечения и защиты человека в урбанизированной среде, Системы защиты среды обитания человека, Микробиологические технологии оздоровления среды жизнедеятельности человека, Микробиологический контроль качества и безопасности объектов окружающей среды, Экологическая безопасность региона и показатели здоровья населения, Основы экологического управления производственными процессами.

Факультативы: Научный дискурс в иноязычном поликультурном пространстве, Биоэкологические методы защиты окружающей среды и здоровья человека.

Реализация программы магистратуры по направлению подготовки 05.04.06 Экология и природопользование, направленность (профиль) Экологические и биомедицинские технологии жизнеобеспечения и защи-

ты человека обеспечивается руководящими и научно-педагогическими работниками ФГБОУ ВО ОГУ имени И.С. Тургенева, а также лицами, привлекаемыми к реализации программы на условиях гражданско-правового договора.

Доля научно-педагогических работников (в приведенных к целочисленным значениям ставок), имеющих образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины (модуля), в общем числе научно-педагогических работников, реализующих программу магистратуры, соответствует ФГОС ВО.

Доля научно-педагогических работников (в приведенных к целочисленным значениям ставок), имеющих ученую степень (в том числе ученую степень, присвоенную за рубежом и признаваемую в Российской Федерации) и (или) ученое звание (в том числе ученое звание, полученное за рубежом и признаваемое в Российской Федерации), в общем числе научно-педагогических работников, реализующих программу магистратуры, соответствует ФГОС ВО.

Таким образом, чтобы оптимальным образом решать все проблемы взаимоотношений природы и общества, недостаточно пробуждения экологического сознания. Человек должен обладать экологическим мышлением, которое включает в себя глубокое научно обоснованное понимание взаимного влияния человека и окружающей его среды, способность анализировать факты, выявлять причинно-следственные связи и принимать соответствующие решения.

Экологическое мышление должно быть основой рационального природопользования с точки зрения сохранения природного равновесия. Оно требует пересмотра ряда устаревших представлений о направлениях развития промышленности и интенсификации сельского хозяйства. Центральным объектом изучения должен стать человек: с одной стороны, как сила, постоянно трансформирующая состояние окружающей его среды, а с другой – как биологический объект, вынужденный адаптироваться к новым условиям существования. Экологическое мышление не должно быть тормозом прогрессу, но оно должно непременно сопутствовать решению тех или иных народнохозяйственных, экономических проблем, хотя шкалу ценностей, которой оперирует экология, едва ли можно перевести на язык цифр, как нельзя оценить количественно ценность жизни какого-либо существа. Активная природоохранная позиция должна быть достоянием каждого гражданина.

На основе экологического сознания и мышления формируется экологическая культура, которая помимо всего сказанного выше несет в себе бережное отношение к природе, невозможность потребительского, насильственного отношения к ней.

Экологическое образование имеет межпредметный характер и является непрерывным процессом, осуществляющимся на протяжении всей жизни человека. В основу магистерской программы по направлению подготовки 05.04.06 Экология и природопользование положены методические подходы, активизирующие

самостоятельную познавательную деятельность студентов. Образование в данном направлении лучше всего определить как процесс, направленный на повышение осведомленности и понимания экологических проблем, который ведет к ответственным индивидуальным и групповым действиям. Успешное экологическое образование фокусируется на процессах, которые способствуют критическому мышлению, решению проблем и эффективным навыкам принятия решений. Экологическое образование использует процессы, которые вовлекают учащихся в наблюдение, измерение, классификацию, эксперименты и другие методы сбора данных. Эти процессы помогают студентам в обсуждении, выводе, прогнозировании и интерпретации данных об экологических проблемах.

Другими словами, экологическое образование состоит из обучения, ориентированного на обучение функционированию природной среды, чтобы люди могли адаптироваться к ней, не причиняя вреда природе. Люди должны научиться вести устойчивую жизнь, одновременно уменьшая воздействие человека на окружающую среду и поддерживая планету. Сокращение загрязнения, сведение к минимуму образования отходов, поощрение людей к переработке, предотвращение чрезмерной эксплуатации ресурсов и обеспечение выживания других видов являются одними из целей экологического образования. Этот тип образования должен учитывать различную социальную, культурную и экономическую динамику жизни в обществе. Структура потребления и методы производства обычно оказывают непосредственное влияние на экосистему и являются основными проблемами, которые необходимо изменить для достижения устойчивого развития.

Глобализация рынков означает развитие конкурентоспособности между организациями и разрушение многих предпринимательских парадигм. Сегодня ни одна организация не может позволить себе иметь одномерное представление о своей производственной цепочке, вместо этого она должна учитывать несколько факторов: экологические, социальные, экономические и этические. Это означает, что нужно производить его качественно при меньших затратах, но также и при том, что оно должно осуществляться с учетом окружающей среды и социальных условий, как самих работников, так и сообщества, в котором строится завод или для которого оно предназначено. продукт.

В этом смысле, потенциал является основополагающим для приобретения навыков и стратегий, систем, процессов, инструментов и методов, которые будут управлять проектированием организаций в отношении устойчивого развития.

Программа магистратуры по направлению подготовки 05.04.06 Экология и природопользование направленность: Экологические и биомедицинские технологии жизнеобеспечения и защиты человека, представленная здесь, позволит выпускникам успешно справляться с профессиональными задачами и быть конкурентоспособными на рынке труда.

#### Библиографический список

1. *Корытова Е.В.* Формирование компетентности обучающихся в условиях высшего образования // Роль преподавателя в современном вузе. Сборник статей международной научно-методической конференции. Выпуск 24.Т.1. Улан-Удэ, 2017. С. 148-153.
2. *Куrolap С.А. Иванова Е.Ю.* Методические принципы создания новой междисциплинарной магистерской программы в области радиэкологической безопасности//Вестник воронежского государственного университета. Серия: география. Геоэкология. Номер: 1 Год: 2014 Страницы: 101-108 Издательство: воронежский государственный университет (воронеж) <http://elibrary.ru/item.asp?id=21455312>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 05.04.06 Экология и природопользование (уровень магистратуры) от 23.09.2015 № 1041:портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : [электронный ресурс] // <http://fgosvo.ru/050406>

#### References

1. *Korytova E.V.* The formation of students' competence in higher education // The role of a teacher in a modern university. Collection of articles of the international scientific and methodological conference. Release 24.T.1. Ulan-Ude, 2017. Pp. 148-153.
  2. *Kurolap S.A. , E.Y. Ivanova, V.I. Fedotov, M.S. Kurolap, E.O. Pileva* The master program «Environmental monitoring and radiation safety»: educational materials// Educational materials Voronezh 2013 Authors: Professor S.A. Kurolap, Associate Professor E.Y. Ivanova, Professor V.I. Fedotov, M.S. Kurolap, E.O. Pileva ( Voronezh State University) // <http://diss.seluk.ru/pr-biologiya/752100-1-master-program-environmental-monitoring-and-radiation-safety-magisterskaya-programma-ekologicheskij-monitoring.php>
  3. The Federal State Educational Standard for Higher Education in the field of training 05.04.06 Ecology and Nature Management (Master's level) dated 09.09.2015 No. 1041: portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education: [electronic resource] // URL: [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru): [appeal date: 08/09/2019].
-

УДК 331.108

UDC 331.108

**ЛИДИНФА Е.П.**

кандидат экономических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

**БАРАНОВА С.В.**

кандидат экономических наук, кафедра «Экономика и экономическая безопасность», Среднерусский институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»  
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

**КУЗНЕЦОВА Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: kafedrapob@mail.ru

**LIDINFА E.P.**

PhD in economics, Department of vocational training and business, Orel State University  
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru correctly

**BARANOVA S.V.**

PhD in economics, Department of Economics and economic security, «Central Russian Institute of management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation or RANEPА»  
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

**KUZNETSOVA E.V.**

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of vocational training and business, Orel State University  
E-mail: kafedrapob@mail.ru

### ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ

#### PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ADMINISTRATIVE PERSONNEL IN THE ASPECT OF IMPLEMENTATION OF STRATEGY OF DEVELOPMENT OF REGIONS

*Активное обсуждение подготовки кадров в области реализации управленческих функций формирует различные подходы к реализации современной системы образования.*

*Изменение структурной составляющей регионального развития экономических систем свидетельствует об активном развитии малого сектора экономики, где преобладающим направлением является грамотная организация предпринимательской деятельности и снижение возникновения рисков ситуаций ведения бизнеса, обусловленных недостаточным уровнем профессиональных управленческих знаний.*

*Представленные статистические данные свидетельствуют о необходимости и значимости развития управленческих навыков обучающихся. не зависимо от отраслевой принадлежности их профессиональной деятельности.*

*В научной статье обобщены основные аспекты и показана необходимость корректирования форм и методов педагогического воздействия при формировании первичных управленческих навыков и умений.*

*Ключевые слова:* стратегия развития регионов, Центральный макрорегион развития, формирование первичных управленческих навыков, технологии педагогического сотрудничества, организация самостоятельной работы, современные формы и методы имитационного моделирования.

*Active discussion of training in the implementation of management functions forms different approaches to the implementation of the modern education system.*

*The change in the structural component of the regional development of economic systems indicates the active development of the small sector of the economy, where the predominant direction is the competent organization of entrepreneurial activity and the reduction of risk situations of doing business due to the insufficient level of professional management knowledge.*

*The presented statistics indicate the need and importance of the development of management skills of students, regardless of the industry affiliation of their professional activities.*

*The scientific article summarizes the main aspects and shows the need for correcting the forms and methods of pedagogical influence in the formation of primary management skills.*

*Keywords:* strategy of development of regions, Central macroregion of development, formation of primary administrative skills, technologies of pedagogical cooperation, organization of independent work, modern forms and methods of simulation modeling.

Современные подходы к стратегированию Российской экономики предопределили приоритетные цели и задачи регионального развития, закрепив их в

нормативно – правовых актах, основным из которых является «Стратегии пространственного развития на период до 2025 года», утвержденная распоряжением

Правительства РФ №207-р (далее Стратегия) [2].

Ввиду реализации современных национальных проектов территориальные образования Российской Федерации являются единым элементом воздействия и реализации данной стратегии.

Согласно Стратегии: «Целью пространственного развития Российской Федерации является обеспечение устойчивого и сбалансированного пространственного развития различных территориальных образований».

Различия регионального развития территориальных образований в РФ и обусловили необходимость ее разработки и реализации.

В рамках данного документа утвержден Перечень перспективных экономических специализаций субъектов Российской Федерации, в том числе и Орловского региона.

Законодательно определено, что: «Перспективной экономической специализацией для Орловской области, являются следующие отрасли:

- производство автотранспортных средств, прицепов и полуприцепов;
- производство готовых металлических изделий;
- производство кожи и изделий из кожи;
- производство компьютеров, электронных и оптических изделий;
- производство лекарственных средств и материалов;
- производство одежды; производство пищевых продуктов;
- производство текстильных изделий;
- растениеводство и животноводство, предоставление соответствующих услуг в этих областях;
- туризм (агро и экотуризм) – деятельность гостиниц и предприятий общественного питания, деятельность административная и сопутствующие до-

полнительные услуги и другие направления деятельности» [2].

Следует обратить внимание, что в рамках реализуемой Стратегии пространственного развития Орловская область вошла в **Центральный макрорегион развития**, включающий Брянскую, Владимирскую, Ивановскую, Калужскую, Костромскую, Московскую, Рязанскую, Смоленскую, Тверскую, Тульскую, Ярославскую области и город Москва, имеющие стабильный уровень развития и высокую степень концентрации рабочей силы.

Город Орел, как город, являющийся административным центром, и прилегающим к нему муниципальными образованиями с общей численностью населения менее 500 тыс. человек, г. Орел должен стать – Перспективным центром экономического роста, который обеспечит вклад в экономический рост РФ до 0,2 процента ежегодно.

Все это подчеркивает значимость и актуальность расширения инвестиционных перспектив для всех муниципальных образований региона. Оценочные показатели представим в таблице 1.

На основании представленных данных в таблице 1, следует, что наблюдаются территориальные образования, имеющие расчетные значения, не соответствующие среднему статистическому уровню.

Такие макрорегионы как Орловская, Костромская, Смоленская, и Брянская области в настоящее время не имеют достаточной возможности изменения инвестиционного статуса, поскольку демонстрируют низкие оценочные показатели инвестиционной привлекательности и уровня управления территориальным образованием. Соответственно отсутствует достаточная стартовая позиция, позволяющая на первом этапе продемонстрировать заявленные показатели.

Именно для данных регионов должна складываться

Таблица 1.

Отдельные оценочные показатели социо-экономического развития Центрального макрорегиона в аспекте реализации Стратегии пространственного развития РФ

Центральные макрорегионы, экономический рост РФ до 0,2 процентов	Критерии инвестиционной активности регионов (показатель качества управления территориальным образованием)		
	Интенсивность инвестиционной деятельности (млрд. руб.)	Уровень развития малого предпринимательства (единиц)	Уровень жизни населения региона (среднемесячная заработная плата), руб.
Орловская область	45,3	19389	26714
Брянская область	54,8	31864	26944
Калужская область	79,6	39958	30573
Костромская область	20,6	16956	27694
Тульская область	127,1	39341	35034
Рязанская область	63,8	27517	32546
Смоленская область	57,5	24356	29046
Владимирская область	79,6	39958	30573
Ивановская область	27,1	25935	42819
Среднее значение по регионам	64,0	34143	34404
Московская область	678,3	234626	52383



ся система финансовой безопасности, обеспечивающая поддержку их муниципальных инициатив.

Оценка возможностей территориальных образований Центрального макрорегиона развития, свидетельствует о том, что для выполнения ключевых показателей, обозначенных в Стратегии, необходимо корректирование действующей системы управления и реализации системы «точечного воздействия» в области перспективных экономических специализаций.

Обобщение статистических данных в таблице 2 свидетельствует об отрицательных значениях показателей социо-экономического развития регионов, не имеющих достаточной возможности изменения инвестиционного статуса.

Обращает на себя внимание, что валовый региональный продукт по данным регионам демонстрирует относительный рост на фоне показателей, характеризующих объем инвестиционных вложений и численность экономически активного населения.

Положительная тенденция роста количества организаций малого бизнеса позволяет заключить о необходимости проведения различных мероприятий в области расширения их влияния на экономику региона.

В данном случае, одним из направлений административного воздействия должно стать создание современной системы подготовки кадров высшего звена, обладающих достаточным уровнем экономического

мышления. Несомненно, современная система образования является одним из ведущих звеньев развития экономики государства, требующих своевременного решения поставленных перед ней задач.

Обобщение вопросов в области направления развития современной системы образования и подготовки кадров высшего профессионального уровня позволило объединить основные векторы развития и представить их на рисунке 1.

Непосредственно для российских систем образования большое значение имеют вопросы модернизации образования и подготовки кадров, способных осуществлять производственную деятельность в условиях активной модернизации российской экономики и технологической сферы.

Данная проблематика рассматривается с двух сторон:

- с позиции развития системы подготовки кадров;
- с позиции требований работодателей в области необходимости формирования профессиональных и личностных качеств молодых специалистов.

В настоящее время, около 67% работодателей, по данным социологических опросов, к основным недостаткам участников рынка труда относят – недостаток практических навыков, низкий уровень самостоятельности и профессиональной коммуникабельности, отсутствие инициативности.

Таблица 2.

Показатели социо-экономического развития территориальных образований Центрального макрорегиона, имеющих низкую стартовую позицию

Центральные макрорегионы, экономический рост РФ до 0,2 процентов	Показатели социо-экономического развития, единиц				
	Валовый региональный продукт	Инвестиции в основной капитал	Численность экономически активного населения	Кол-во организаций малого бизнеса	Средняя заработная плата (начисленная)
Орловская область	1,027	0,947	0,999	1,067	1,072
Брянская область	1,052	0,802	0,973	1,038	1,066
Костромская область	1,001	0,780	0,997	1,001	1,071
Смоленская область	1,022	0,960	1,004	1,074	1,047
Ивановская область	0,995	1,198	0,990	1,053	1,070

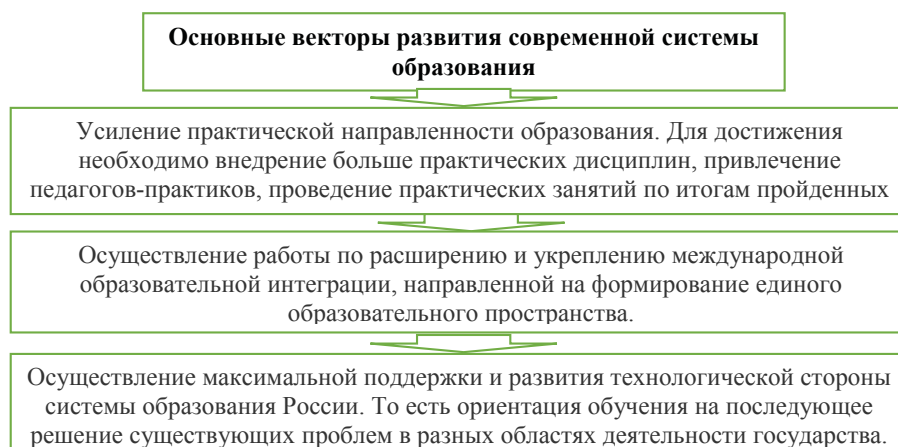


Рис. 1. Основные векторы развития современной системы образования.

При этом около 33% работодателей считают, что не достаточно теоретических, профессиональных знаний, экономико-управленческих навыков, социально-психологических, а так же умения работать в коллективе, что отражено на рисунке 2.

Таким образом, компетентность современного выпускника формируется как в аспекте развития способностей экономико-управленческих навыков, так и социально-психологических, а так же, умения работать в коллективе.

Система освоения профессиональных компетенций, на наш взгляд, независимо от отраслевой принадлежности ведения бизнеса должна включать первичные навыки организации предпринимательской деятельности и позволять выпускнику высшего учебного заведения уверенно чувствовать себя на современном рынке труда, организовывать собственный бизнес и вести предпринимательскую деятельность.

Одной из дисциплин, позволяющих осваивать первичные навыки управления, является «Менеджмент».

Среди основных задач реализации дисциплины можно выделить:

- освоение теоретических основ современного менеджмента;
- освоение сущности, содержания, функций и методов управления;
- приобретение навыков принятия решения в регулировании группового поведения в организации, разрешения конфликтных ситуаций и др.;
- анализ современных проблем в области менеджмента и возможных путей их решения (российский и зарубежный опыт).

С целью формирования современной модели выпускника необходимо создание определенных организационно-педагогических условий, представленных на рисунке 3.

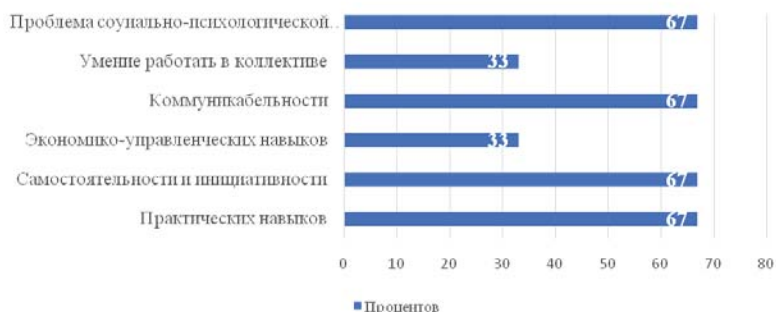


Рис. 2. Профессиональные знания и личные качества, которых недостаточно выпускникам для успешной трудовой деятельности.

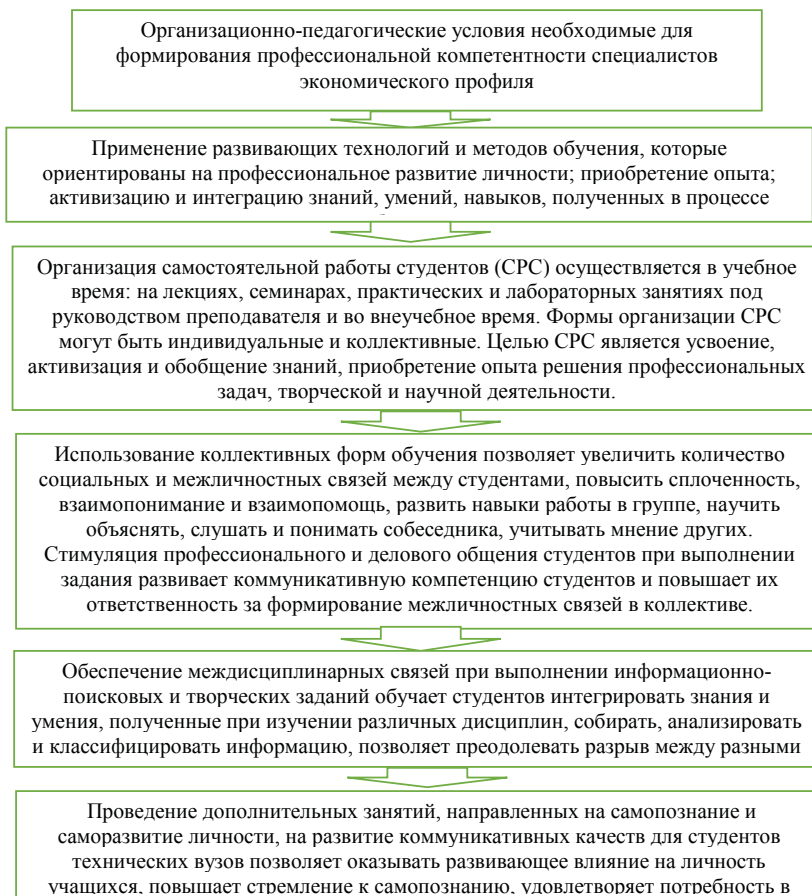


Рис. 3. Организационно-педагогические условия необходимые для формирования профессиональной компетентности.

Обобщенные подходы к современной организации учебного процесса, созданию оптимальных организационно-педагогических условий позволили выявить приоритеты использования «Технологии педагогического сотрудничества» при преподавании дисциплины «Менеджмент» и отразить их на рисунке 4.



Рис. 4. Обобщенные подходы использования «Технологии педагогического сотрудничества».

Обращая внимание на рисунок 4 следует отметить, что одним из методов реализации «Технологии педагогического сотрудничества» является развитие профессионального мышления. Данный метод, на наш взгляд, и позволяет формировать профессиональные качества личности обучающихся при изучении дисциплин на высоком педагогическом уровне. Начало формирования профессиональных компетенций основывается на освоение первичных экономических знаний, заключающихся в осознании основных аспектов экономики и закономерностей развития экономических систем в целом.

Комплексный подход к использованию «Технологии педагогического сотрудничества» при преподавании дисциплин экономического блока, как элемента интенсивных педагогических технологий отразим на рисунке 5.

Неоспорим тот факт, что формирование первичных профессиональных навыков обучающихся при организации различных форм педагогического воздействия невозможно без грамотно организованной самостоятельной работы.

Проектирование самостоятельной работы подразумевает деятельность педагогического работника в области формирования определенного вида заданий и профессиональных ситуаций, направленных на организацию последовательных действий обучающихся с целью формирования профессиональных навыков.

Отсюда достаточно важным аспектом является согласование различных действий педагога и обучающегося в рамках ее выполнения, отраженных на рисунке 6.

При проектировании самостоятельной работы педагогу необходимо четко представлять основные направления деятельности и формировать задания в соответствии с необходимыми побудительными действиями обучающегося.

Представленные подходы и исследуемые параметры можно отнести к начальным этапам проектирования самостоятельной работы, поскольку основным

педагогическим действием является составление заданий и выбор методом и видов ее организации.

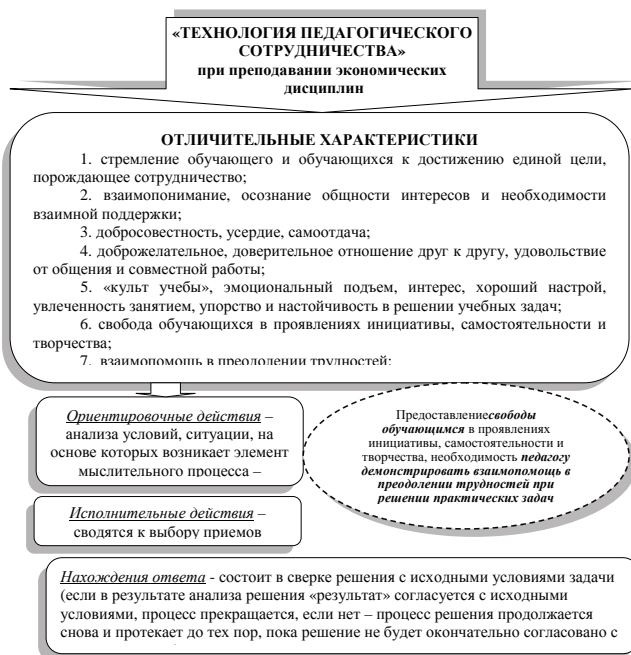


Рис. 5. Алгоритм использования «Технологии педагогического сотрудничества» при преподавании дисциплин экономического блока, как элемента интенсивных педагогических технологий.

Представленный методический подход к проектированию самостоятельной работы студентов направлен на совершенствование ее организации, где в результате взаимодействия знания, умения и навыки не являются самоцелью, а выступают средством решения конкретной профессиональной задачи.

Обобщая исследованный теоретический и практический материал проектирования самостоятельной работы обучающихся при изучении экономических дисциплин схематично можно представить на рисунке 7.

Реализация данной последовательности действий позволит при организации самостоятельной работы достичь заявленных результатов, посредством использования элементов целеполагания при изучении дисциплины «Менеджмент».

Активное использование различных форм и методов самостоятельной работы сопровождается их современной трансформацией и развитием. Одной из современных форм организации самостоятельной работы обучающихся является использование имитационных технологий, в основе которых заключен процесс имитационного моделирования профессиональной деятельности или выполнения отдельных профессиональных задач. Именно технологии имитационного моделирования являются основным связующим звеном между использованием «Технологии педагогического сотрудничества» и различными формами организации самостоятельной работы обучающихся.

В данном случае наблюдается комплексный подход к реализации образовательного процесса и повышение качества освоения профессиональных компетенций в области приобретения первичных навыков управления.

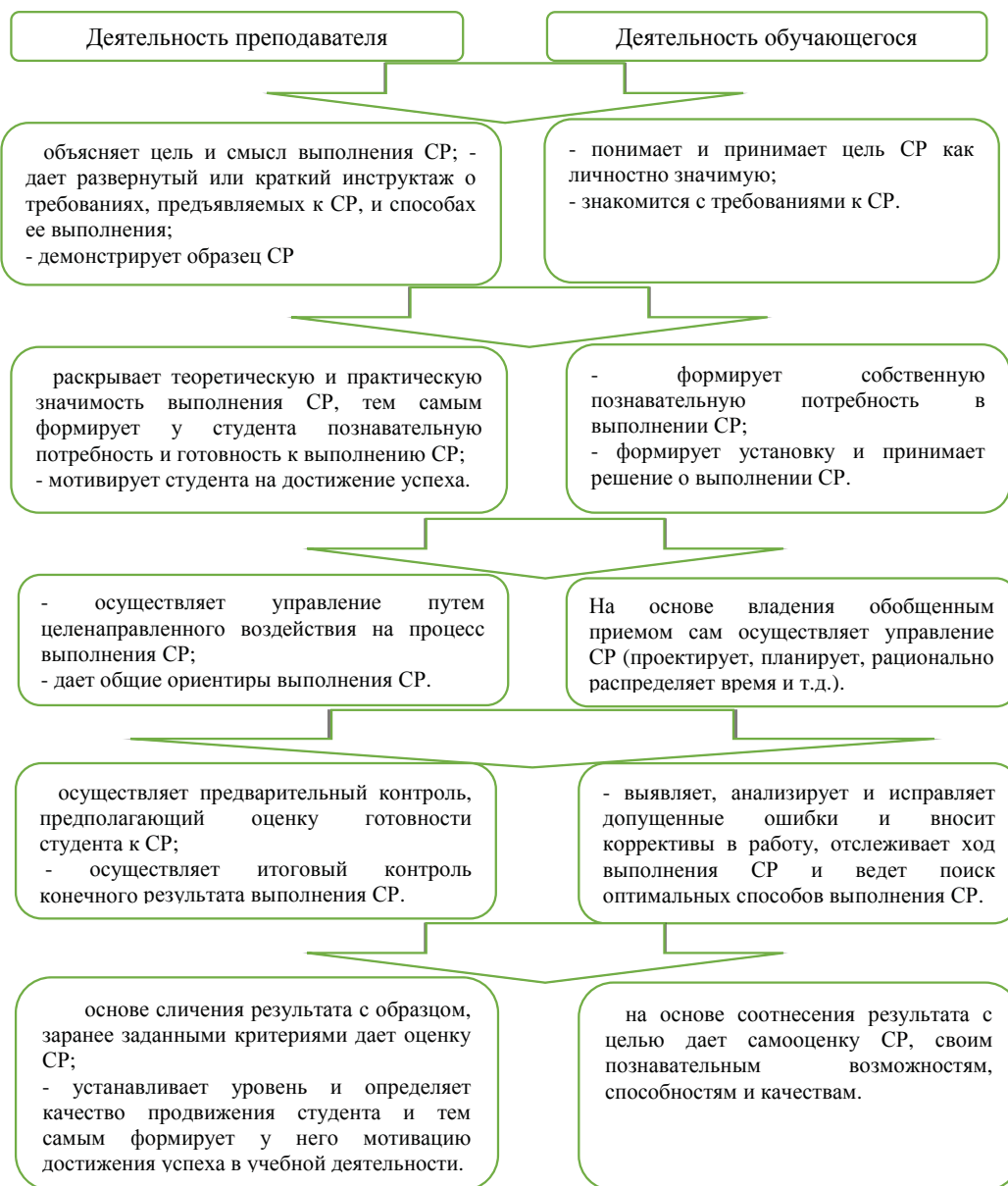


Рис. 6. Содержание деятельности преподавателя и студента при выполнении самостоятельной работы.

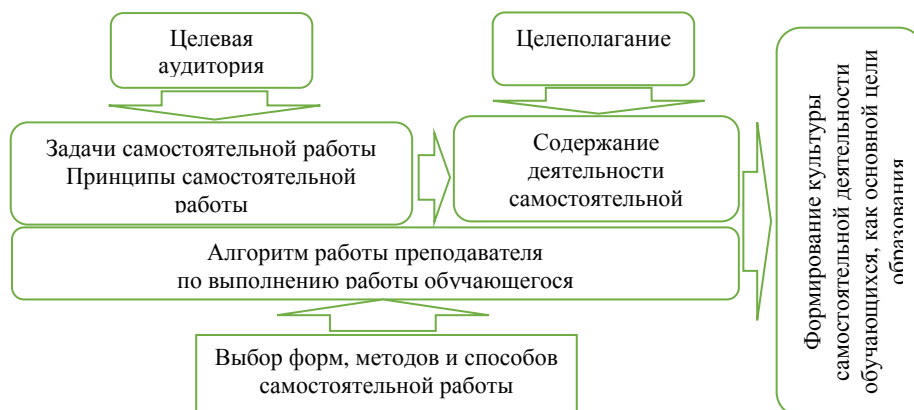


Рис. 7. Алгоритм педагогических действий при проектировании самостоятельной работы обучающихся.



Рис. 8. Современные формы и методы имитационного моделирования, используемые в образовательном процессе при организации самостоятельной работы обучающихся.

На основании вышеизложенного следует:

1. Обобщение отдельных социо-экономических показателей территориальных образований, включенных в Центральный макрорегион свидетельствует о наличии рискованной составляющей их быстрой адаптации к вызовам системы современного развития и необходимости демонстрации отдельных показателей роста.

2. Активное развитие малого сектора экономики в Центральном макрорегионе обуславливает определение приоритетных векторов развития современной системы образования, включая необходимость освоения первичных управленческих навыков и профессиональных компетенций.

3. Обобщение современных педагогических подходов к организации учебного процесса при преподавании дисциплин, формирующих навыки, осуществления управленческой деятельности позволило выделить наиболее актуальные приемы и методы воздействия на обучающихся и разработать Алгоритм использования «Технологии педагогического сотрудничества» при преподавании дисциплин экономического блока, как элемента интенсивных педагогических технологий.

4. Анализ данных статистических исследований в области формирования современного рынка труда свидетельствует о не достаточности теоретических, профессиональных знаний, экономико-управленческих навыков, а так же умения работать в коллективе современных выпускников высших образовательных учреждений.

5. Формированию первичных профессиональных навыков, повышению качества подготовки специалистов и их востребованности на рынке труда способствует использование различных форм и методов самостоятельной работы, которые, в настоящее время, активно трансформируются, развиваются и позволяют совершенствовать систему передачи обучающей информации.

6. Создание оптимальных педагогических условий, использование различных форм педагогического воздействия способствует высокому уровню освоения первичных управленческих навыков и формированию достаточного кадрового потенциала для решения стратегических задач в области развития территориальных образований.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон от 06.10.2003г. N 131-ФЗ (ред. от 02.08.2019г.) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // [Электронный ресурс] - Режим доступа:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_44571/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/) (дата обращения 01.09.2019г.)

2. Стратегия пространственного развития на период до 2025 года. - № 207-р – Распоряжение Правительства РФ). Москва, Россия // [Электронный ресурс] - Режим доступа:<http://static.government.ru/media/files/UVAIqUtT08o60RktoOXI22JjAe7irNxc.pdf>. (дата обращения

01.09.2019г.)

3. Указ Президента РФ от 13.05.2017 № 208 «О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года» // [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=216629&fld=134&dst>. (дата обращения 01.09.2019г.)

4. Трудоустройство выпускников – проблемы и факторы успеха: [Электронный ресурс]. – Режим доступа [https://firo.ranepa.ru/files/docs/trudoustroystvo\\_vipusnikov\\_spo.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/trudoustroystvo_vipusnikov_spo.pdf). (дата обращения 01.09.2019г.).

### References

1. Federal law of 06.10.2003 N 131-FZ (as amended on August 2, 2019) «On the General Principles of Local Government Organization in the Russian Federation» // [Electronic resource] – Access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_44571/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/) (date appeals on September 1, 2019)

2. The strategy of spatial development for the period up to 2025. – No. 207-р - Order of the Government of the Russian Federation). Moscow. Russia // [Electronic resource] – Access mode: <http://static.government.ru/media/files/UVAIqUtT08o60RktoOXI22JjAe7irNxc.pdf>. (accessed September 1, 2019)

3. Decree of the President of the Russian Federation of May 13, 2017 No. 208 «On the Strategy for the Economic Security of the Russian Federation for the period until 2030». // [Electronic resource] – Access mode: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=216629&fld=134&dst>. (Accessed September 1, 2019)

4. Employment of graduates – problems and success factors: [Electronic resource]. – Access mode [https://firo.ranepa.ru/files/docs/trudoustroystvo\\_vipusnikov\\_spo.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/trudoustroystvo_vipusnikov_spo.pdf). (Accessed September 1, 2019).

---

---

УДК 378

UDC 378

**МИРОНОВА И.А.**

старший преподаватель, кафедра архитектуры  
архитектурно-строительного института, Орловский  
государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: hatshepsote@yandex.ru

**MIRONOVA I.A.**

Senior Lecturer, Chair of Architecture Architecture and  
Construction Institute, Orel State University  
E-mail: hatshepsote@yandex.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ И ГРАДОСТРОИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

### THE MODEL OF FORMATION OF AN INDIVIDUAL CREATIVE STYLE OF ACTIVITY OF FUTURE ARCHITECTS AND CITY PLANNERS

*В статье представлено обоснование теоретической модели формирования индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе. Рассматриваются методологические основы конструирования модели, основные цели и задачи проектирования системы, а также ее структура, представляющая собой взаимосвязь элементов образовательного процесса, способствующего формированию индивидуального творческого стиля деятельности. Раскрывается содержание основных блоков модели.*

*Ключевые слова:* индивидуальный творческий стиль деятельности, архитектурное образование, педагогика творчества, модель.

*The article presents a justification of the theoretical model of forming an individual creative style of activity for students of architecture and town planning. It discusses the methodological foundations of the model design, the main goals and objectives of the system design, and also the structure of the system, which represents the interrelation of the elements of educational process, contributing to the formation of an individual creative style of activity. The content of the main blocks of the model is revealed.*

*Keywords:* individual creative style of activity, architectural education, pedagogy of creativity, model.

Одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом в системе высшего архитектурного и градостроительного образования, является формирование у студентов высокого уровня профессиональной компетентности и готовности к решению задач, в соответствии с требованиями ФГОС ВО. В частности, в стандарте в перечне типов задач, к решению которых в своей профессиональной деятельности готовятся выпускники, первое место занимает именно творческий тип задач. Однако, анализ содержания и организации образовательного процесса, а также результаты констатирующего эксперимента (анкетирование обучающихся) свидетельствуют о том, что реализуемые на сегодняшний день модели формирования профессионально-значимых качеств и компетенций у будущих архитекторов, и градостроителей не позволяют в полной мере актуализировать творческий потенциал студентов в процессе обучения. Более того, результаты проведенного анкетирования показывают, что подавляющее большинство студентов, не смотря на выбранную ими для изучения творческую специальность, не придают творческой компоненте будущей профессии должного значения, практически не используют технологий «погружения» в творчество и обеспокоены, в первую очередь, получением готовой непротиворечивой информации. Такая, кажущаяся парадоксальной, творческая пассивность студентов обу-

словлена, в первую очередь, существующей моделью их профессиональной подготовки. «Исследование барьеров творчества показало, что они являются следствием догматического характера обучения и воспитания, преобладания алгоритмической деятельности, организации образовательно-воспитательного процесса на сообществе «готовых» знаний и заучивание» [1, с. 29]. Тема творчества проявляется в образовательном процессе дискретно, а сама образовательная модель не предусматривает ситуацию, когда творчество пронизывает всю структуру образовательного процесса, трансформируясь из разрозненных творческих заданий в сознательную и направленную творческую деятельность. Проблемы творчества исследовались достаточно глубоко, однако для архитектурной педагогики актуальным остается вопрос о создании наиболее благоприятных педагогических условий не только для творческой деятельности студентов в образовательном процессе как таковой, но и для максимального раскрытия индивидуальности каждого обучающегося в процессе этой деятельности. Результатом создания таких условий должно стать формирование у них индивидуального творческого стиля деятельности в рамках реализации новой образовательной модели.

Для того, чтобы получить мысленное представление о структуре взаимосвязанных элементов образова-

тельного процесса, способствующего формированию индивидуального творческого стиля деятельности у студентов архитекторов нами была разработана соответствующая теоретическая модель.

При проектировании данной модели целесообразно опираться на анализ научных результатов работ, посвященных как педагогике творчества в целом, так и проблемам формирования индивидуального творческого стиля деятельности у студентов, обучающихся на творческих специальностях. В частности, изучению этой проблемы посвятили свои научные труды такие исследователи как Т.В. Костогриз, С.А. Останина, М.В. Панибратенко, Н.Ю. Посталюк, Л.А. Пушкарева, Р.К. Саттарова, Л.А. Сафина, К.В. Филагова, Е.М. Чибирева. В работе над моделью использовались результаты исследований таких педагогов-архитекторов как И.В. Беседина, Ю.И. Кармазин, О.А. Кольстет, О.В. Шенцова, В.В. Широкова. Принципы и формы структурирования модели основываются на методологии проектирования образовательного процесса (В.П. Беспалько, М.Я. Виленский, В.В. Краевский, П.И. Образцов, В.А. Слостенин, А.И. Уман, В.В. Юдин).

Под моделью формирования индивидуального творческого стиля деятельности у студентов архитекторов и градостроителей в вузе следует понимать дидактическую систему, направленную на повышение качества профессиональной подготовки студентов, способствующую взаимодействию, взаимопроникновению и активному влиянию друг на друга противоречивых (художественных, технических, юридических и т.п.) компонентов в структуре деятельности архитектора, активизации и дальнейшему развитию творческого мышления и научного мировоззрения, выполнению целевых видов познавательной и профессиональной деятельности, а также формированию у обучающихся требуемых компетенций, в том числе способности выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [2, 3].

Методологической основой для построения модели формирования индивидуального творческого стиля деятельности у студентов архитекторов и градостроителей послужили системный, деятельностный, личностный, индивидуально- творческий и компетентностный подходы. При построении модели осуществлялась опора также на интегративный подход, как одно из актуальных направлений развития современного архитектурного и градостроительного образования.

Целесообразно представить предлагаемую теоретическую модель формирования индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе в виде соответствующей блок-схемы (см. Рисунок 1).

Один из основных принципов системного анализа заключается в том, что необходимо выявить и сформулировать цель построения системы. Целевой компонент определяет цели и задачи всей модели, обуславливает и конкретизирует назначение остальных ее компонентов. Таким образом, целью проектируемой педагогической системы является развитие профессионально-значимых

личностных творческих качеств у студентов, создание условий для формирования у них индивидуального творческого стиля деятельности.

*Целевой блок* был разработан с учетом требований к формированию компетенций ФГОС ВО по направлениям «Архитектура» и «Градостроительство», квалификационных требований, предъявляемых в «Профессиональных стандартах архитектора», а также анализа требований, предъявляемых к выпускникам на рынке труда.

Поставленная цель определяет следующий основной круг задач:

- повышение интереса обучающихся к творческому творчеству и идентификации своей собственной творческой индивидуальности;
- формирование положительной мотивации к рефлексивному осмыслению философии творчества;
- формирование и дальнейшее развитие у обучающихся навыков осознанной творческой деятельности;
- формирование способности и готовности использовать полученные знания и умения в профессиональной деятельности.

*Диагностический блок* проектируемой системы отражает оценку состояния сформированности индивидуального творческого стиля деятельности у студентов архитекторов. Первоначально оценка уровней сформированности индивидуального творческого стиля деятельности проводится на этапе констатирующего эксперимента. Полученные результаты отражают исходный уровень сформированности индивидуального творческого стиля деятельности. Результаты второй оценки, показывающие уровень сформированности индивидуального творческого стиля деятельности по результатам научного эксперимента, отражаются в результативном блоке системы и являются основанием для выводов об эффективности или неэффективности предлагаемой системы.

*Содержательный блок* модели. Проведя тщательный анализ и систематизацию как теоретических педагогических, философских, психологических концепций, так и практического педагогического опыта подготовки студентов, обучающихся на творческих специальностях, в том числе и на архитекторов, считаем, что содержательный блок модели формирования индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей можно условно разделить на три направления:

- познавательно-теоретическое, в рамках которого студенты не только получают теоретические знания, но и осуществляют интеллектуальный поиск и пробуют себя в качестве автора (теоретика, инженера, конструктора, графика) конкретного учебного проекта;
- практическое направление включает в себя получение прикладных умений и навыков не только по созданию архитектурного проекта, но по всем иным видам деятельности архитектора во всем их многообразии;
- рефлексивно-аналитическое направление подразумевает формирование у студентов не только спо-



способности, но и потребности к критическому анализу и самоанализу, а также рефлексивному осмыслению как философии творчества в целом, так и в различных аспектах творческой деятельности архитектора.

В каждом из трех направлений присутствует творческий компонент, являющийся их неотъемлемой и объединяющей частью. Так же считаем, что обязательным условием успешной реализации предлагаемой теоретической модели формирования индивидуального твор-

ческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе является интеграция (согласованность, взаимопроникновение и устойчивость связей между элементами содержательного блока модели).

В предлагаемой теоретической модели содержательный блок представлен в виде трехчастной структуры, которая включает в себя:

1) инвариантные учебные курсы, общие для любой педагогической системы;

Целевой блок	Социальный заказ государства и общества на подготовку архитекторов и градостроителей				
	Требования, предъявляемые к специалисту на рынке труда	Требования к формированию компетенций ФГОС по направлениям «Архитектура» и «Градостроительство»		Квалификационные требования, предъявляемые в «Профессиональных стандартах архитектора», «Профессиональных стандартах градостроителя»	
	цель	развитие профессионально значимых личностных творческих качеств у студентов, создание условий для формирования у них индивидуального творческого стиля деятельности.			
задачи	Повышение интереса обучающихся к деятельному творчеству и идентификации своей собственной творческой индивидуальности	Формирование положительной мотивации к рефлексивному осмыслению философии творчества архитектора	Формирование и дальнейшее развитие у обучающихся навыков осознанной творческой деятельности	Формирование способности и готовности использовать полученные знания и умения в профессиональной деятельности	
	Оценка исходного уровня сформированности индивидуального творческого стиля деятельности				
Диагностический блок	Методы оценки				
	Анкетирование	Тестовые задания	Портфолио	Мониторинг	
Содержательный блок	Познавательно – теоретическое направление		Практическое направление (получение прикладных умений и навыков)	Рефлексивно – аналитическое направление	
	Творческий компонент				
	Интеграция				
Инвариантные учебные курсы, общие для любой педагогической системы	Специальные, используемые в программах обучения архитекторов и градостроителей		Вариативные узкоспециальные, позволяющие выявить и реализовать индивидуальный творческий потенциал студентов		
	Внутренние формы обучения		Внешние формы обучения	Групповые формы обучения	Индивидуальные формы обучения
	Проблемные лекции, лекции – видеопрезентации, практические занятия, с применением технологий, направленных на устранение психологических барьеров творческой свободы самовыражения студентов, творческие поисковые задания, в том числе направленные на выявление и осознание студентами собственных творческих возможностей как в процессе генерирования идей, так и в процессе выражения этих идей при помощи средств профессиональной коммуникации.		Практика, стажировка, взаимодействие с работодателями	Тематические и проблемные лекции, практические занятия, мастер-классы, коллективное проектирование, учебные экскурсии	Индивидуальная консультация, индивидуальная подготовка к участию в творческом конкурсе, Самостоятельная работа студентов
Организационно – деятельностный блок	Методы обучения				
	Специальная профессионально-ориентированная технология обучения, способствующая формированию индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе.				
	Критерии сформированности индивидуального творческого стиля деятельности				
Критериально-оценочный блок	мотивационный	когнитивный	деятельностный	личный	
	Показатели сформированности индивидуального творческого стиля деятельности				
	Наличие устойчивого мотива и потребности творчеству и к проявлению индивидуальности в творческой деятельности архитектора. Стремление к самообразованию и саморазвитию	Наличие системы знаний о средствах и способах действий, необходимых для осуществления профессиональной деятельности архитектора и градостроителя	Способность к выполнению совокупности действий по поиску, получению и обработке информации (анализ, структурирование, обобщение и т.п.) Способность к решению задач различного уровня когнитивной требовательности. Владение комплексом средств профессиональной коммуникации	Сформированность профессионально-значимых качеств личности, стремление к осуществлению творческой деятельности по собственной программе. Когнитивное мышление. Личностные смыслы содержания творческой деятельности	
	Уровни сформированности индивидуального творческого стиля деятельности				
	Пороговый (минимальный)	Повышенный		Высокий(субъектно – творческий)	
Результативный блок	Результат				
	Аналитический компонент				
	Сформирован мотивационный компонент	Сформирован когнитивный компонент	Сформирован деятельностный компонент	Сформирован личный компонент	
	Корректировочный компонент				
Сформирован индивидуальный творческий стиль деятельности у студентов архитекторов и градостроителей					

Рис. 1. Модель формирования индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе.

2) специальные учебные дисциплины, используемые в образовательных программах для архитекторов и градостроителей, а также для студентов, обучающихся на творческих специальностях;

3) узкоспециальные учебно-методические комплексы, обеспечивающие целостность формирования специалиста в такой многокомпонентной сфере как архитектура и градостроительство, позволяющие наиболее полно выявить и реализовать индивидуальный творческий потенциал студентов и, как результат, способствующие формированию у них в вузе индивидуального творческого стиля деятельности.

*Организационно-деятельностный блок* включает в себя такие формы обучения как проблемные лекции, лекции – видео презентации, практические занятия, направленные на устранение психологических барьеров творческой свободы самовыражения студентов, творческие поисковые задания, в том числе направленные на выявление и осознание студентами собственных творческих возможностей как в процессе генерирования идей, так и в процессе выражения этих идей при помощи средств профессиональной коммуникации.

Неотъемлемой составляющей предлагаемой теоретической модели является *критериально-оценочный блок*, содержащий перечень критериев и показателей сформированности индивидуального творческого стиля деятельности у студентов-архитекторов и градостроителей, а также уровни его сформированности.

*Результативный блок* содержит аналитический и корректировочный компоненты, что позволяет проанализировать и оценить результативность разрабатываемой модели, а также, базируясь на полученных данных, внести необходимые корректировки.

Опираясь на вышеизложенное, делается вывод о том, что успешное формирование индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе будет успешным при условии реализации образовательной модели, построенной на принципах развития профессионально-значимых личностных творческих качеств студентов, при активном внедрении творческого и интегративного компонентов во все формы и направления содержательного блока образования (познавательное-теоретическое, практическое, рефлексивно-аналитическое) и использовании специальных профессионально-ориентированных технологий обучения.

Опираясь на вышеизложенное, делается вывод о том, что успешное формирование индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе будет успешным при условии реализации образовательной модели, построенной на принципах развития профессионально-значимых личностных творческих качеств студентов, при активном внедрении творческого и интегративного компонентов во все формы и направления содержательного блока образования (познавательное-теоретическое, практическое, рефлексивно-аналитическое) и использовании специальных профессионально-ориентированных технологий обучения.

#### Библиографический список

1. Чибирева Е.М. Развитие творческого стиля деятельности будущих педагогов – художников. Дисс. ...канд. пед. наук. Казань, Ин-т СПО РАО 1998г.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура Утвержден Мин. Образования и науки 08.06.2017г. №509
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 07.03.04 Градостроительство Утвержден Мин. Образования и науки 08.06.2017г. №511
4. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе Учебное пособие. Издание третье / Под ред. В.А. Сластенина. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. 270 с.
5. Кудрявцев А.П., Степанов А.В., Метленков Н.Ф., Волчок Ю.П. Архитектурное образование: проблемы развития. Изд.2-е. М.: Эдиториал УРСС, 2009. 152 с.
6. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 288 с.
7. Левин И.Л. Профессиографическая методика проектирования содержания художественного образования и модели профессионально-творческого саморазвития в сфере искусства // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. № 6 <http://naukovedenie.ru/PDF/139PVN614.pdf> Professiographic methodology for designing the content of art education and the model of professional and creative self-development in the field of art// Online Journal «SCIENCE

#### References

1. Chibireva E.M. (1998). Razvitiye tvorcheskogo stilya deyatel'nosti budushchih pedagogov – hudozhnikov: Diss....kand. ped. nauk [Development of a creative style of activity of future teachers – artists: PhD thesis]. Kazan': Institute of Secondary Professional Education of the Russian Academy of Education, 135p. (In Russ)
2. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the field of preparation 07.03.01 Architecture
3. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the field of preparation 07.03.04 Town planning
4. Vilensky M.Y., Obratsov P.I., Uman A.I. (2008). Tekhnologiya professionslno – orientirovannogo obucheniya v vysshey shkole. [Technology of professionally – oriented education in a Higher School: Tutorial] 3rd ed., Orel, publishing house of Orel State University, 270p.
5. Kudryavtsev A.P. et all. (2009). Arkhitekturnoye obrazovaniye: problemy razvitiya [Architectural education: problems of development]. 2nd ed. Moscow, Editorial URSS Publ.,152p.
6. Obratsov P.I. (2015) Osnovy professionalnoy didaktiki [Foundation of professional didactics: tutorial] University textbook, Moscow, INFRA M, 288p.
7. Levin I.L. Professiograficheskaya metodika proektirovaniya sodержaniya hudozhestvennogo obra-zovaniya i modeli professional'no-tvorcheskogo samorazvitiya v sfere iskusstva [Professiographic methodology for designing the content of art education and the model of professional and creative self-development in the field of art], Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/139PVN614.pdf>, No 6(25), DOI: 10.15862/139PVN614

УДК 378

UDC 378

**МОРОЗОВА Н.Н.**

кандидат физико-математических наук, доцент, Академия ФСО России

E-mail: natalia\_n\_morozova@mail.ru

**ПРОСКУРЯКОВА Л.К.**

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО России

E-mail: natalia\_n\_morozova@mail.ru

**MOROZOVA N.N.**

Candidate of physico-mathematical Sciences, associate professor, The Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation

E-mail: natalia\_n\_morozova@mail.ru

**PROSKOURYAKOVA L.K.**

Candidate of Pedagogy, associate professor, The Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation

E-mail: natalia\_n\_morozova@mail.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

### THE HEURISTIC METHODS APPLICATION IN STUDYING MATHEMATICAL DISCIPLINES IN A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*В статье представлены результаты исследования авторами возможностей повышения качества математической подготовки и развития творческих познавательных способностей обучающихся посредством использования эвристических методов, дано краткое описание основных эвристических методов с указанием методических особенностей и конкретных примеров их применения при изучении математических дисциплин в техническом вузе.*

*Ключевые слова:* эвристические методы, математические дисциплины, творческие познавательные способности, развивающее обучение.

*The article presents the authors' study results of heuristic methods possibilities for improving the quality of mathematical training and development of the creative cognitive abilities of students and briefly describes the main heuristic methods indicating methodological features and specific examples of their application in studying mathematical disciplines in a technical higher educational institution.*

*Keywords:* heuristic methods, mathematical disciplines, creative cognitive abilities, developing education.

Математическое образование является одним из важнейших компонентов подготовки высоко компетентного специалиста технического профиля. В связи с тем, что ведущая идея современного реформирования высшей школы состоит в гуманизации и демократизации образовательного процесса в целях развития личности обучающегося, его способностей и возможностей, становится значимой задача повышения качества математической подготовки, как в аспекте ее фундаментализации, так и в аспекте развития математического мышления, интеллектуальных творческих способностей обучающихся. В процессе поиска эффективных способов решения стоящей задачи авторами статьи были выявлены большие возможности эвристических подходов при организации процесса изучения математических дисциплин поскольку в основе эвристического обучения лежит творческая, исследовательская учебно-познавательная деятельность, которая значительно важнее в познавательном, профессиональном и личностном аспектах, нежели освоение обучающимися определенных порций «готовой» информации, известных приемов доказательства теоретических положений и решения задач.

В современных условиях развития научно-технического прогресса те знания, умения, которые формируются при передаче содержания образования обучающемуся, быстро трансформируются и устаревают. «Любой стандартный набор знаний и умений «по образцу», которым должен сегодня владеть выпускник ВУЗа, делает его неконкурентно-способным и безоружным на рынке труда, практически непригодным для быстроменяющегося и усложняющегося мира... Одна из основных задач сегодняшнего образования – *не учить человека* (как в случае с формирующей педагогикой), *а учить его учиться*, создавать условия для развития заложенного в человеке потенциала, его самореализации, индивидуализировать процесс обучения» [17, с. 4–5]. В контексте решения этой задачи авторами статьи предлагается использование эвристических методов как элемента развивающего обучения в процессе математической подготовки.

Общепринятое понимание образования как усвоение обучающимися «...опыта прошлого вступает сегодня в противоречие с их потребностью в самореализации, необходимостью решения насущных проблем стремительно изменяющегося мира. От современного

человека требуется, например, осмысленно действовать в ситуации выбора, грамотно ставить и достигать собственные цели, действовать продуктивно в образовательных, профессиональных и жизненных областях. Но для этого необходим иной подход к обучению» [16, с. 10–11].

Вопросы реализации эвристических идей в учебном процессе, организации эвристической учебно-познавательной деятельности, развития эвристических способностей обучающихся при изучении математики рассматриваются в работах Б. М. Балка, И. И. Ильцова, Ю. М. Колягина, Е. А. Кошелевой, Ю. Н. Кулюткина, Дж. Пойа, Г. И. Саранцева, Е. И. Скафы, Л. М. Фридмана, А. В. Хуторского и др. Однако изучение монографий, периодических научных изданий, опыта педагогической работы позволило констатировать, что остается недостаточно разработанной методика организации математической подготовки в вузах технического профиля, основанная на эвристическом подходе.

В процессе исследования возможностей построения такой методики были выявленные противоречия: между необходимостью в специалистах, способных к адекватным действиям в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, и степенью готовности выпускников к подобным ситуациям; между возрастающими требованиями к уровню математической подготовки будущих специалистов и все еще доминирующими репродуктивными способами ее организации; между характерной для математической подготовки необходимостью решения обучающимися не только типовых теоретических и практических задач, задействующего умения выполнять алгоритмическую деятельность, но и большого числа задач эвристического содержания, для успешного решения которых необходимы умения выдвигать и проверять различные гипотезы, выстраивать нестандартную, творческую деятельность, и, как правило, отсутствием целенаправленной педагогической работы по вооружению обучающихся способами такой деятельности.

Все это актуализирует необходимость активизации работы по внедрению в практику изучения математических дисциплин эффективных приемов и методов, в том числе, эвристической направленности.

Эвристика концентрирует внимание на способах, операционных процедурах, ведущих к появлению идей, гипотез, планов решения. «В качестве главного своего предмета исследования эвристика рассматривает не сами по себе мыслительные акты – анализ, синтез, обобщение и т.п. (она оправляется от них как от данного), а те способы, какими отдельные операции структурируются в сложные образования типа стратегий и тактик, направленных на поиск необходимой информации и выработку решений. Эти сложные информационные структуры выступают как результат комбинации элементарных информационных единиц» [3, с. 3].

Реализуемые в образовательном процессе эвристические стратегии регулируются специальными эвристическими правилами, представляющими собой

определенные рекомендации по выбору возможного способа, приема, метода решения стоящей учебно-познавательной проблемы, и предназначены для координации эвристической деятельности с целью обеспечения ее успешности.

Методы эвристического обучения (как способы достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупности приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности [11, с. 795]) можно подразделить на «научные методы – методы исследований в различных предметных областях» [16, с. 127] и собственно эвристические методы.

Авторами статьи установлено, что при организации изучения математических дисциплин эффективными исследовательскими, эвристическими методами, которые подразделяются на методы-операции и методы-действия [8, с. 101], соответственно являются индукция, дедукция, моделирование, анализ, синтез, сравнение, выделение главного, абстрагирование, конкретизация, обобщение, аналогия, классификация, систематизация и формализация, идеализация, постановка проблемы, выдвижение гипотезы и ее проверка [7].

Проведенное исследование позволило определить совокупность собственно эвристических методов, которые могут быть успешно реализованы в курсе математики. К ним относятся: интеллектуальная разминка, метод эвристических вопросов, метод сократовской беседы, инверсия, метод «открытых заданий», метод проектов, метод «если бы...», методы введения специальных условных обозначений, вспомогательных переменных и функций, метод проектов, метод «размышления вслух» и др.

Обоснование целесообразности выбора конкретных эвристических методов при организации изучения математических дисциплин базируется на необходимости обеспечения успешности их освоения как непосредственно в плане математической подготовки, так и в плане максимальной реализации способностей обучающихся, их интеллектуально-познавательного роста, личностного развития.

Проанализируем более подробно те эвристические методы, которые, как было установлено в ходе исследования, могут наиболее результативно использоваться в учебно-познавательной деятельности по изучению математических дисциплин в целях стимулирования развития творческого потенциала обучающихся и, как следствие, – повышения, в целом, качества подготовки компетентных специалистов.

*Метод сократовской беседы (сократовский метод)* был предложен древнегреческим философом Сократом и в последствие назван в честь его создателя. «...Сократ с помощью искусно поставленных вопросов и полученных ответов последовательно подводил собеседника к истинному умозаключению... Разработанная Сократом вопросно-ответная форма обучения помогала осуществлять эвристическую деятельность» [15, с. 7]. В настоящее время метод сократовской беседы представляет собой диалогический метод обучения, в процессе ре-

лизации которого преподаватель, задавая серию наводящих вопросов, выясняет, что известно обучающимся по тому разделу дисциплины, который планируется к изучению, а затем организует изучение этого раздела, продолжая выстраивать логическую цепочку вопросов и подводя таким образом обучающихся к требуемым правильным решениям и самостоятельным выводам. Сократовская беседа – это достаточно гибкая форма совместной творческой деятельности преподавателя и обучающихся с целью развития у них умения размышлять, принимать верное решение, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, проявлять инициативу, творческую познавательную активность. В ходе эвристической беседы обучающиеся оказываются поставленными перед необходимостью корректно формулировать мысли, рассуждать и делать умозаключения, что способствует развитию краткой, точной, исчерпывающей математической речи [14, с. 328, 329]. Успешное применение сократовской беседы ведет к самостоятельному «открытию» обучающимися новых знаний, способствуя лучшему их осмыслению и запоминанию. Сложность практического использования сократовского метода обусловлена тем, что преподаватель должен обладать умением рационально разбивать планируемую к освоению учебную информацию на небольшие порции, в соответствии с которыми предъявлять обучающимся серию четких вопросов, подразумевающих их короткие предсказуемые однозначные ответы, позволяющие необходимым образом выстраивать требуемое изложение учебного материала, формируя у обучающихся осознание полноценной причастности к этому процессу.

Например, при изложении теоремы о структуре общего решения линейного однородного дифференциального уравнения с использованием метода сократовской беседы возможна следующая серия адресуемых обучающимся наводящих вопросов: Определение какого математического понятия необходимо использовать при доказательстве теоремы? В чем состоит первое условие определения общего решения дифференциального уравнения второго порядка? Каким образом можно убедиться в том, что данная функция удовлетворяет данному дифференциальному уравнению? Что должно быть дополнительно задано для проверки выполнения второго условия определения общего решения дифференциального уравнения второго порядка? Какую математическую конструкцию необходимо построить, чтобы найти значения двух произвольных постоянных, при которых решение данного дифференциального уравнения будет удовлетворять заданным начальным условиям? На основании какой теоремы можно утверждать, что построенная система двух линейных уравнений имеет единственное решение? Каким образом можно записать соответствующее заданному начальному условию частное решение данного дифференциального уравнения? Какой вывод можно сделать по результатам проверки выполнения двух условий из определения общего решения дифференциального уравнения второго порядка?

Установлено также, что метод эвристической бесе-

ды эффективен при рассмотрении геометрической интерпретации определения предела функции по Коши, доказательстве достаточных условий точек экстремума функции и точек перегиба, выводе правил вычисления двойных и тройных интегралов, криволинейных и поверхностных интегралов первого рода, доказательстве теоремы о структуре общего решения линейного неоднородного дифференциального уравнения второго порядка, введении алгоритмов исследования функций одного и двух переменных на экстремум, алгоритма нахождения области сходимости степенного ряда и др. Специфика указанного математического аппарата, глубокие внутридисциплинарные связи обуславливают большие возможности для организации в процессе его введения и последующего изучения плодотворной беседы с обучающимися для с целью их привлечения к изложению на лекциях соответствующих учебных вопросов.

Осознав эффективность метода сократовской беседы, обучающиеся нередко стараются организовать такую «беседу» с собой, дискретизируя изучаемый материал и задавая себе вопросы, позволяющие успешно продвигаться при его освоении.

*Метод эвристических вопросов.* Суть метода состоит в том, что преподаватель ставит перед учебной группой проблему (теорему, задачу), а затем путем целесообразных вопросов подводит обучающихся к ее решению [13, с. 149]. Метод базируется на принципах: системности и логической последовательности задаваемых вопросов, ключевыми из которых являются вопросы: Что? Зачем? Где? Как? Когда? Чем? – и возможные их парные сочетания, порождающие новый вопрос, например: Как – Зачем?; снижения уровня проблемности решаемой учебной задачи за счет постепенного перехода от общих к частным, более конкретным вопросам с тем, чтобы в итоге обеспечить понимание обучающимися стоящей перед ними проблемы и определение возможных способов ее решения; дробления задачи на составные части (подзадачи), что позволяет составить план и детализировать процесс решения, облегчая тем самым его осуществление [2, с. 297].

Важно подчеркнуть, что вопросы, задаваемые преподавателем, «должны быть общими, применимыми не только к данной, конкретной задаче, но ко всевозможным задачам, если они имеют целью развитие способности учащегося, а не просто какой-нибудь частный технический навык» [9, с. 30]. При этом необходимо выстраивать задание эвристических вопросов таким образом, чтобы обучающиеся осознали их познавательную пользу и в последующем сами бы ставили перед собой в процессе самостоятельной работы [9, с. 29]. Метод эвристических вопросов целесообразно применять в ходе организации решения обучающимися практически любой творческой, исследовательской задачи, поскольку стимулирует их интеллектуальную активность, порождает плодотворные идеи, способствует получению дополнительной информации на различных этапах решения (анализ условия, составление и реализация плана решения, проверка и исследование полученного

результата), позволяет значительно сократить время решения (что важно в условиях дефицита времени учебных занятий). В частности, эффективность этого метода несомненна при организации решения на занятиях трудоемких задач комплексного, междисциплинарного содержания, в частности, при решении задач прикладной направленности.

*Метод символического видения* в математике заключается в установлении связей между изучаемым математическим объектом и его символическим представлением. Наиболее широко употребляемыми в математике символами являются:  $\infty$  – символ бесконечности,  $\sum$  – символ суммирования,  $\int$  – символ интегрирования,  $d$  – символ дифференцирования, а также логические символы:  $\Rightarrow$  – символ следования,  $\Leftrightarrow$  – символ равносильности;  $\forall$  – символ всеобщности,  $\exists$  – символ существования,  $\exists!$  – символ существования и единственности;  $\in$  – символ принадлежности;  $\subseteq$  – символ включения и др. Умение обучающихся осознанно, аргументировано оперировать математическими символами, записывать математическое понятие или доказательство теоремы в символическом виде, осуществлять переход от символической записи к «словесной» есть проявление способности самостоятельно осуществлять свертку информацию, ее вариативное представление, что расценивается как творческое владение этой информацией, ее глубокое понимание. Особенно широко авторами статьи метод символического видения применяется при организации изучения теории пределов – максимально абстрактного, а потому трудного для усвоения первокурсниками учебного материала. Дополнение объемных текстовых определений пределов функции и числовой последовательности, бесконечно малых и бесконечно больших функций убедительными лаконичными, а потому психологически комфортными для использования символическими записями с последующей их наглядной графической интерпретацией способствует лучшему пониманию и запоминанию этих фундаментальных понятий математического анализа.

В целом, использование метода символического видения при формулировке понятий, доказательстве теорем, решении задач облегчает усвоение учебного материала и при этом способствует развитию математической культуры, познавательной самостоятельности обучающихся. Приведем примеры некоторых заданий, предполагающих реализацию метода символического видения.

Запишите в символическом виде:

– формулировку «двойного» определения: «Функция  $f(x)$  называется *ограниченной сверху (снизу)* на множестве  $X \subseteq R$ , если существует число  $M$  ( $m$ ) такое, что для любой точки  $x$  из этого множества соответствующие значения функции не больше числа  $M$  (не меньше числа  $m$ )»;

– формулировку теоремы: «Для того чтобы график функции  $y = f(x)$  имел двухстороннюю невертикальную асимптоту  $y = kx + b$  необходимо и достаточно, чтобы при  $x \rightarrow \infty$  существовали конечные пределы

для нахождения  $k$  – предел отношения функции к ее аргументу, и  $b$  – предел разности между функцией и произведением числа  $k$  на переменную величину  $x$ ».

Сформулируйте в текстовом виде формулировку следующей теоремы:  $(\vec{a}, \vec{b} \neq \vec{0}, \vec{a} \perp \vec{b}) \Leftrightarrow \vec{a} \cdot \vec{b} = 0$ .

Завершите представленные в символической форме математические высказывания:

– « $f(x) < f(x_0) \hat{=} \forall x \in U(x_0) \Rightarrow \dots$ »;

– «Предел  $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta_x z}{\Delta x}$  называется ...».

Представьте в «свернутом» виде доказательство достаточного признака сходимости заочередующегося ряда (признака Лейбница) [5].

*Метод инверсии (метод обращений)* состоит в применении альтернативного, противоположного подхода к решению стоящей проблемы в тех случаях, когда общепринятые приемы решения не дают желаемого результата. Данный эвристический метод плодотворно используется в процессе доказательства теорем «от противного», когда высказывается предположение, противоположное тому утверждению, которое требуется доказать, и устанавливается, что получаемое, исходя из этого предположения, заключение противоречит условию. Таким образом, появляются основания для вывода о несостоятельности выдвинутого предположения и, как следствие, – об истинности того утверждения, которое требовалось изначально доказать. Например, «от противного» доказываются: необходимое условие точки перегиба графика дважды непрерывно дифференцируемой функции, достаточное условие расходимости числового ряда, расходимость гармонического ряда и др.. Этот метод используется при выстраивании контрпримеров, например, в подтверждение несостоятельности теорем, обратных: теореме о непрерывности дифференцируемой функции; теоремам, выражающим необходимые условия существования точки перегиба графика функции и точек экстремума дифференцируемых функций одного и двух переменных [10].

Метод инверсии реализуется также при доказательстве теорем, содержащих в своих формулировках необходимое и достаточное условия, например, ортогональности и коллинеарности двух векторов; представления функции, имеющей конечный предел, в виде суммы этого предела и бесконечно малой функции; сходимости ряда с неотрицательными членами и др. Для того, чтобы обеспечить осознанное понимание обучающимися логической конструкции «необходимое и достаточное условия», полезно целостную текстовую формулировку доказываемой теоремы разделять на две части – необходимое условие и достаточное условие – с последующей их записью в символическом виде. Подобный вариативный подход к формулировке двойных теорем дает возможность обучающимся четко увидеть их смысловую особенность: то, что было дано в необходимом условии теоремы, становится заключением в достаточном условии и – наоборот, то есть условия и заключения

меняются местами, что существенно облегчает понимание таких теорем и их самостоятельное практическое использование.

*Методы введения вспомогательных переменных и функций.* Метод введения вспомогательных переменных является одним из основных в интегральном исчислении, обеспечивающим возможность перехода от нахождения сложных интегралов к нахождению значительно более простых. Эвристический компонент реализации этого метода связан с необходимостью определения оптимальной для данного конкретного интеграла новой переменной интегрирования. Она или выбирается из известного набора подстановок, или «придумывается», исходя из специфических особенностей подынтегральной функции. Метод введения вспомогательных переменных широко используется при интегрировании иррациональных и тригонометрических функций.

Метод введения вспомогательных функций находит применение при решении таких обыкновенных дифференциальных уравнений первого порядка, как однородные, линейные неоднородные (методом Бернулли), уравнения Бернулли. Этот метод дает также хорошие результаты при доказательстве, например, основных теорем дифференциального исчисления – теорем Лагранжи и Коши.

*Методы эмпатии и смыслового видения* наиболее эффективны в процессе применения метода математического моделирования. При их реализации создаются, например, ситуации: «Представьте себе, что вы инженер, которому необходимо определить параметры электрической цепи для обеспечения максимальной мощности потребителя», или – «Вы проектировщик, которому требуется сконструировать антенну с соответствующими техническими параметрами», и т. п. Формируя не только мысленные, но и образные представления об исследуемом объекте, обучающиеся получают возможность более отчетливо на чувственно-интеллектуальном уровне понять этот объект, его устройство, особенности функционирования и, как следствие, – более четко сформулировать решаемую задачу, конкретизировать ее условие и требования, выбрать оптимальный математический аппарат для построения модели и рациональный способ последующей работы с ней, адекватно оценить получаемые результаты и, при необходимости, внести коррективы в проделанную работу. В процессе использования этих эвристических методов у обучающихся: появляется больший познавательный интерес к выполнению предложенных заданий, поскольку формируется понимание практической значимости приобретаемых знаний, выявляются перспективы их реального применения в процессе дальнейшего обучения и самообразования; развивается интуиция, способность выдвигать и реализовывать обоснованные альтернативные подходы к решению стоящих проблем, включать в познание не только разум, но и эмоции.

*Метод открытых заданий.* Изучение и последующее закрепление практически любого математического понятия, метода, правила может быть организовано в

форме выполнения обучающимися, так называемых, открытых эвристических заданий, которые не имеют единого решения, но при этом находятся в рамках программного материала изучаемой дисциплины [16, с. 66]. Обучающимся, например, могут быть предложены задания следующего содержания: изложите аналитические и векторные методы решения задач на составление уравнения прямой линии на плоскости; обоснуйте взаимосвязь между возможными видами уравнения плоскости и соответствующими особенностями расположения плоскости в декартовой пространственной системе координат; сформулируйте и проиллюстрируйте конкретными примерами правило построения цилиндрической поверхности; составьте мини-конспект понятийно-формульного аппарата векторной алгебры, интегрального исчисления функций одного переменного и др.; проведите классификацию плоских линий в декартовой системе координат с указанием их характерных особенностей или классификацию обыкновенных дифференциальных уравнений высших порядков, допускающих понижение порядка, с указанием соответствующих им методов решения; придумайте десять задач на раскрытие различных видов неопределенности или на нахождение производных сложных функций, представьте их решение, и т.п. Работа по выполнению открытых заданий может быть организована как индивидуально, так и в составе малых групп. В последнем случае обучающимся могут быть предложены задания на составление подборок и решение практико-ориентированных задач с использованием математического аппарата дифференциального исчисления функций одного переменного, интегрального исчисления функций одного или нескольких переменных, обыкновенных дифференциальных уравнений. Подобные открытые задания предоставляют обучающимся возможность для творческого самовыражения, вариативного самостоятельного переосмысления соответствующего учебного материала, его более глубокого усвоения и запоминания; тогда как обсуждение результатов их выполнения способствует расширению объема математических знаний и научного кругозора, формирует понимание значения творческого подхода к выполнению подобной работы и, при работе в малых группах, навыки коллективной учебно-познавательной и исследовательской деятельности, реально необходимых в предстоящей профессиональной деятельности [6].

*Метод «интеллектуальная разминка»* используется для мобилизации в короткие сроки интеллектуально-познавательных возможностей обучающихся, их готовности к напряженной интеллектуальной работе за счет активизации мыслительной деятельности в процессе решения достаточно большого числа несложных, разнообразных и интересных по содержанию задач, как правило, эвристического характера. Он особенно актуален, например, во вводной части обзорных занятий, на которых планируется интеллектуально насыщенный обзор изученного в соответствующем разделе курса математики учебного материала (базовых положений, методов,

алгоритмов, формул); на первом этапе проведения на занятиях или во внеаудиторное время интеллектуальных и деловых игр. Интеллектуальная разминка дает хорошие результаты практически на любом занятии, особенно если основная часть предлагаемых в ходе ее проведения заданий содержательно связана с учебным материалом занятия. В этом случае она фактически представляет собой проводимый в игровой форме экспресс опрос по выяснению уровня готовности обучающихся к занятию. В целом, данный эвристический метод способствует не только повышению познавательной и интеллектуальной активности обучающихся, но и созданию позитивного эмоционального настроя для дальнейшей успешной работы.

*Метод моделирования.* Реализация этого метода представляет собой «исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей ... На идее моделирования по существу базируется любой метод научного исследования – как теоретический (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и экспериментальный (использующий предметные модели)» [11, с. 816]. Наиболее широко распространенными теоретическими моделями являются математические модели. «Математическая модель – приближенное описание какого-либо класса явлений внешнего мира, выраженное с помощью математической символики. Анализ математической модели позволяет проникнуть в сущность изучаемых явлений. Математическое моделирование – мощный метод познания внешнего мира, а также прогнозирования и управления. Метод математического моделирования, сводящий исследование явлений внешнего мира к математическим задачам, занимает ведущее место среди других методов исследования ... Математические модели применяются в самых разных областях знания» [12, с. 343, 344].

Алгоритм реализации метода математического моделирования предполагает следующие этапы: построение математической модели исследуемого объекта или процесса некоторой конкретной предметной области; анализ и уточнение модели с целью непосредственного определения математического аппарата, планируемого к дальнейшему использованию; решение полученной собственно математической задачи; исследование результата решения; формулировка выводов на языке той предметной области, которой принадлежит исследуемый с помощью построенной математической модели объект или процесс. Освоение обучающимися практически значимого для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности метода математического моделирования происходит как на учебных занятиях, так и при самостоятельном выполнении заданий для внеаудиторной самостоятельной работы (включая домашние контрольные задания).

*Метод «Если бы...»* [16, с. 137]. При реализации этого метода обучающимся предлагается пофантазировать и представить себе, что могло бы быть, «если бы...». Например, «Что было бы, если бы в формулировке не-

обходимого и достаточного признаков сходимости ряда с неотрицательными членами отсутствовало требование неотрицательности членов ряда?», «Как изменилась бы теорема об общем решении линейного однородного дифференциального уравнения, если бы отсутствовало требование линейной независимости решений этого уравнения», «Что было бы с решением системы линейных неоднородных уравнений, если бы ее определитель был равен нулю?» и т. п. Выполнение подобных заданий не только развивает воображение обучающихся, но и позволяет лучше понять глубинные особенности соответствующих математических понятий, обязательность и значимость всех элементов их формулировок.

*Метод рекурсии* [1] является одним из методов рационального познания действительности через рассмотрение рекурсивных структур и принципов их организации. Под рекурсивными структурами понимают самовоспроизводящиеся, усложняющиеся структуры, включающие в себя алгоритмы собственного разворачивания через самоповтор [4, с. 4]. Их отличием от других структур является способность к бесконечному усложнению, что даёт возможность приблизиться к понятию бесконечности, трудно поддающемуся осознанию обучающимися.

На текущий момент развития науки рекурсивные (фрактальные) структуры вышли на первый план изучения во многих областях естественнонаучного знания. С учетом этого овладение методами работы с рекурсивными структурами и реализация рекурсивных подходов к решению теоретических и практических задач (в частности, разработки эффективных алгоритмов и программ) является важным элементом современного образования.

Математические дисциплины обладают исключительными содержательными и методическими возможностями по освоению данного эвристического метода.

Начальное знакомство с идеей рекурсивности осуществляется при рассмотрении рекуррентно задаваемых последовательностей: арифметическая и геометрическая прогрессии, последовательность Фибоначчи и др.; функций: факториал ( $f(0) = 1, f(n) = n \cdot f(n-1), n \in N$ ), гамма-функция ( $\Gamma(z+1) = z \cdot \Gamma(z), z \in C, \text{Re}(z) > 0$ ); множеств – множество Кантора; специальных чисел, например число Эйлера  $e = 2 + \frac{2}{2 + \frac{3}{3 + \frac{4}{4 + \dots}}}$ ,

$$\text{где } f(n) = \frac{n}{n + f(n+1)}, n \in N.$$

Рекурсивный метод при изучении математического анализа привлекается к введению понятия определителя матрицы, вычислению интегралов от функций вида  $e^{\alpha x} \cos \beta x, e^{\alpha x} \sin \beta x, \sin \ln x, \cos \ln x$ , когда двукратное применение этого метода интегрирования приводит к алгебраическому уравнению относительно искомого интеграла, из которого он и находится.

Метод рекурсии активно используется в комбинаторике для решения различного рода задач о подсчете чис-



ла комбинаций, подчиненных определенным условиям. Например, в задаче о Ханойской башне решение осуществляется через получение рекуррентного соотношения  $T(n) = 2 \cdot T(n-1) + 1$ ,  $n \in N$ , при  $T(0) = 0$ . В задаче о числе способов вычисления неассоциативного произведения  $x_1 \cdot x_2 \cdot \dots \cdot x_n$  с помощью бинарных умножений приходим к рекуррентному соотношению  $u_n = u_1 u_{n-1} + u_2 u_{n-2} + \dots + u_{n-1} u_1$ ,  $u_2 = 1$ . Для решения этих и подобных рекуррентных соотношений привлекаются методы решения линейных рекуррентных соотношений и достаточно сложный математический аппарат производящих функций решения нелинейных рекуррентных соотношений.

При изучении теории алгоритмов для формализации понятия алгоритма осуществляется построение специальных классов примитивно и частично рекурсивных функций.

Метод рекурсии привлекается к построению важных в практическом отношении алгоритмов с наилучшими на сегодняшний день оценками временной вычислительной сложности таких, как быстрое умножение чисел и матриц, быстрая сортировка массива, быстрое преобразование Фурье и др.

В целом при реализации эвристических методов необходим системный подход, элементы которого применяются для решения сложных учебных задач, которые

приближаются к реальным задачам исследовательского характера. Системный подход решает вопросы, как правильно ставить исследовательские задачи, какие методы их решения использовать, как сложное превратить в простое, как не только трудноразрешимую, но и труднопознаваемую проблему превратить в четкую серию задач, для которых известен или может быть достаточно легко найден метод решения [18, с. 5]. Он используется на практике при решении разнообразных по содержанию математических, физических, технических, экономических, организационно-управленческих, военных задач.

Необходимо отметить, что элементы эвристической деятельности имеют место и в традиционном обучении, однако, далеко не всегда это носит систематизированный характер, что важно для реализации ее интеллектуально развивающей функции и реального повышения качества математической подготовки. Знание обучающимися характерных особенностей и целевого назначения основных эвристических методов, личный положительный опыт их практического применения способствует осознанному, аргументированному, а потому более результативному их использованию при изучении математических дисциплин, что развивает способности обучающихся к нестандартной, творческой деятельности и повышает качество математической подготовки.

#### Библиографический список

1. Головешкин В.А., Ульянов М.В. Теория рекурсии для программистов. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2006. 296 с.
2. Кругликова О.В., Матвеева Е.В. Применение метода эвристических вопросов для развития творческих способностей студентов при изучении математики // Вестник ТОГУ. 2015. № 4 (39). С. 293–300.
3. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. 232 с.
4. Личутин А.В. Онтология рекурсивных структур. Дис. ... канд. философ. наук. Архангельск, 2006. 207 с.
5. Морозова Н.Н., Проскурякова Л.К. Организация рубежного контроля развития способностей обучающихся к исследовательской деятельности при изучении математических дисциплин // Ученые записки Орловского Государственного университета. 2016. № 4 (73). С. 322–327.
6. Морозова Н.Н., Проскурякова Л.К. Проектные задания как способ формирования профессиональных компетенций // Сборник научных трудов факультета дополнительного образования и повышения квалификации. Выпуск 13. Орел: Изд-во Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. 2016. С. 77–81.
7. Морозова Н.Н., Проскурякова Л.К. Реализация методов исследовательской деятельности в процессе математической подготовки в техническом вузе // Ученые записки Орловского Государственного университета. 2017. № 4 (77). С. 280–286.
8. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
9. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1959. 207 с.
10. Проскурякова Л.К., Морозова Н.Н. Развивающая роль примеров в математической подготовке // Современные проблемы физико-математических наук: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (22–25 ноября 2018 г., г. Орел): Ч. 2. Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева. 2018. С. 110–115.
11. Прохоров А.М. (гл. ред.) Советский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1985. 1600 с.
12. Прохоров Ю.В. (гл. ред.) Математический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. 847 с.
13. Репьев В.В. Общая методика преподавания математики: пособие для пед. ин-тов. – М.: Учпедгиз, 1958. 223 с.
14. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. 440 с.
15. Столярова О.Е. Курс: эвристика. Юнита 1. Система педагогической эвристики. М.: Современный гуманитарный университет, 1999. 62 с.
16. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 320 с.
17. Хуторской А.В., Король А.Д. Эвристический практикум по основам педагогики: учебно-методическое пособие для студентов лечебного, педиатрического, медико-психологического, медико-диагностического факультетов. Гродно: ГрГМУ, 2009. 184 с.
18. Черняк Ю.И. Системный анализ в управлении экономикой. М.: Изд-во «Экономика», 1975. 191 с.

#### References

1. Goloveshkin V.A., Ulyanov M.V. The recursion theory for programmers. M.: FIZMATLIT, 2006. 296 p.
2. Kruglikova O.V., Matveeva E.V. The use of the heuristic questions method for the development of students' creative abilities in the study of mathematics // Bulletin of Pacific national university. 2015. No. 4 (39). Pp. 293–300.
3. Kulyutkin Yu.N. Heuristic methods in the structure of solutions. M.: Pedagogy, 1970. 232 p.
4. Lichutin A.V. Ontology of recursive structures. Dis. ... cand. philosopher. sciences. Arkhangelsk, 2006. 207 p.
5. Morozova N.N., Proskuryakova L.K. Organization of the midterm control of the development of students' abilities for research in the study

of mathematical disciplines // Scientific notes of Orel State University. 2016. No. 4 (73). Pp. 322–327.

6. *Morozova N.N., Proskuryakova L.K.* Design tasks as a way of forming professional competencies // Collection of scientific works of the faculty of additional education and advanced training. Issue 13. Orel: Publishing House of the Oryol State University. I.S. Turgenev. 2016. Pp. 77–81.

7. *Morozova N.N., Proskuryakova L.K.* Implementation of research methods in the course of mathematical training in a technical higher educational institution // Scientific notes of Orel State University. 2017. No. 4 (77). Pp. 280–286.

8. *Novikov A.M., Novikov D.A.* Methodology. M.: SINTEG, 2007. 668 p.

9. *Pólya G.* How to solve the problem. M.: Uchpedgiz, 1959. 207 p.

10. *Proskuryakova L.K., Morozova N.N.* The developing role of examples in mathematical training // Modern Problems of the Physical and Mathematical Sciences: Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (November 22 - 25, 2018, Orel). Vol. 2. Orel: OSU them. I.S. Turgenev. 2018. Pp. 110–115.

11. *Prokhorov A.M.* (Ch. ed.) Soviet Encyclopedic Dictionary. M.: Soviet Encyclopedia, 1985. 1600 p.

12. *Prokhorov Yu.V.* (Ch. ed.) Mathematical Encyclopedic Dictionary. - M.: Soviet Encyclopedia, 1988. 847 p.

13. *Repyev V.V.* General methods of teaching mathematics: a manual for pedagogical institutes. - M.: Uchpedgiz, 1958. 223 p.

14. *Skafa E.I.* Heuristic teaching of mathematics: theory, methodology, technology. Monograph. Donetsk: Publishing house of DonNU, 2004. 440 p.

15. *Stolyarova O.E.* Course: heuristic. Unit 1. The system of pedagogical heuristics. M.: Modern University for the Humanities, 1999. 62 p.

16. *Khutorskoy A.V.* The development of students' giftedness. Productive Learning Technique: Teacher Manual. M.: Humanity Editorial center VLADOS, 2000. 320 p.

17. *Khutorskoy A.V., Korol A.D.* Heuristic workshop on the basics of pedagogy: a teaching tool for students of medical, pediatric, medical and psychological, medical and diagnostic faculties. Grodno: State Medical University, 2009. 184 p.

18. *Chernyak Yu. I.* System analysis in economic management. M.: Publishing house "Economics", 1975. 191 p.

---

УДК 378.147:53:502/504

UDC 378.147:53:502/504

**ОБРАЗЦОВ П.И.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kind@orel.ru

**БУДАШЕВА Н.В.**

кандидат технических наук, доцент, кафедра физики, Академия ФСО России

E-mail: kubnataly@mail.ru

**СТАРОСТИНА О.А.**

преподаватель, кафедра физики, Академия ФСО России

E-mail: okstar789@yandex.ru

**OBRAZTSOV P.I.**

Doctor of pedagogical sciences, professor, Department of Psychological, Pedagogical and Special Education Technologies, Orel State University

E-mail: kind@orel.ru

**BUDASHEVA N.V.**

Candidate of technical science, associate professor, department of physics, The FSO Academy of Russia

E-mail: kubnataly@mail.ru

**STAROSTINA O.A.**

Lecturer, department of physics, The FSO Academy of Russia

E-mail: okstar789@yandex.ru

**ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ  
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ**

**EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE BY MEANS OF INTERDISCIPLINARY  
CONNECTIONS IN MILITARY UNIVERSITY**

*В статье представлена и описана разработанная авторами методика проведения сравнительного педагогического эксперимента по формированию экологической компетентности у курсантов военного вуза на основе межпредметных связей «физика-экология». Приводится сравнение данных входного и итогового контроля сформированности экологической компетентности у курсантов по выделенным критериям, осуществляется анализ полученных результатов. Определены педагогические условия наиболее результативной реализации методики. Производится оценка эффективности предлагаемой методики реализации межпредметных связей при формировании экологической компетентности у курсантов военного вуза.*

*Ключевые слова:* экологическая компетентность курсантов, межпредметные связи, методика проведения сравнительного педагогического эксперимента, формирование экологической компетентности, педагогические условия.

*In the article method of conducting a comparative pedagogical experiment on formation of ecological competence among cadets of military university on the basis of interdisciplinary connections “physics-ecology” is presented and described. Comparison of data on initial and final control of ecological competence among cadets on the highlighted criteria and analysis of the obtained results are given. Pedagogical conditions of the most resultative realization of the method are presented. Assessment of effectiveness of the suggested method of realization of interdisciplinary connections in formation of ecological competence among cadets of military university is given.*

*Keywords:* ecological competence among cadets, interdisciplinary connections, method of conducting a comparative pedagogical experiment, formation of ecological competence, pedagogical conditions.

Возрастающая потребность Вооруженных Сил Российской Федерации в экологически целесообразной профессиональной деятельности военнослужащих обуславливает необходимость формирования у них экологической компетентности. Вопросы изучения экологической компетентности и особенностей ее формирования отражены в работах Д.С. Ермакова, В.А. Даниленковой, Л.С. Насрутдиновой, Л.В. Пистуновой и др. [1-3, 6]. Авторами предлагаемого исследования была разработана модель формирования экологической компетентности у курсантов военного вуза средствами межпредметных связей (МПС) при изучении физики и экологии, а также предложены пути и способы ее реализации в военном вузе [5].

Опытнo-экспериментальная работа по формирова-

нию экологической компетентности у курсантов военного вуза средствами междисциплинарных связей при изучении «Общей физики» и «Экологии» проводилась в течение 2016-2018 г. В основу этой работы был положен классический сравнительный педагогический эксперимент [4]. Этапы и составляющие методики проведения эксперимента представлены на рис. 1.

На подготовительном этапе были определены цели, задачи, объект и предмет исследования, а также выдвинута гипотеза педагогического эксперимента.

*Цель педагогического эксперимента:* исследование эффективности реализации межпредметных связей «физика – экология» как прикладного аспекта интеграции дисциплин «Общая физика» и «Экология» с целью формирования экологической компетентности обучающихся.

*Основные задачи педагогического эксперимента:*

1) оценить исходный уровень сформированности экологической компетентности у курсантов;

2) осуществить экспериментальную оценку эффективности реализации МПС дисциплин «Общая физика» и «Экология» с точки зрения формирования экологической компетентности будущих военных специалистов;

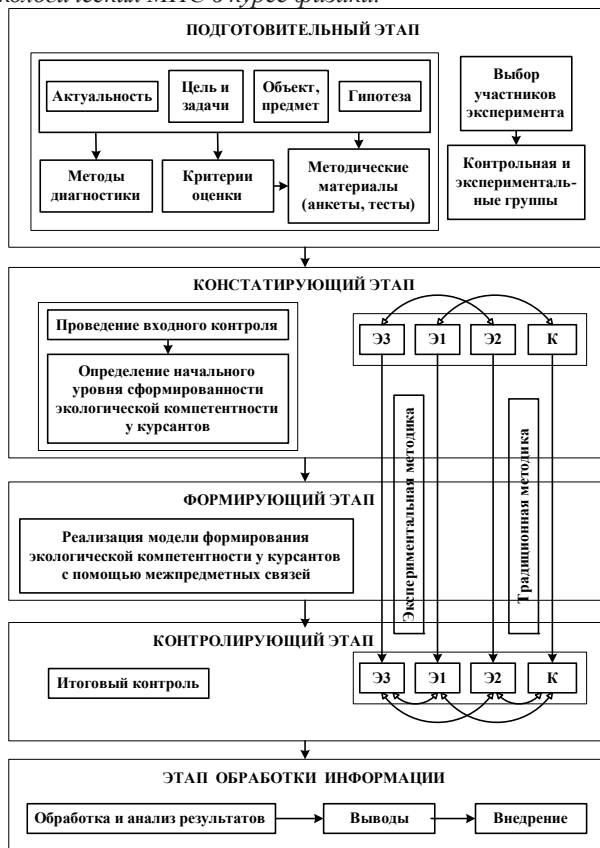
*Рабочая гипотеза педагогического эксперимента:* реализация межпредметных связей «физика – экология» как прикладного аспекта интеграции дисциплин «Общая физика» и «Экология» будет способствовать формированию более высокого уровня экологической компетентности обучающихся по сравнению с традиционной методикой обучения.

На подготовительном этапе был осуществлен выбор экспериментальных и контрольных групп.

Для выбора экспериментальных и контрольных групп было учтено, что ФГОС ВО некоторых специальностей предусматривает изучение дисциплины «Экология» как обязательную, а курсанты других специальностей – не изучают данную дисциплину. На этом этапе производилось определение однородности контрольных и экспериментальных групп, принимавших участие в эксперименте.

Были определены следующие педагогические условия, необходимые для эффективного функционирования разработанной методики.

Первое педагогическое условие (1 п.у): реализация экологических МПС в курсе физики.



**Рис. 1.** Методика проведения сравнительного педагогического эксперимента по формированию экологической компетентности на основе межпредметных связей дисциплин «Общая физика» и «Экология».

Второе педагогическое условие (2 п.у): изучение дисциплины «Экология» в процессе обучения.

Третье педагогическое условие (3 п.у): одновременная реализация экологических МПС в курсе физики и изучение дисциплины «Экология».

В связи с вышесказанным, выбрана одна контрольная группа, в которой не изучается дисциплина «Экология» и образовательный процесс по физике осуществляется без изменений. Эту группу обозначили: К (66 человек).

Три экспериментальные группы, в которых реализовывались разработанная методика и соответствующие педагогические условия, обозначили следующим образом:

- первое педагогическое условие – Э1 – экспериментальная без экологии (67 человек);
- второе педагогическое условие – Э2 – группа, в которой образовательный процесс по дисциплине «Общая физика» протекал без изменений, но с изучением дисциплины «Экология» согласно ФГОС ВО (67 человек);
- третье педагогическое условие – Э3 – экспериментальная с экологией (72 участника).

На всех этапах педагогического эксперимента оценивался уровень (низкий, средний, высокий) сформированности экологической компетентности у курсантов по критериям, в качестве которых выступили компоненты экологической компетентности (мотивационный, ценностный, эмоциональный, когнитивный, практический). С этой целью были разработаны методические материалы, подобран и модифицирован диагностический инструментарий [5].

На констатирующем этапе эксперимента проверена однородность исследуемых групп и проведен входной контроль, позволивший определить начальный уровень сформированности экологической компетентности у обучающихся.

Результаты входного контроля по критериям сформированности экологической компетентности представлены на рисунке 2. произведен расчет общего уровня сформированности экологической компетентности (ЭКобщ) у курсантов как среднего арифметического показателей сформированности экологической компетентности.

Следует отметить, что когнитивный компонент, то есть знания о фундаментальных законах природы; средствах, способах и правилах обеспечения экологической безопасности; экологических требованиях при осуществлении различных видов деятельности большинства респондентов можно определить как сформированный на среднем уровне – 57,3 %. У 42,6% курсантов эмоциональный компонент оценивается как находящийся на низком, а у 41,2% – на средних уровнях. Более половины тестируемых имеют мотивационный и практический компоненты на средних уровнях (соответственно 51,8% и 50,1%).

Только ценностный компонент у большинства обучающихся (79,6%) сформирован на высоком уровне.

Это можно объяснить реализацией системы всеобщего и комплексного экологического образования (согласно ст. 71 ФЗ-№7) и осознанием ценностного отношения к экологическим проблемам, которое закладывается с раннего возраста.

Анализ результатов входного контроля показал, что общий уровень экологической компетентности у курсантов на входном контроле оценивается как недостаточный (38% имеют низкий уровень, 33,4% – средний уровень, 28,6% – высокий).



Рис. 2. Результаты входного контроля по критериям сформированности экологической компетентности.

«Анкета определения уровня мотивации изучения экологии» позволила осуществить анализ мотивационного компонента более детально. Только 10% курсантов обладает высоким уровнем мотивации (экологическая активность); 32% – достаточным (положительное отношение к экологической деятельности); 31% – низким (связан с незаинтересованностью экологическими проблемами); 27% – негативный уровень мотивации (полное отрицание экологической деятельности). Поэтому, одной из задач преподавателей при реализации предлагаемой методики по внедрению МПС в образовательный процесс является задача повышения мотивации обучающихся в изучении вопросов, связанных с экологией.

С помощью ассоциативной методики диагностики экологических установок личности у испытуемых определена представленность составляющих ценностного компонента. Доминирующей среди обучающихся является «эстетическая» установка (установка на природу как на объект красоты) – 54,3%. Вторая по значимости – «прагматическая» установка (природа воспринимается как объект пользы) – 22,5%. Такие установки как «этическая» (установка на природу как на объект охраны) и «когнитивная» (как на объект изучения) присутствуют у незначительного количества опрошенных – по 11,6%.

Анкета «Самооценка экологической компетентности» позволила проанализировать отношение обучающихся ко всем компонентам экологической

компетентности. В целом большинство обучающихся не осознают, что их действия являются экологически целесообразными (низкий уровень экологической компетентности).

Мотивационный и практический компоненты большинство тестируемых оценивают у себя как находящиеся на низком уровне: они не задумываются о том, зачем участвовать в экологических проектах, и как их практически реализовывать.

Большинство обучающихся считают, что ценностный компонент сформирован у них на высоком уровне (уровне осознанной компетентности).

Эмоциональный компонент курсанты определяют у себя, как находящийся на низком (неосознанная некомпетентность) или среднем (осознанная некомпетентность) уровнях, то есть, обучающиеся не испытывают чувств и эмоций в связи с реализацией экологических проектов. Этот факт находится в некотором противоречии с высоким уровнем ценностного компонента, который у себя определяют курсанты. Это связано, вероятнее всего, с формальным, отстраненным подходом при формировании ценностного отношения к вопросам экологического характера, когда же дело доходит до реализации этого отношения, то наблюдается выявленное отсутствие личной включенности обучающихся. Отсюда следует еще одна задача, которую должны решать преподаватели при реализации методики формирования экологической компетентности курсантов, – сделать более живыми, приближенными к жизни экологические ценности.

Уровень сформированности когнитивного компонента оценивается тестируемыми как средний (осознанная некомпетентность), то есть, участники опроса хотели бы расширить свои знания в области экологии.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента определено, что у большинства обучающихся общий уровень экологической компетентности является средним и ниже среднего. Это подтвердило необходимость реализации разработанной методики формирования экологической компетентности у курсантов на основе интеграции дисциплин «Общая физика» и «Экология».

Надежность эксперимента подтверждена проверкой однородности контрольных и экспериментальных групп, проведенной по результатам входного контроля с использованием t-критерия Стьюдента (уровень достоверности 0,05).

В процессе реализации методики на формирующем этапе использовались следующие формы обучения: лекция, семинар, групповое и практическое занятие, лабораторная работа, самостоятельная работа под руководством преподавателя. Для проведения педагогического эксперимента были разработаны составляющие уточненных учебно-методических комплексов по «Общей физике» с экологическими межпредметными связями и по «Экологии» с усиленными связями с физикой, включая учебно-методическое пособие «Физика и экология».

На контролирующем этапе, завершающем реализацию предлагаемой методики в образовательном процессе, проводился итоговый контроль (анкетирование, тестирование) с целью определения конечного состояния сформированности экологической компетентности у обучающихся и оценивания эффективности реализации МПС «физика – экология». Схема практических этапов педагогического эксперимента представлена на рисунке 3 (цифрами обозначены номера различных педагогических условий).

Для проверки эффективности первого педагогического условия «Реализация экологических МПС в курсе физики» проведено сравнение конечного состояния сформированности экологической компетентности курсантов каждой из пар групп К и Э1, Э2 и Э3 при фиксации начального состояния, что позволило оценить эффективность методики реализации экологических МПС в курсе физики (цифра 1 на рис. 3).

Для проверки второго педагогического условия: «Изучение дисциплины «Экология»» проведено сравнение конечного состояния сформированности экологической компетентности курсантов каждой из пар групп Э1 и Э3, сравнение К и Э2 при фиксации начального состояния, что позволило оценить эффективность реализации УМК «Экология» (цифра 2 на рис. 3).

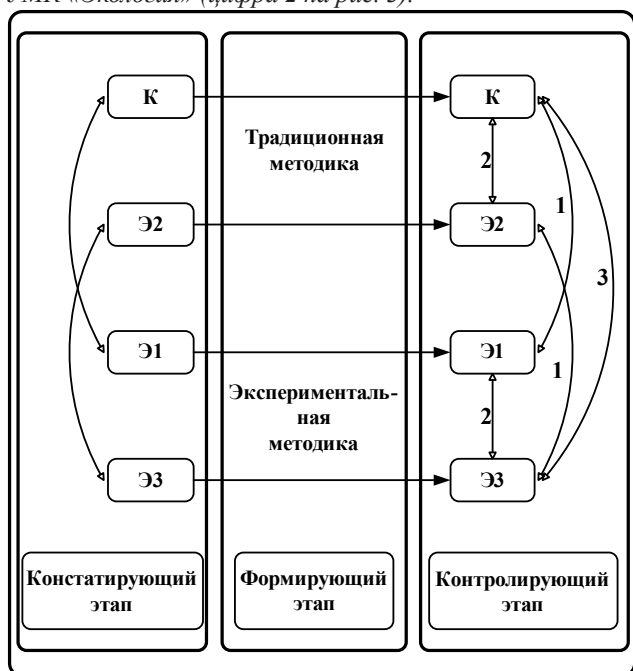


Рис. 3. Схема практических этапов педагогического эксперимента.

Для проверки третьего педагогического условия «Одновременная реализация МПС в курсе физики и изучение дисциплины «Экология»» проведено сравнение конечного состояния сформированности экологической компетентности курсантов групп К и Э3, что позволило оценить эффективность одновременной реализации как УМК «Экология», так и новой предлагаемой методики на основе экологизированного курса «Физика» (цифра 3 на рис. 3).

Представим сравнительные данные входного и итогового контроля в исследуемых группах по показателям сформированности экологической компетентности у

курсантов на различных уровнях (таблица 1).

Таблица 1.

Сравнение данных входного и итогового контроля в исследуемых группах по критериям и показателям сформированности экологической компетентности

Критерии и показатели сформированности экологической компетентности	Данные входного контроля, %			Данные итогового контроля, %		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ
Социально-значимые мотивы	51,8	25,1	23,1	39,4	26,2	34,4
Ценностные ориентации	14,2	6,1	79,7	8,0	5,4	86,6
Эмоциональная настройка на экологическую деятельность	42,7	41,0	16,3	33,9	42,2	23,9
Экологические знания	31,2	57,1	11,7	21,1	54,4	24,5
Экологические умения	50,2	36,9	12,9	31,0	48,4	20,6

Анализ данных таблицы 1 позволяет определить положительные изменения, произошедшие в результате реализации методики формирования экологической компетентности.

Влияние педагогических условий в процессе реализации МПС на уровень сформированности компонентов экологической компетентности у курсантов при сравнении данных входного и итогового контроля учтено в таблице 2.

Анализ результатов входного и итогового контроля позволил выявить существенные различия, которые появились как в общем уровне сформированности экологической компетентности у курсантов, так и по отдельным показателям. В общем, по уровню сформированности экологической компетентности у обучающихся к итоговому контролю: с высоким уровнем – 38% курсантов, со средним – 35,3%. На низком уровне остались – 26,7% обучающихся.

Динамика уровней экологической компетентности курсантов по данным входного и итогового контроля, с учетом влияния педагогических условий в процессе реализации МПС, представлена в таблице 3.

На основании данных таблицы 3 можно сделать вывод о том, что в группах с реализацией различных педагогических условий наблюдается положительная динамика высокого уровня и отрицательная динамика низкого уровня сформированности экологической компетентности. Наиболее существенны изменения в группах Э3 и Э2, что подтверждает положительное влияние на формирование экологической компетентности разработанной методики и комплекса педагогических условий.

С помощью ассоциативной методики диагностики экологических установок личности была определена динамика формирования у обучающихся ценностного компонента в результате реализации всех педагогических условий (рис. 4).

Доминирующей так и сохранилась установка на природу как объект красоты («эстетическая» установка) – 47%. Следует отметить, что возросла роль «этической»

Таблица 2.

Результаты входного и выходного контроля, включающие влияние различных педагогических условий на формирование экологической компетентности

Группа, педагогические условия	Критерии (компоненты) экологической компетентности	Уровни сформированности экологической компетентности, %					
		Низкий (НУ)		Средний (СУ)		Высокий (ВУ)	
		вх	вых	вх	вых	вх	вых
К без п.у.	Мотивационный	51,7	60,0	24,9	18,0	23,4	22,0
	Ценностный	14,3	12,0	6,0	6,0	79,7	82,0
	Эмоциональный	42,4	42,5	40,7	41,0	16,9	16,5
	Когнитивный	31,1	27,0	57,2	60,0	11,7	13,0
	Практический	50,4	38,0	36,3	49,0	13,3	13,0
	Общий уровень ЭК <sub>общ</sub>	38,0	35,9	33,0	34,8	29,0	29,3
Э1 1 п.у.	Мотивационный	52,1	54,0	24,9	18,0	23,0	28,0
	Ценностный	14,7	8,5	5,9	0	79,3	91,5
	Эмоциональный	43,4	41,5	41,0	39,0	15,6	19,5
	Когнитивный	30,6	27,0	56,5	58,0	13,1	15,0
	Практический	49,9	34,5	38,2	51,0	11,9	14,5
	Общий уровень ЭК <sub>общ</sub>	38,1	33,1	33,3	33,2	28,6	33,7
Э2 2 п.у.	Мотивационный	51,6	20,0	25,5	40,0	22,9	40,0
	Ценностный	13,7	6,7	6,2	13,3	80,1	80,0
	Эмоциональный	42,3	27,8	41,3	55,6	16,4	16,7
	Когнитивный	32,0	21,0	57,2	52,0	10,8	27,0
	Практический	50,1	27,7	36,7	55,6	13,2	16,7
	Общий уровень ЭК <sub>общ</sub>	37,9	20,6	33,4	43,3	28,7	36,1
Э3 3 п.у.	Мотивационный	52,0	23,8	25,0	28,6	23,0	47,6
	Ценностный	13,9	4,8	6,3	2,2	79,7	93,0
	Эмоциональный	42,5	23,8	41,1	33,3	16,4	42,9
	Когнитивный	31,3	9,5	57,6	47,6	11,1	42,9
	Практический	50,2	23,8	36,5	38,1	13,3	38,1
	Общий уровень ЭК <sub>общ</sub>	38,0	17,2	33,3	29,9	28,7	52,9

Таблица 3.

Динамика уровней экологической компетентности курсантов по данным входного и итогового контроля, с учетом влияния педагогических условий в процессе реализации МПС

Группа	Уровень сформированности экологической компетентности						Динамика уровня экологической компетентности, %		
	Данные входного контроля, %			Данные итогового контроля, %			НУ	СУ	ВУ
	НУ	СУ	ВУ	НУ	СУ	ВУ			
К (без п.у.)	38,0	33,0	29,0	35,9	34,8	29,3	-2,1	+1,8	+0,3
Э1 (1 п.у.)	38,1	33,3	28,6	33,1	33,2	33,7	-5,0	-0,1	+0,9
Э2 (2 п.у.)	37,9	33,4	28,7	20,6	43,3	36,1	-17,3	+9,9	+7,4
Э3 (3 п.у.)	38,0	33,5	28,7	17,2	29,9	52,9	-20,8	-0,6	+24,2
Общий уровень ЭК <sub>общ</sub>	38,0	33,3	28,7	26,7	35,3	38,0	-11,3	+2,0	+9,3

установки на природу (как объект охраны) – 22% и «когнитивной» (как на объект изучения) – 18%. Значимость «прагматической» установки (природа воспринимается как объект пользы) – уменьшилась (13%). Таким образом, зафиксировано усиление значимости овладения знаниями и способами практических действий, необходимых для решения экологических проблем; улучшение эмоционального отношения к экологической деятельности и повышение активности обучающихся в ее осуществлении; повышение важности экологических ценностей и смыслов; ослабление прагматического подхода к экосистеме.



Рис. 4. Диаграммы сформированности составляющих ценностного компонента экологической компетентности по результатам ассоциативной методики «ЭЗОП» на этапах входного и выходного контроля (для группы Э3).

С помощью «Анкеты определения уровня мотивации изучения экологии» оценили динамику мотивационного компонента более подробно также для группы Э3. Наблюдается рост экологической активности (с 10% до 17%) и положительного отношения к экологической деятельности (с 32% до 60%); а также снижение низкого (незаинтересованность экологическими проблемами уменьшилась с 31% до 17%) и негативного уровней (полное отрицание экологической деятельности уменьшилось с 27% до 6%) мотивации изучения экологии.

Таким образом, в результате реализации предлагаемой методики по внедрению МПС в образовательный процесс повысилась мотивация обучающихся в изучении вопросов, связанных с экологией.

Для оценки эффективности предлагаемой методики формирования экологической компетентности средствами МПС «физика – экология» и педагогических условий ее реализации рассчитан коэффициент эффективности  $\eta$ . Расчет производился на основании методики А. В. Усовой как отношение значения высокого уровня экологической компетентности в экспериментальной группе к значению высокого уровня экологической компетентности в контрольной группе (сравниваемые группы приведены на рис. 3). Результаты расчета коэффициента эффективности методики, выполненные по данным итогового контроля (табл.3), представлены в таблице 4.

Представленные расчеты ( $\eta > 1$ ) позволяют сделать вывод, что эффективность разработанной методики формирования экологической компетентности у курсантов и педагогических условий ее функционирования в процессе обучения средствами межпредметных связей «физика-экология» подтверждена. Анализ полученных данных показывает, что реализация как первого педагогического условия «Реализация экологических МПС в курсе физики», так и второго – «Изучение дисциплины «Экология»» позволяют в целом повысить экологическую компетентность курсантов. Но особенно эффективна реализация третьего педагогического условия «Одновременная реализация МПС в курсе физики и изучение дисциплины «Экология»».

Таким образом, в рамках приведенного сравнительного педагогического эксперимента была апробирована методика формирования экологической компетентности на основе межпредметных связей дисциплин «Общая физика» и «Экология». Делается вывод о том, что эффективность разработанной методики экспериментально доказана, а также, определены педагогические условия ее наиболее результативной реализации.

Таблица 4.

Эффективность методики и педагогических условий

Группа контрольная	Группа экспериментальная	Педагогическое условие	Коэффициент эффективности $\eta$	Проверка условия $\eta > 1$	Эффективность
К (29,3%)	Э1 (33,7%)	1 п.у.	1,15	1,15 > 1	подтверждается
Э2 (36,1%)	Э3 (52,9%)		1,46	1,46 > 1	подтверждается
К (29,3%)	Э2 (36,1%)	2 п. у.	1,23	1,23 > 1	подтверждается
Э1 (33,7%)	Э3 (52,9%)		1,57	1,57 > 1	подтверждается
К (29,3%)	Э3 (52,9%)	3 п.у.	1,8	1,8 > 1	подтверждается



#### Библиографический список

1. Даниленкова В. А. Формирование экологической компетенции у студентов технического вуза. Автореферат дисс. на соис. уч. ст. к. п. н. Калининград, 2005. 28 с.
2. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2009. 39 с.
3. Насрутдинова Л. С. Формирование экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки. Дисс. на соис. уч. ст. к. п. н. Челябинск, 2015. 25 с.
4. Образцов П. И. Методология, методы и методика педагогического исследования: Учебное пособие. Орел: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», 2016. 134 с.
5. Образцов П. И., Будашева Н. В., Старостина О. А. Модель формирования экологической компетентности у курсантов военного вуза средствами межпредметных связей при изучении физики и экологии // Образование и общество. 2019. №4.
6. Пистунова Л. В. Формирование экологической компетентности студентов вуза. Дисс. на соис. уч. ст. к. п. н. Кемерово, 2006. 232 с.

#### References

1. Danilenkova V. A. The formation of environmental competence among students of a technical university. Abstract of dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Kaliningrad, 2005. 28 p.
  2. Ermakov D. S. Pedagogical concept of the formation of environmental competence of students. Abstract of dissertation for the degree of doctor of pedagogical sciences. Moscow, 2009. 39 p.
  3. Nasrutdinova L. S. The formation of environmental competence among engineers in the process of additional professional training. Abstract of dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Chelyabinsk, 2015. 25 p.
  4. Obraztsov P. I. Methodology, methods, and technique of pedagogical research: Textbook. Orel: FSBES HE «Oryol State University named after I.S. Turgenev», 2016. 134 p.
  5. Obraztsov P. I., Budasheva N. V., Starostina O. A. The model of formation of ecological competence among cadets of military university by means of interdisciplinary connections in studying of physics and ecology // Education and community. 2019. №4.
  6. Pistunova L. V. The formation of environmental competence of university students. Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Kemerovo, 2006. 232 p.
- 
-

**ПАХОМОВА С.В.**

преподаватель, кафедра экранных искусств и фото-  
мастерства, Орловский государственный институт  
культуры  
E-mail: svetlana.paxomova@bk.ru

**PAKHOMOVA S.V.**

Lecturer at the Department of Screen Arts and Photography,  
Orel State Institute of Culture  
E-mail: svetlana.paxomova@bk.ru

## ФОРМИРУЮЩИЙ СИНТЕЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЭКРАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ

### FORMATIVE SYNTHESIS OF THE THEORY AND PRACTICE OF SCREEN PEDAGOGY IN THE CULTURAL SPACE OF RUSSIA

*В статье генезис и трансформация специфического видения места и роли аудиовизуальной культуры интерпретируются через синтез теории и практики экранной педагогики в контексте современной гуманитарной парадигмы развития общества. Автор исследует подход в русле гуманитарной парадигмы образования: рассматривается актуальность вопроса формирования профессиональной культуры студентов в условиях свободной коммуникации цифрового пространства, уделяется внимание концепту «трансмедиаальности», оbohотряющему процессы осознания индивидом всей полноты своей профессиональной ответственности. Роль экранной педагогики, в парадигме модернизации аудиовизуальной сферы, исследуется автором в контексте инновационных подходов: обобщается опыт научно-педагогического подхода к формированию профессиональной культуры будущих специалистов экранных искусств, в процессе модернизации гуманитарного образования в высшей школе. Развивая анализ практики преподавания учебных дисциплин по истории и теории киноискусства, а также исследуя многолетний опыт, автор обоснованно представляет, что использование синтеза теории и практики экранной педагогики в культурном пространстве России позволяет эффективно осуществлять эстетическое формирование профессионально значимых качеств личности студентов творческих специализаций аудиовизуальной сферы.*

*Ключевые слова:* экранная педагогика, модернизация гуманитарного образования, профессиональная культура, студенты-режиссёры, аудиовизуальная сфера.

*The article interprets the genesis and transformation of a specific vision of the place and role of audiovisual culture through the synthesis of the theory and practice of screen pedagogy in the context of the modern humanitarian paradigm of social development. The author studies the approach in line with the humanitarian paradigm of education: considers the relevance of the issue of forming professional culture of students in the conditions of free communication of the digital space, attention is paid to the concept of transmedia storytelling which sharpens the processes of individual's awareness of the fullness of their professional responsibility. The role of screen pedagogy in the paradigm of the modernization of the audiovisual sphere the author studies in the context of innovative approaches: the paper deals with the experience of implementing scientific and pedagogical approach to form the professional culture of future directors of screen arts, in the process of modernizing humanitarian education in higher education. Maturity on the analysis of the development of the practice of teaching academic disciplines on the history and theory of cinema, as well as many years of experience, the author shows that the use of synthesis of the theory and practice of screen pedagogy in the cultural space of Russia it possible to carry out effectively the aesthetic formation of the professionally significant personal qualities of students in the creative specialties of the audiovisual sphere industry.*

*Keywords:* screen pedagogy, modernization of humanitarian education, professional culture, students-directors, audiovisual sphere.

Синтез теории и практики экранной педагогики, в контексте современной гуманитарной парадигмы развития общества, затрагивает векторные величины проблем, философский контекст и социальное осмысление которых поддаются анализу только с позиции синергетического подхода научными методами познания в непрерывно меняющихся координатах большой культуры. Ценностно-значимые константы мировой культуры определяют дидактические цели современной педагогики России в содержательном контексте обще-

мирового значения: высокоответственное отношение к профессиональной деятельности будущих специалистов, их активное стремление к самосовершенствованию и личностно-профессиональному творческому росту, активизируют комплексы новых педагогических задач в нарастающих вызовах цифровой эпохи. В этой связи, отбор содержания учебного материала, в зоне межцивилизационного значения педагогической ответственности, формирует сущностную составляющую исследований академической школы экранного искусства,

направленных на преемствование прекрасно-добрых, высокогуманных ценностей генезиса отечественной высшей школы мастерства.

Анализируя проблемы современной педагогики через призму философских категорий прекрасно-добраго и возвышенного дедуктивным методом познания, можно соотнести константы культуры и трансформацию смыслов в их культуротворческой традиции с трансформой мировоззрения, возникшей в цифровую эпоху [5, 7].

Важно, что социальные результаты профессиональной деятельности будущих специалистов экранной индустрии соотносимы с историческим эхом интеллектуального потока глобальной, многовекторной и непредсказуемой направленности в идейно-философском, смысловом процессе трансформации медиалингвистических величин аудиовизуальных высказываний. Ориентируясь на гуманистические идеалы в становлении информационного общества, экранная педагогика формирует сущность языкового контакта в рамках определённых лингвокультурных систем и создаёт совокупность культуротворческих условий формирования генезиса отечественной школы экранных искусств, в пролонгированном историческом контексте [1, 2, 9].

Важность учёта содержания социокультурных факторов и необходимость обоснования междисциплинарных подходов определяют педагогическое предвидение при отборе содержания учебного материала, направленного на формирование профессиональной культуры будущих специалистов экранной индустрии: режиссёров, продюсеров, операторов, инженеров монтажа и звукозаписи. Учебный процесс, в образовательном пространстве вуза, выступает как инновационная платформа пересечения структурных, социальных и психологических факторов зарождения, развития и передачи профессиональной культуры экранного искусства новым поколениям специалистов. Достижение взаимного единения и культуротворческого ассоциативного восприятия традиций академической школы экранного мастерства поколениями профессионалов отрасли, сформировавшимися без искажения факторов огромной культуры, на основе принципов преемственности генезиса знаний, умений и навыков составляют ориентацию на воспроизводство и сохранение отечественной культуры [8, 9].

Эмпирический опыт и практика исследовательских внедрений показали, что задача обеспечения преемственности, возведённая в принцип прекрасно-добраго и возвышенного деятельностного служения, может быть задокументирована в педагогический метод, имеющий общие дидактические цели: комплексные, интегрирующие, частные. Этот метод интегральной дидактики способен совмещать все лучшие, действенные свойства педагогического анализа, направленного на создание целевого обучающего проекта для приоритетных целей отрасли телевидения и радиовещания, авторского кино, интеллектуального контента, сюжетно-событийного информационного потока сетей коммуникации и т.д.

Изучение образовательного процесса, обеспечи-

вающего преемственность мастерства на высоком морально-интеллектуальном уровне, отражает ход научной мысли и процесс эстетической практики в педагогическом замысле, составленном по единой теории атмосферного поля духовности: истории рассуждений, формальных правил, логики, творческой воли, спонтанных озарений и так далее. Педагогический замысел по учёту дидактического анализа целей воплощения учебно-образовательного экранного проекта, охватывает все стадии трансформы личностно-значимых качеств будущего специалиста. Систематизируя, трансформируя и воплощая экранное тематическое задание, будущий специалист подвергается мотивационным воздействиям (педагога и материала) с ориентацией на личность. Интересы, склонности и возможности студента и преподавателя, проявляемые в раскрытии способности и одарённости, составляют сферу творческого деяния, в которой внутренние вневременные творческие состояния создают атмосферу педагогических событий, приближают к пониманию реальности творчества и составляют сущность генезиса передачи профессиональной культуры в контексте современной гуманитарной парадигмы развития образовательной системы. Непрерывность образования на стадиях преемственности бакалавриат-магистратура-аспирантура позволяет выявить креативные доминанты в развитии и раскрытии личности обучаемого на разных этапах формирования профессионально-значимых качеств его личности.

Эффективность профессиональной ценности носителя культуры в вещательной среде проявляет себя в диалогическом взаимодействии через эстетическую принадлежность субъекта к просветительским свойствам мотивационных потребностей.

Эти показатели сформированности профессиональной культуры специалистов экранного искусства идентифицируют авторство интеллектуальных аудиовизуальных продуктов, в их исторической значимости. Достоинства исторической значимости определяются статусом художественного творения в формате «произведения экранного искусства». Достижение этой творческой доминанты восходит к приоритетам масштаба личности лидера-творца и учитывает не только свойства одарённости субъекта экранной деятельности, но и его философию суждений, социализацию и духовное предвидение.

Формирующий синтез теории и практики экранной педагогики направлен на развитие аналитико-рефлексивного критерия анализа и оценки различных фактографических явлений отечественной и зарубежной практики визуализации действительности на материалах кинематографа, телерадиовещания и Интернет-контента.

Типологизируя видовые свойства интеллектуальных аудиовизуальных продуктов по форматам вещания, инструментариям, методологиям и средствам композиционных решений, будущие специалисты учатся трансформировать представленные факты экранной культуры и ценности, проявляя предвидение в приоритетах усвоенных знаний. Ставится образовательная

комплексная педагогическая задача: выразить своё ассоциативное отношение к феноменам экранной культуры в статусе признанных шедевров, компетентно изложить контрольно-оценочное суждение и дать объективные смысловые оценки с позиции современности – это аксиологические составляющие содержательных функций отдельных блоков учебного процесса. На базе этих эстетических основоположений педагогом решаются комплексные учебные задачи по присвоению профессионального предвидения и интуиции студентам-режиссёрам на основе прогнозно-оценочных высказываний в эстетических масштабах которых вызревает будущий специалист-практик и специалист-эксперт.

Критерии показателей профессиональных умений в эпоху цифровизации и трансформации интеллектуальных экранных продуктов связаны с первопричиной всепланетарного масштаба – мультиплатформенным расширением сетей вещания. Всеохватность и непрерывность распространения контента в информационных потоках определяют сущность гуманитарной парадигмы в плоских аудиовизуальных искусствах цифровой эпохи. В этих условиях, недостаточный уровень сформированности ценностного отношения бакалавров, магистров, аспирантов экранного искусства к межкультурному взаимодействию на платформах аудиовизуального творчества, их медиалингвистического соприкосновения и международного культурного обмена, представляет собой задачу первостепенной онтологической важности для современной системы российского образования. Проблема трансмедийности выступает в этом процессе как первопричина, определившая ключевое свойство парадигмальных явлений самогибридизации субкультур в современной медиасфере. Мультиплатформенные экранные произведения, спонтанным расширением и тиражированием в сетях вещания и коммуникации, обусловили ряд значимых трансформаций в современных экранных искусствах и медиасфере в целом.

С позиции культурологического научного подхода этот процесс объективируется учёными как специфический формирующий феномен: «Культура России приобретает черты глобальной информационной системы. Возникают новые формы самоидентификации, ценностные ориентации, меняются прежние стереотипы, под влиянием новых условий постепенно формируется современный тип личности» [3, с. 7].

В социально-детерминированной сфере экранной культуры начинает формироваться особая эстетика цифровых гибридных форматов в основе которой лежит расширение интерактивного типа личности современного человека. Трансформации, обнаруживающие такие особенности самовоспроизведения интерактивной реальности, привнесённые в бытие цифровыми технологиями, напрямую затрагивают всю социальную сферу новейшего исторического периода, поскольку медиасфера уже не является феноменом опосредования диалогического общения, она часть личности современного индивида. Влиятельная часть личности, которая посред-

ством расширения медийных моделей диалогического общения, создаёт структурную неустойчивость социальных влияний, в силу симультанной специфики, она осмысливается как трудно прогнозируемая в современном мире: «Социальные влияния в современном мире трудно прогнозируемы, поскольку динамика их возникновения, изменения и трансформации непредсказуема. Спонтанное социальное влияние электронных СМИ и средств коммуникации усиливает многомерные стратегии и векторы» [3, с. 7].

В этих условиях возникла и формируется новая «цифровая эстетика» (как ответ на социальный запрос пользователей информационного пространства) и этот вызов напрямую затрагивает экранные искусства. Он формирует тенденции производства особых аудиовизуальных форм продуктов и объектов синтезированных посредством цифровых технологий на основе единоличного авторства профессиональных, полупрофессиональных и любительских источников применения, использования и употребления. Параллельно формируется запрос аудитории к производству особых эстетических повествовательных концепций на основе моделирования композиционных решений высокого жанра для зрительской аудитории взыскательного вкуса, где язык кинематографа и телевидения поднимает экранную культуру в целом. И такой язык становится делом единоличного авторства, подразумевающего наличие духовной Вселенной в креативных возможностях отдельной личности, способной в своей одарённости создавать произведения-продукты смешением аутентичных свойств реальности без конфликта смысловой многозначности.

Высказывания учёных об этих процессах обособления творческого сознания с непредсказуемым векторным масштабом распространения влияния уже подвергаются исследованию с позиции социологии, культурологи и искусствоведения. Характеристики специфики данной феноменологии проявляются, в первую очередь, как свойства смыслового наполнения социума: «Это состояние общественного самосознания и социальной реальности называют культуроцентризмом, «культурологическим сдвигом», существенным повышением роли культуры, как фактора социально-экономических и духовных перемен» [3, с. 6].

Концепции отражённой реальности интегрируются в теорию и практику медиаиндустрии и киноиндустрии с высокой скоростью внедрений. В процессе стартапов этих отраслевых направлений модернизация образовательной науки испытывает футурошоки системных перемен, коррелирующихся в своей эпохальности со сменой парадигмы, научной революцией и гештальт-переключением. Укрепившиеся в научно-популярной сфере понятия «расширительности», «трансмедийности» экранного повествования восходят к исследовательским практикам исторического прошлого, освоенных, преимущественно, зарубежными исследователями доцифровой коммуникации как предвидения: М. Маклюэн, Л. Делюкк, А. Базен, З. Кракауэр, У. Эко,

В. Беньямин и др. Опережая отечественную теорию по степени индуктивно-дедуктивных исследований данной темы, значительное количество специально привлечённых средств изложения не касалось педагогической дидактики. Мастера отечественной школы экранных искусств обеспечили объём наработок по данной теме практикой применения экранных произведений со свойствами трансмедийности и расширительности калькой наложения на социальную действительность пореформенного периода. Процесс выстраивания отечественных экранных искусств медиакомпетентностью из трансмедийных технологий зарубежного вещания сопровождался педагогической деятельностью авторов, обобщивших свой опыт в существенных монографических исследованиях. Теоретическое осмысление актуального и многогранного опыта встраивания отечественной школы мастерства в глобальный контекст экранного искусства обеспечивает теоретический обмен наработками междисциплинарного уровня и сегодня. Научная достоверность исследований экранных искусств и медиасферы С. Л. Уразовой, Д. Б. Дондуря, В. Г. Лившица, Я. Н. Засурского, И. К. Беляева и др. подтверждалась педагогической деятельностью в высшей академической школе: Авдеева Т.К., Авдеев Ф.С., Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И., Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.

Формируя методологические основы педагогического замысла для обучающих блоков в ходе учебного процесса в высшей школе, следует учесть, что учёт социально-философских аспектов трансмедийности экранных произведений, особенностей их композиционного моделирования, смыслонаполнения и последующей расширительности тиражирующих действий составляет ключевой принцип построения педагогической технологии. Художественная специфика объективирования этого ключевого принципа построения многослойных экранных аудиовизуальных произведений на цифровых носителях, способных к самовоспроизводству в файловых системах связи и вещания, тиражирующихся многовекторно на мультимедийных платформах спутниковых сред, – терминологически не структурирована. Придавая научно-практическую значимость исследованию этого явления, определим данный ключевой принцип создания условно-художественной образности в плоских аудиовизуальных искусствах цифровой эпохи как принцип синергетического медиасимбиоза авторских произведений в экранных искусствах. Тематически предваряя исследования по этой теме в научных и научно-популярных изданиях, следует опираться на значительное количество исследований привлечённых из области искусствознания: К.Э. Разлогов, Н.И. Дворко, М. Ямпольский, Я.А. Пархоменко, В.Ф. Познин, М.Е. Голдовская, А.С. Сумская, Е.А. Глазкова.

При решении конкретных индуктивных задач в образовательном процессе вуза, педагогу важно оказать верное и ощутимое влияние на когнитивные свойства будущего специалиста экранных искусств в освоении

новых средств и технологий при создании экранного произведения. Выявить фундаментальные прикладные установки у специалистов-режиссёров помогают методологические основы обеспечения качественного содержания замысла произведения, создаваемого на базе новых технологий [2, 4].

Важно привить студенту-режиссёру сформированное интуитивно-познавательное свойство устранять различия действенных категорий влияния интеллектуальных продуктов на реципиентов-зрителей в контексте разницы современной популярной культуры и культуры больших смыслов. Специфика интериаризации педагогических заданий в образовательном процессе высшей школы призвана раскрывать основные аспекты сложной трактовки текстов и подтекстов в современных аудиовизуальных произведениях/продуктах [6, 8].

В ходе выполнения межкультурного взаимодействия представители отечественной школы экранной журналистики, режиссёрского искусства, должны обращать внимание на выполнение следующих групп умений: отбирать, правильно анализировать, систематизировать и представлять обществу факты культуры, ценности и явления отечественной и зарубежной новейшей истории. Контекстуальный анализ множественности гибридных форм аудиовизуальных процессов и информационных сообщений, протекающих как смешанный и бессистемный потоковый режим существования под влиянием интернет-культуры сообщает этим процессам преимущественно междисциплинарный характер.

Исследования показывают, что наличие затруднений в представлении аудиовизуальных решений, связанные с осмыслением, интерпретацией и трансформацией культуротворческих историографических и фактографических явлений зачастую свидетельствуют об отсутствии духовного опыта у субъекта исследования, при наличии компетентного подхода к приобретению ценностно-значимого эстетического и интеллектуального опыта. Многоаспектная природа исследования новых гибридных жанров и форм медиасферы сама по себе представляет специфическую культуру взаимосвязей, где обусловлены координаты соприкосновения с периметром знаний в области культурологии, искусствознания, теории коммуникации, лингвистики, нарратологии, кибернетики, маркетинга, политологии и т.д.

В размышлениях вокруг изучения эстетики режиссёрской самобытности, выраженной в зрелищном, технически сложном и духовно целостном профессиональном подходе, открывается ясность суждения о необходимости использования междисциплинарных знаний на основе формирующего синтеза теории и практики кинопедагогики и медиапедагогики. Данный метод, рассматривается как бином нахождения продуктивной методологии, исследуется автором для организации учебного процесса с ориентацией на определение уровней усвоения изучаемого материала студентом. Контрольно-оценочный результат (в педагогической технологии) сопоставляется с точностью понимания и правильностью исполнения педагогического задания,

умением синтезировать форматы нового уровня, на основе классических жанров киноискусства, с использованием темпо-ритмических рисунков современных скоростей подачи медиалингвистической видеофразы, но без дискретности смыслов, без разрушения иерархии кодов горизонтальной цитацией, с сохранением позитивного обращения к исходным прототипам. В свете междисциплинарных исследований метод-бином призван обеспечить подготовку специалиста с гарантированным качеством обучения.

Следует принять в расчет, что подготовка специалистов экранного творчества подразумевает в части преобладания мастерства синхронную передачу педагогических интеллектуально-творческих основоположений: принципов работы с аудиовизуальными материалами предназначенными для публичного показа. Перед педагогом стоит задача преодолеть автономность каждой предметной области кинопедагогики, медиапедагогики, фотомастерства и выйти на константы философско-эстетических закономерностей фундаментального художественного мышления, в котором константы культуры имеют эстетические ограничения нравственных табу. Так создаётся периметр нравственных границ художественного творчества – ментальность автора. В условиях расширения всеохватного мультиплатформенного вещания в цифровую эпоху, это важный показатель продуктивной информационной актуализации отечественного российского контента: будущий интеллектуально-духовный пласт экранной культуры.

Закладывая содержательные компоненты взаимодействия изображения и слова в ассоциативные ряды аудиовизуального контента, будущие режиссёры, жур-

налисты, авторы получают не только возможность актуализировать дебютный опыт в атмосферных условиях высшей школы российской экранной педагогики, они обретают рабочий прототип проектного задания, содержащий прогнозирующий культуротворческий алгоритм. Способствуя раскрытию ментальных свойств своего времени в экранных произведениях, он позволяет поднять ключевые мотивации современников, сверстников, ровесников. По аудиовизуальной культуре XXI века будет определяться уровень цивилизации, как по классической литературе XIX века, проявившей себя ментально через произведения авторов и их биографии сквозь время. Культура экранного творчества создаёт и воспроизводит духовный потенциал державности, определяет всеобщий интерес ценностной значимости к состоянию общественного сознания и самосознания современников в живом диалоге.

На основе синтеза теории и практики, культуротворческим предвидением педагог создаёт новые художественные формы, виды и взаимосвязи наступившего времени в социально-детерминированной области аудиовизуальной сферы через генезис творчества своих последователей.

В парадигме модернизации аудиовизуальной сферы, от плоских аудиовизуальных искусств к новым типам восприятия реальности в трёхмерных изображениях, сфера экранной культуры приобретает формат вневременного диалогического свойства на основе развития контента профессиональной, полупрофессиональной и любительской сред, трансформация и генезис в которых требует изучения, систематизации и управления средствами синергетического комплекса современных наук.

#### Библиографический список

1. *Авдеева Т.К., Авдеев Ф.С.* Национальные и духовные традиции как основа развития системы высшего педагогического образования // В сб.: Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Материалы XII Международной научно-практической конференции Internet-конференции/ Министерство образования и науки РФ, ТГУ им. Г.Р. Державина. 2016. С. 653. с.218-222.
2. *Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе/ под ред. Сластёнина В.А. М.: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.
3. *Иконникова С.Н., Леонов И.В.* Российская культурология в новой парадигме модернизации // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2018. № 4(37). С.6-10.
4. *Ковешникова Е.Н., Пахомова С.В.* Применение педагогической методологии при формировании профессиональной культуры будущих режиссёров экранного творчества в образовательном процессе вуза. / С.В. Пахомова // Учёные записки ОГУ. Научный журнал. Орёл: Изд-во ОГУ. 2018. №1(78). С.253-259.
5. *Ковешникова Е.Н., Пахомова С.В.* Феноменология экранной педагогики через призму философских аспектов культуры. / С.В. Пахомова // Учёные записки ОГУ. Научный журнал. Орёл: Изд-во ОГУ.2018. № 2(79). С.269-273.
6. *Пахомова С.В.* Психолого-педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих режиссёров в вузе/ С.В. Пахомова// Проблемы современного педагогического образования. - Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып.63. Ч.4. 323 с. С.207-210.
7. *Пахомова С.В.* Применение средств аудиовизуальной композиции в педагогических технологиях вуза /С.В. Пахомова// Художественное образование в современных условиях: теория и практика, проблемы и перспективы. Материалы всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 115-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского Орёл: Издательство «Картуш», 2019. 180с. С. 98-101.
8. *Пахомова С.В.* Формирование профессиональной культуры будущих режиссёров средствами аудиовизуальной композиции в образовательном процессе вуза/ С.В. Пахомова // Материалы международной науч.-практ. конф. (г. Орёл,15-16 марта 2018 г.) / гл. ред. Н.А. Паршиков Орёл: Орловский гос. ин-т культуры, вып. 2018. С. 28-32.
9. *Пахомова С.В.* Формирование профессиональной культуры режиссёров методом эксперимента в вузе / С.В. Пахомова// Проблемы современного педагогического образования. - Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып.63. Ч.1. 499 с. С.228-231.
10. *Сластёнин В.А., Педагогика/ В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М., Академия, 2011. 608 с.*

### References

1. *Avdeeva T.K., Avdeev F.S.* National and spiritual traditions as a basis for the development of the system of higher pedagogical education // In: Personal and professional Development of the Future Specialist. Materials of the XII International Scientific and Practical Conference Internet-conference. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, TSU them. G.R. Derzhavin. 2016. P. 218-222.
  2. *Vilensky V.Ya., Obratsov P.I., Uman A.I.*, Technologies of vocational education in higher education / Ed. Slastenina V.A., M.: Pedagogical society of Russia, 2004. 192 p.
  3. *Ikonnikova S.N., Leonov I.V.*, Russian culturology in new paradigm of modernization // Vestnik SPbGIK No4(37). Pp.6-10.
  4. *Koveshnikova E.N. Pakhomova S.V.* Application of pedagogical methodology in forming professional culture of future filmmakers of screen creativity in the university educational process / S.V Pakhomova.// Scientific notes of Orel State University. Series: Pedagogy Sciences, No 1(78). Pp. 253-259.
  5. *Koveshnikova E.N. Pakhomova S.V.* Phenomenology of screen pedagogy through the prism of philosophical aspects of culture / S.V. Pakhomova// Scientific notes of Orel State University. Series: Pedagogy Sciences, No 2(79). Pp. 269-273.
  6. *Pakhomova S.V.* Psychological and pedagogical conditions for forming professional culture of future directors in a higher educational institution/ S.V. Pakhomova //Problems of Modern Pedagogical Educational. Ser.: Pedagogy and psychology. Collected scientific works. Yalta: RIO GPA, 2019. Issue 63. Part 4. Pp. 207-210.
  7. *Pakhomova S.V.* Use of audiovisual composition resources in the pedagogical technologies of the university /S.V. Pakhomova// Modern art education: theory and practice, problem and perspective. Content of the International Scientific and Practical Conference: to the 115th anniversary from the birthday of D. Kabalevskiy. Orel "Kartush" 2019, Pp. 98-101.
  8. *Pakhomova S.V.* Formation of professional culture future producers of composition resources in university process edukation/ S.V. Pakhomova// Materials of the International Scientific and Practical Conference Orel State Institute of Culture ed. Parshikov N.A. , 2018 Pp. 28-32.
  9. *Pakhomova S.V.* Formation of future directors' professional culture by the method of experiment in a higher educational institution / S.V. Pakhomova //Problems of Modern Pedagogical Educational. Ser.: Pedagogy and psychology. - Collected scientific works. Yalta: RIO GPA, 2019. Issue 63. Part 1. Pp. 228-231.
  10. *Slastenin V.A.* Pedagogy/ V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov. Moscow: Akademiya, 2011. 608 p.
-

**ПОТАПОВА Д.А.**

аспирант 2 года обучения направления подготовки 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: altarya@yandex.ru

**POTAPOVA D.A.**

Post-graduate student 2 year of study 13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education, Orel State University  
E-mail: altarya@yandex.ru

## КОМПОНЕНТЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

### COMPONENTS AND FACTORS OF THE FORMATION OF THE CULTUROLOGICAL MODEL OF THE CONTENT OF EDUCATION IN DOMESTIC DIDACTICS

*В статье анализируются различные трактовки компонентного состава содержания образования в отечественной педагогической теории в контексте культурологического подхода, формулируются компоненты и факторы формирования культурологической модели содержания образования.*

*Ключевые слова:* содержание образования, культурологическая модель, культурологический подход, компоненты содержания образования, ценностно-смысловой компонент, факторы формирования содержания образования.

*The article analyzes different interpretations of the component composition of the content of education in the domestic pedagogical theory in the context of culturological approach, and to elaborate the components and factors of formation of the culturological model of the content of education.*

*Keywords:* the content of education, culturological model, culturological approach, components of the content of education, value-semantic component, factors of formation of the content of education.

В последнее время в педагогической науке особенно актуализировался вопрос реализации культурологической концепции содержания образования, что связано с острой необходимостью улучшения образовательного педагогического процесса, увеличения его результативности и, как следствие, получения на выходе из образовательного учреждения гармонично развитой личности, обладающей всем необходимым для реализации своей гражданской, личной и общественной роли в социуме. Парадигма образования и воспитания с позиций культурного контекста педагогической действительности нашла свое отражение в работах таких исследователей, как Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, О.С. Газман, Б.Т. Лихачев, Н.Е. Щуркова и др. Так, исследователь Г.И. Гайсина подчеркивает, что «методологической основой исследования образования как социокультурного института и антропогенной практики культуры» [5, с. 2] является именно культурологический подход, который является ведущим средством инициации развития образования и педагогической науки. Поэтому детальное и эффективное исследование всех аспектов реализации культурологического подхода в современном отечественном образовательном дискурсе потенциально может дать ключевые и результативные способы и подходы к решению широкого спектра проблем педагогической науки и образовательной практики. Таким образом, изучение и реализация культуроло-

гического подхода в содержании образования имеет огромный методологический потенциал.

Для эффективной реализации культурологического подхода необходимо четко определить его содержательные характеристики (большая работа в этом направлении уже проведена в свое время учеными В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным), проанализировать и при необходимости актуализировать всю совокупность его методологических и теоретических позиций для результативного практического применения, а также сформулировать основные принципы и процессы решения педагогических проблем и задач с позиций культурологического подхода. Для этого необходимо провести большую работу по теоретическому и практическому исследованию данных вопросов, целью которой является разработка и обоснование культурологического подхода как фундаментальной основы педагогической теории и практики.

Таким образом, рассматривая культурологический подход в образовательной теории и практике как общенаучный метод, мы предполагаем, что он дает понимание и объяснение широкого ряда объектов педагогической реальности как культурного комплекса явлений и процессов. Человек здесь выступает субъектом культуры, что подчеркивает необходимость реализации культурологического подхода одновременно с двух сторон: как с позиции педагога (так, культуроло-



гическая концепция отражена в учебнике «Педагогика» под редакцией В.А.Сластенина, который продолжил внедрение культурологического подхода в контексте подготовки педагога к образовательной практике), так и с позиции учащегося. При этом культурный феномен является ведущим фактором в трактовке и интерпретации процессов образования и педагогической науки.

В этой связи особую актуальность имеет исследование модели содержания образования на основе культурологического подхода. Концепция В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, развитая В.А. Сластениным, В.В. Сериковым и дополненная А.И. Уманом, полифункциональна и объемна по своей структуре. В ее основе лежат такие компоненты, как знания, способы деятельности (умения и навыки), опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Многоуровневость модели подчеркивают компоненты содержания образования, которые мы подразделяем на два вида:

1) практико-теоретические:

- общетеоретические (соответствуют уровню общетеоретического представления);
- учебно-предметные;
- учебно-материальные;
- учебно-задачные (единица – педагогическая задача);

2) ценностно-смысловые:

- со-деятельностные (связаны с трансформацией проектируемого содержания образования в совместную деятельность педагога и учащегося);
- личностные (проектируемое содержание трансформируется в часть личности как учащегося, так и педагога).

Изначально концепция культурологической модели содержания образования И.Я. Лернера, В.В. Краевского и М.Н. Скаткина включала в себя следующие элементы:

- 1) знания;
- 2) умения, навыки;
- 3) опыт творческой деятельности;
- 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Модификация идей В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина в контексте теории педагогического образования отразилась в работе В.А. Сластенина, который подчеркивает, что развитие педагогической культуры является ключевым фактором формирования учителя. Культурологическая модель содержания образования у В.А. Сластенина имеет следующие компоненты:

- 1) когнитивный (опыт познавательной деятельности личности);
- 2) практический (опыт осуществления способов деятельности, т.е. практический опыт);
- 3) творческо-деятельностный (опыт творческой деятельности);
- 4) личностно-мировоззренческий (опыт отношений личности и ее мировоззрение).

Эмоционально-ценностный компонент, выделенный у И.Я. Лернера и В.В. Краевского, входит в личностно-

мировоззренческую категорию у В.А. Сластенина, который ее трактует как систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. В.А. Сластенин подчеркивает важность мотивации и воли у учащихся, при этом ценностный компонент является общим и стабильным звеном культурологической модели содержания образования в трактовках этих ученых.

Выделение мотивационно-ценностной структуры в личностно-мировоззренческом компоненте у В.А. Сластенина, по сути, является шагом в сторону компетентностного подхода, активно реализуемого в современной отечественной образовательной практике. Развитие культурологического подхода на компетентностной основе в перспективе позволит увеличить эффективность реализации учебного процесса как со стороны педагога, так и со стороны учащегося.

Внедрение личностно-ориентированного подхода (концепция В.В. Серикова) рассматривает все компоненты модели содержания образования с точки зрения развития личности – как учащегося, так и педагога. Он предлагает разбить компоненты культурологической модели содержания образования на два уровня:

1) когнитивный:

- знания;
- умения;

2) некогнитивный:

- компетентностный (деятельностный);
- творческий;
- личностный.

При этом А.И. Уман подчеркивает, что границы некогнитивного опыта условны и размыты ввиду того, что «в реальной поисковой ситуации все виды потенциального опыта взаимосвязаны» [20, с. 33].

При реализации подхода В.В. Серикова в образовательной практике хорошо себя может проявить задачный подход с концепцией «от простого к сложному», что подчеркивает актуальность идей Песталоцци (его теория элементарного образования) на современном этапе развития образования и науки. При этом важно применять при реализации данного подхода различные методы – как индуктивный, так и дедуктивный, как анализ, так и синтез, а также другие. Данный полиметодический подход при реализации личностно-ориентированного подхода в контексте культурологической модели содержания образования позволит расширить кругозор и мышление учащегося, внедрить элементы творческой и практической деятельности, а также на практике реализовать соединение практико-теоретического и ценностно-смыслового компонентов содержания образования.

На наш взгляд, ключевым компонентом реализации культурологической модели содержания образования является ценностно-смысловой. При «примерке» на концепцию В.В. Серикова данный компонент включает в себя и когнитивный, и некогнитивный уровни, и «вбирает» их в себя. При этом в рамках подхода В.В.Серикова, по нашему мнению, личностный компонент всегда включен в творческий (если это дей-

ствительно творчество, в нем ключевую роль играет индивидуально-личностный фактор). Поэтому, согласно концепции А.И.Умана (добавление ценностного компонента в некогнитивные), вместо «личностный» можно поставить «ценностный».

При «примерке» на концепцию В.А. Слостенина ценностно-смысловой компонент вбирает творческо-деятельностный и личностно-мировоззренческий компоненты. При «примерке» на исходную концепцию И.Я. Лернера и В.В. Краевского данный компонент «вбирает» со-деятельностные и личностные компоненты содержания образования и наиболее близок к реализации культурологической модели. Таким образом, проецирование ценностно-смыслового компонента на различные концепции состава содержания образования вызывает несомненный педагогический интерес.

Компонентный состав содержания образования имеет факторную природу, что обуславливает взаимосвязь состава культурологической концепции и возможных форм применения и реализации ее элементов в образовательной среде. Мы выделяем следующие факторы формирования культурологической модели содержания образования:

1) личностно-профессиональные (концепции и профессионально-педагогический, этический и философский подходы ученых, исследователей, педагогов, генерирующих, предлагающих, формулирующих и реализующих различные концепции в контексте культурологической модели содержания образования);

2) государственно-политические (концепции образования, принятые и изложенные в федеральных, муниципальных законах, которые напрямую влияют на реализацию модели содержания образования в стране).

С точки зрения культурологического подхода образовательный дискурс призван решить проблемы образования как некоего социокультурного, общественного, государственного института, реализующего культуротворческую, транслирующую, гуманитарную функции, а также антропогенную практику культуры, неотъемлемой частью которой является фактор профессионально-культурного развития личности педагога. Аналитика факторов и компонентов формирования содержания образования в контексте культурологического подхода может стать опорной точкой и импульсом для дальнейшего развития отечественной образовательной практики.

#### Библиографический список

1. *Бондаревская Е.В.* Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. 216 с.
2. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. // Педагогика. 1995. №4. С.29-31.
3. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 560 с.
4. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. Сб. науч. тр. Под ред. О. С. Газмана, Л.И.Романовой. М.: АПН СССР, 1989. 149 с.
5. *Гайсина Г.И.* Культурологический подход в теории и практике педагогического образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 2002. 37 с.
6. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 320 с.
7. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика. М.: АCADEMIA, 2008 г. 352 с.
8. *Краевский В.В.* Культурологический подход к содержанию образования как способ обеспечения его деятельности. // Известия ВГПУ. Серия: Пед.науки, 2004. №1(06) С.7-11.
9. *Краевский В.В.* Дидактические основания определения содержания учебника. / И.Я.Лернер, В.В.Краевский // Проблемы школьного учебника. О конструировании учебника. М.: Просвещение, 1980. №8. С.34-49.
10. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
11. *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания. М.: Владос, 2010. 336 с.
12. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1981. 750 с.
13. *Сериков В.В.* Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования. // Образование и общество. 2017. №4. С.16-21.
14. *Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Под ред. Слостенина В.А. М.: АCADEMIA, 2003 г. 576 с.
15. *Слостенин В.В.* О проектировании содержания высшего педагогического образования. // Преподаватель. 1999. №5. С.3-9.
16. *Смирнова Т.Ю.* Общетеоретические принципы формирования культуросообразного содержания педагогического образования. // Образование и наука в современных условиях: материалы второй международной научно-практической конференции (Чебоксары, 15.01.2015 г.) / редколлегия: О.Н.Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С.139-141.
17. *Смирнова Т.Ю.* Теоретические основы формирования содержания современного педагогического образования. // Современная наука: тенденции развития. Материалы Международной научно-практ. конф. (Краснодар, 24.01.2012). Сборник научн.трудов. Краснодар, 2012. С.103-105.
18. Теоретические основы содержания общего среднего образования. Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М.: Педагогика, 1983 352 с.
19. *Уман А.И.* Технологический подход к обучению. Учебное пособие для ВУЗов. / 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2018. 171 с.
20. *Уман А.И., Потапова Д.А.* Развитие взгляда на элементный состав содержания образования в отечественной дидактике. // Образование и общество. Орел.: ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С.Тургенева». №3-4 (110-111) май-август 2018. С.30-35.
21. *Щуркова Н.Е.* Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. (Для директоров и заместителей директоров шк. по учеб.-воспитат. работе). М.: ОЦ «Пед. поиск», 1997. 77 с.

#### References

1. *Bondarevskaya E.V.* Education in search of human meanings. - Rostov-on-don: Rostov state pedagogical university, 1995. 216 p.
2. *Bondarevskaya E.V.* Valuable grounds of personal-oriented education.// Pedagogy. 1995. №4. Pp. 29-31.
3. *Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V.* Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education. Rostov-on-don: Teacher, 1999. 560 p.
4. Basic culture of personality: theoretical and methodological problems. Sat. science. Tr. Under the editorship of O.S. Gazman, L.I. Romanova. Moscow: Academy of pedagogical Sciences of the USSR, 1989. 149 p.
5. *Gaisina G.I.* Cultural approach in the theory and practice of pedagogical education. Abstract of the thesis for the degree of doctor of pedagogical Sciences. M., 2002. 37 p.

6. High school didactics. Some problems of modern didactics. Under the editorship of M. N. Skadina. Moscow: Education, 1982. 320 p.
  7. *Kraevsky V.V., Khutorskoy A.V.* Fundamentals of education. Didactics and methods. Moscow: ACADEMY, 2008. 352 p.
  8. *Kraevsky V. V.* Culturological approach to the content of education as a way to ensure its activities. // News of VSPU. Series: Ped.science, 2004. №1(06) Pp. 7-11.
  9. *Kraevskij V.V.* The didactic base of the determination of the content of the textbook. / I. Ya. Lerner, V. V. Kraevsky // Problems of the school textbook. On the design of the textbook. Moscow: Education, 1980. №8. Pp. 34-49.
  10. *Krylova N.B.* Cultural studies of education. Moscow: Public education, 2000. 272 p.
  11. *Likhachev B.T.* Philosophy of education. M.: Vlado, 2010. 336 p.
  12. *Pestalozzi I.G.* Selected pedagogical works. Moscow: Pedagogy, 1981. 750 p.
  13. *Serikov V.V.* non-Cognitive types of experience in the structure of the content of education. // Education and society. 2 017. №4. Pp. 16-21.
  14. *Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N.* Pedagogy. Ed Scalenine V. A. M.: ACADEMIA, 2003. 576 p.
  15. *Slastenin V. V.* On the design of the content of higher pedagogical education. // Teacher. 1999. №5. Pp. 3-9.
  16. *Smirnova T. Yu.* General Theoretical principles of formation of cultural content of pedagogical education. // Education and science in modern conditions: materials of the second international scientific-practical conference (Cheboksary, 15.01.2015) / editorial board: O. N. Shirokov et al. Cheboksary: interactive plus CNS, 2015. Pp. 139-141.
  17. *Smirnova T. Yu.* Theoretical bases of formation of the pedagogical rule. // Modern science: tendencies of development. Materials of international scientific practice conf. (Krasnodar, 24.01.2012). Collection of scientific labours. Krasnodar, 2012. Pp. 103-105.
  18. Theoretical foundations of the content of General secondary education. Ed. by V. V. Kraevsky, I. Lerner. M.: Pedagogy, 1983. 352 p.
  19. *Uman A. I.* Technological approach to learning. Textbook for Universities. / 2nd ed., erased. Moscow: Yurayt, 2018. 171 p.
  20. *Uman A. I., Potapova D. A.* Development of the view on the elemental composition of the content of education in the domestic didactics. // Education and society. Orel.: Of the "OSU named after I.S. Turgenev". №3-4 (110-111) may-august 2018. Pp. 30-35.
  21. *Shurkova N. E.* Education: a new view from the standpoint of culture. (For Directors and Deputy Directors of HQ. on studies.-educated. work.) M.: TC "PED. search", 1997. 77 p.
-

УДК 519.876.5

UDC 519.876.5

**ПУЗАНКОВА Е.Н.**

доктор педагогических наук, профессор, профессор,  
кафедра теории и методики обучения русскому языку и  
литературе, Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева

E-mail: elena.puzankova2015@yandex.ru

**БАЙРАМОВ Э.В.**

преподаватель кафедры информационных технологий  
и прикладной математики МГГЭУ

E-mail: aze@yandex.ru

**PUZANKOVA E.N.**

Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the  
department of theory and methodology of teaching russian  
language and literature, Orel State University

E-mail: elena.puzankova2015@yandex.ru

**BAYRAMOV E.V.**

Teacher of the department of information technology and  
applied mathematics of MGGEU

E-mail: aze@yandex.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### MODEL OF FORMATION OF COMMUNICATION COMPETENCE WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

*Статья посвящена описанию структурных компонентов модели формирования коммуникационной компетентности с использованием информационных технологий при обучении бакалавров педагогического образования. В ней рассматриваются ее методологическая основа, целевой, содержательный, технологический и критериально-оценочный компоненты, планируемый результат.*

*Ключевые слова: структурно-содержательная модель, коммуникационная компетентность, информационные технологии, бакалавры, педагогическое образование.*

*The article is devoted to the description of structural components of the model of formation of communication competence with the use of information technologies in teaching bachelors of pedagogical education. It considers its methodological basis, target, content, technological and criteria-evaluation components, the planned result.*

*Keywords: structural and content model, communication competence, information technologies, bachelors, pedagogical education.*

Формирование коммуникационной компетентности с использованием информационных технологий при обучении бакалавров педагогического образования можно достичь при реализации комплекса мер: 1) внедрение инновационных информационных технологий при чтении всех дисциплин (модулей) учебного плана, 2) чтение специальных дисциплин (модулей), таких, как: «Основы математической обработки информации и информационные технологии», «Адаптационный курс информатики», «Новые информационные технологии в обучении», 3) разработка и внедрение новых курсов, отвечающих современным требованиям к высшему образованию, например: «Информационная безопасность», «Информационная образовательная среда» и т. д.

На современном этапе информационная подготовка студентов-бакалавров педагогического образования (квалификация (степень) бакалавр) направлена на изучение базовых основ информационно-коммуникационных технологий, в том числе основы компьютерной техники, аппаратного и программного обеспечения, развитие навыков работы с прикладным офисным обеспечением, основами компьютерной безопасности, приемами работы с интернет технологиями. Например, в разде-

ле «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» в ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») указано, что выпускник должен обладать следующей профессиональной компетенцией: способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4). Следовательно, необходимо формировать новые знания в сфере использования электронной образовательной среды, облачных технологий, технологий e-learning, методов и средств разработки электронно-образовательных ресурсов.

Задачи, связанные с работой в информационной образовательной среде и разработкой информационных образовательных ресурсов в явном виде не находят отражения в образовательном стандарте, что позволяет прийти к выводу, что настоящий стандарт оставляет право образовательной организации самостоятельно формировать компетенции в данной сфере деятельности педагога. Повышение уровня профессиональной

компетентности педагогов при работе с современными электронными образовательными технологиями возможно при введении в соответствующий стандарт профессионального образования педагога специальной компетентности, направленной на формирование информационно-коммуникационной культуры в сфере облачных, e-learning технологий.

Процесс формирования компетенций должен строиться на основе взаимосвязи и преемственности цикла фундаментальных и методических дисциплин базовой части подготовки. Подробно структурно-содержательная модель формирования коммуникационной компетентности студентов бакалавриата отражена на рис. 1.

Структурно-содержательная модель формирования коммуникационной компетентности педагога должна включать в себя следующие части:

- методологическую основу;
- целевой компонент;
- содержательный компонент;
- технологический компонент;
- критериально-оценочный компонент;
- планируемый результат.

Компетентностный подход представляет собой реализацию общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Личностно-ориентированный подход (личностно-деятельностный) подход (Learner-centred approach) основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Разработке данного подхода посвящены работы В.В. Серикова [8; 9], Е.В. Бондаревской [4, с. 41-66; 69], Н.А. Алексеева [1], И.С. Якиманской [7] и др.

В нашем исследовании нам ближе всего субъектно-личностный подход И. С. Якиманской, основывающийся на принципе раскрытия индивидуальности каждого обучающегося через самостоятельную и значимую для него деятельность.

Системный подход нашел отражение в трудах Р.Л. Акоффа, А.И. Берга, Л. Берталанфи, К. Боулдинга, Н. Винера, У.Р. Эшби. Применение системного подхода в образовании посвящены работы Т. А. Ильиной, В.П. Симонова, В. А. Слостенина. В.А. Слостенин отмечает, что системный подход в образовании ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений, позволяет выявить вклад отдельных компонентов в развитие личности как системного целого [10; 11].

Методологическую основу модели составляет также технологический подход, предполагающий разработку и внедрение технологии обучения. Технологический подход к обучению представлен в работах В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, В.И. Боголюбова, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, А.И. Космодемьянской,

М.М. Левиной, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, Ю.О. Овакимяна, В.Я. Пилиповского, А.Я. Савельева, А.И. Умана и других ученых, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромишовски и других). По мнению В.П. Беспалько, педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса [2; 3].

Целевой компонент модели предполагает формирование коммуникационной компетентности бакалавров педагогического образования при получении высшего и высшего инклюзивного образования, которое достигается изучением специальной дисциплины «Информационная образовательная среда». Данный курс разработан для ФГОС ВО укрупненной группы направлений подготовки 44.03.00 Образование и педагогические науки (уровень бакалавриата).

Здесь мы приводим пример курса, составленного по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Задачи изучения курса «Информационная образовательная среда»:

- научить студентов системному подходу к решению комплекса вопросов, связанных с использованием информационно-образовательной среды (ИОС);
- дать студентам представление о современных технических и программных средствах реализации ИОС;
- получить информацию об общей классификации информационных образовательных платформ, лежащих в основе ИОС;
- формирование умений выбора средств и методов разработки электронных образовательных ресурсов;
- получение практического опыта деятельности в информационной образовательной среде.

Таблица 1.

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины ИОС

Код компетенции	Наименование результата обучения
ОК-3	«способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве» [12]
ОК-6	«способность к самоорганизации и самообразованию» [12]
ОПК -2	«способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся» [12]
ПК-4	«способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета» [12]

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

**знать:**

- основные понятия ИОС;
- методы сбора, передачи, обработки и вывода информации в ИОС;
- принципы применения современных информационных технологий в ИОС;
- уметь:
  - использовать информационные технологии при обработке данных в ИОС;
  - владеть способами работы в ИОС;
  - разрабатывать информационные образовательные ресурсы (ЭОР) с использованием современных информационных технологий;
- владеть:
  - основными методами, способами и средствами работы в ИОС;
  - иметь навыки работы с компьютером как средством разработки ЭОР.

Студенты знакомятся с современными основами разработки информационной образовательной среды, изучают аппаратную, программную и информационные составляющие ИОС.

Курс включает в себя лекции в компьютерной учебной аудитории с видеопроектором и с учебно-методическим материалом в электронном виде по сле-

дующим четырем основным темам, таким как:

1. Информационная образовательная среда – основа современного эффективного образовательного процесса. Основные характеристики и требования, предъявляемые к ИОС.
2. Основные составляющие ИОС: аппаратная, программная и информационная составляющие.
3. Современные программные платформы ИОС. Классификация. Виды. Характеристики.
4. Электронные образовательные ресурсы. Нормативно-правовое обеспечение. Виды лицензий. Классификация. Характеристики. Требования.

Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина «**Информационная образовательная среда**» относится к базовой части блока **Б.1 основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»**, (**бакалавриат**).

Дисциплина закладывает фундаментальные знания в области информационных технологии в педагогике и психологии, обеспечивает целостность изучения предметной области и формирование базового уровня знаний для последующего изучения дисциплин, связанных с данной дисциплиной.

Таблица 2.

Содержание дисциплины Объем дисциплины и виды учебной работы Семестр –2, вид отчетности – зачет

№ раздела	Наименование раздела, тема	Содержание раздела	Форма текущего контроля
1	2	3	4
1	Раздел 1. Информационная образовательная среда – основа современного эффективного образовательного процесса. Основные характеристики и требования, предъявляемые к ИОС	Цель и назначение курса, основные задачи, их актуальность. ИОС. Классификация информационных технологий, лежащих в основе ИОС (в зависимости от способов работы, эксплуатации, организации и топологии информационно-пространственного правового поля). Основные требования к ИОС.	Опрос
2	Раздел 2. Основные составляющие ИОС: аппаратная, программная и информационная составляющие.	Аппаратная часть ИОС. Программные средства реализации ИОС. Интернет технологии. Облачные технологии. Мультимедиа технологии для разработки электронных образовательных ресурсов.	Опрос. Тестирование
3	Раздел 3. Современные программные платформы ИОС. Классификация. Виды. Характеристики.	Современные платформы электронного образования. Классификация Авторские программные продукты (AuthoringPackages); Системы управления контентом (ContentManagementSystems – CMS) – системы, представляющие средства визуализации для разработки учебного контента; системы управления обучением (LearningManagementSystems – LMS) – системы, предоставляющие платформы для создания электронного обучения, реализации взаимодействия между участниками образовательного процесса, ведения и др. (Moodle, WebTutor, Прометей и др.); системы управления учебным контентом (LearningContentManagementSystems – LCMS) – системы представляющие средства для управления образовательным процессом. (Moodle , OpenCMS, 1С: Электронное обучение, и др.).	Опрос
4	Раздел 4. Электронные образовательные ресурсы. Нормативно-правовое обеспечение. Классификация. Характеристики. Требования.	Электронные образовательные ресурсы. Классификация. Характеристики. Требования. 1С:Электронное обучение. Образовательная организация» на примере его учебной версии, релиз 3.0.7. Разработка мультимедийных электронных образовательных ресурсов на основе разноразмерных мультимедийных файлов.	Тестирование

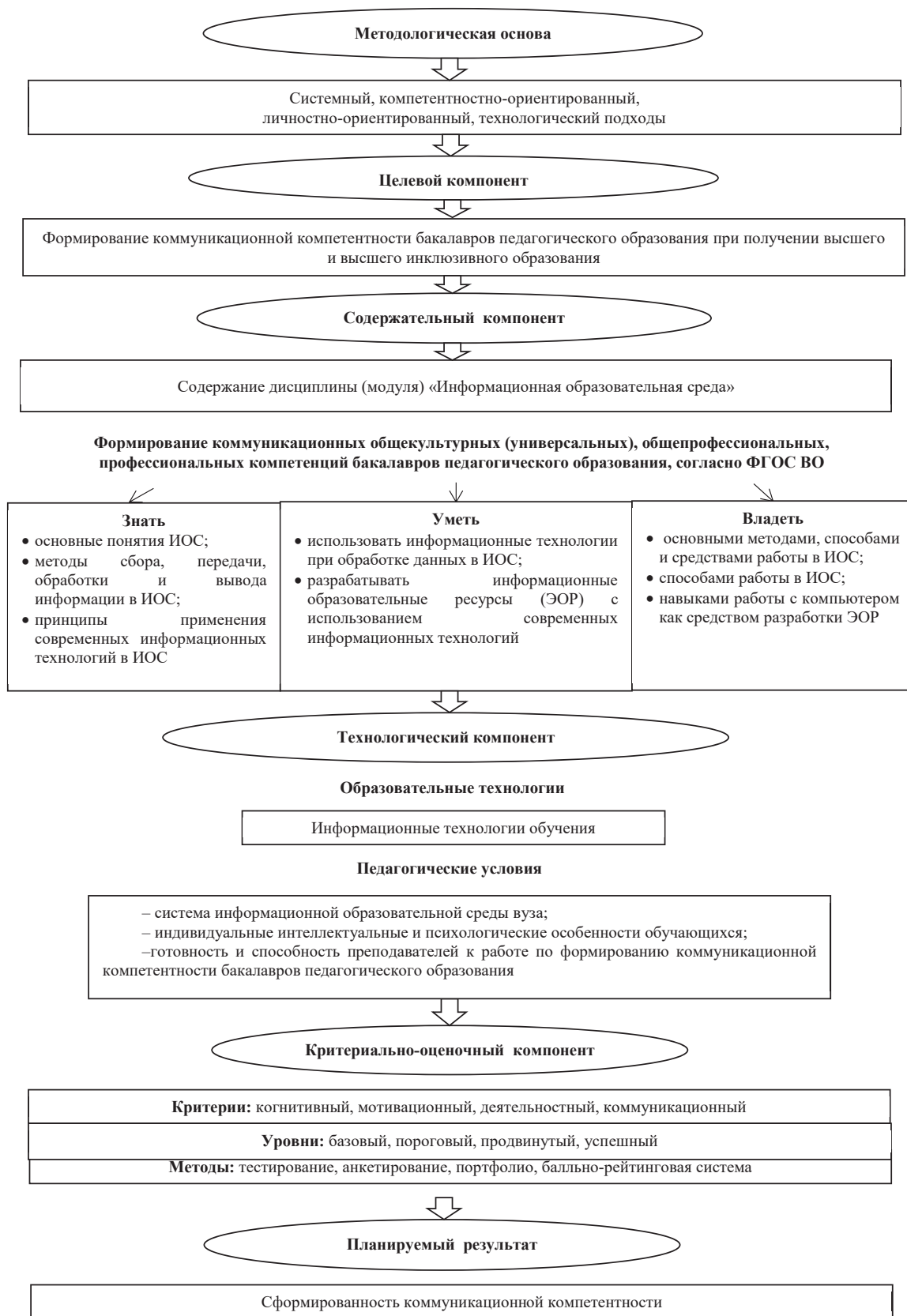


Рис.1 Структурно-содержательная модель формирования коммуникационной компетентности студентов бакалавриата.

В результате освоения дисциплины бакалавры педагогического образования приобретают теоретические знания об основных существующих нормативно-правовых актах в сфере ИОС, основах разработки электронных образовательных ресурсов, методах и принципах работы ИОС, методах и принципах разработки электронных образовательных ресурсов.

Практические навыки обучаемых после освоения курса включают в себя владение методами и средствами работы в ИОС, навыками работы с ИОС, навыками разработки электронных образовательных ресурсов.

Таким образом, процесс формирования компетенций педагогов в сфере ИОС должен носить комплексный характер и учитывать современные требования к образовательному процессу, а также современные тенденции в развитии информационно-коммуникационных технологий.

Технологический компонент структурно-содержательной модели формирования коммуникационных компетенций студентов бакалавриата включает в себя образовательные технологии и педагогические условия.

Образовательные технологии включают в себя информационные технологии обучения, применение инструментов коммуникаций электронного учебника, интернет-ресурсов для осуществления обратной связи в учебной деятельности; работу в группах, в процессе учебных занятий и контактных часов с преподавателем и т.д.

Педагогические условия включают в себя: систему информационной образовательной среды ВУЗа; индивидуальные интеллектуальные и психологические особенности обучающихся, готовность и способность преподавателей к работе по формированию коммуникационной компетентности бакалавров педагогического образования.

В ходе нашего исследования была разработана модель системы информационной образовательной среды университета, позволяющая обеспечить эффективное использование информации и электронных ресурсов университета, внедрение цифровых технологий в образовательный процесс и процесс управления университетом, внедрение подсистемы менеджмента качества образования, внедрение подсистемы поддержки принятия решений на основе экспертных оценок при обучении студентов.

Основой системы управления образования послужит база знаний, построенная на основе баз данных о

физических и психологических особенностях студентов [6, с. 60-65]. Данная система позволит отслеживать динамику текущего физического и психологического состояния студента при помощи подсистемы мониторинга отслеживания динамики психологического и эмоционального состояния обучающихся, в основе которой лежит система тестирования.

Модель интеллектуальной информационной системы поддержки деятельности пользователей профессиональных образовательных организаций в сфере образования включает представление функциональной структуры в виде базы данных, базы знаний, методов, средств и интерфейса пользователя.

Индивидуальная образовательная траектория предполагает учет при обучении индивидуальных интеллектуальных, психологических особенностей обучающихся, разработку наиболее оптимальных методов и средств обучения, обеспечивающих эффективность образовательного процесса.

Данная модель вполне применима в процессе высшего инклюзивного образования при обучении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Представленная система предлагает пользователю – студенту с инвалидностью на выбор реабилитационные, технические, информационные, образовательные, психологические меры, направленные на восстановление или компенсацию нарушенных функций организма и трудоспособности.

Применение предложенной модели позволит создать интеллектуальную информационную систему образовательного процесса для лиц с нозологическими особенностями.

В данную схему вписывается и еще один структурный компонент структурно-содержательной модели формирования коммуникационных компетенций студентов бакалавриата – критериально-оценочный компонент, включающий методы (тестирование, анкетирование, портфолио, балльно-рейтинговую систему), уровни (пороговый, базовый, хороший, продвинутый) и критерии (когнитивный, мотивационный, деятельностный, коммуникационный) формирования коммуникационных компетенций.

Планируемый результат в структурно-содержательной модели формирования коммуникационной компетентности студентов бакалавриата определяется как сформированность коммуникационной компетентности.

#### Библиографический список

1. *Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского Государственного Университета, 1996. 216 с.
2. *Беспалько В.П.* Общая теория педагогических систем [Текст]/ В. П. Беспалько. Воронеж, 1975.
3. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии [Текст]/ В. П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. *Бондаревская Е.В.* Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. 1999. № 5. С. 41-66.
5. *Васильев В.И., Тягунова Т.Н.* Основы культуры адаптивного тестирования. Москва, 2003. 580 с.
6. *Никольский А.Е., Петрунина Е.В.* Особенности применения проблемно-ориентированных средств в аналитических системах инклюзивных процессов// Суперкомпьютерные технологии (СКТ2018): Материалы 5-й Всероссийской научно-технической конференции. - В 2 т. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд. ЮФУ, 2018. С.60-65.



7. Построение модели личностно-ориентированного обучения/ Под научной ред. Якиманской И.С. М.: КСП+, 2001. 128 с.
8. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
10. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
11. Слостенин В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. М.: Магистр, 1997.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015, № 1426) [Электронный ресурс]. - [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_192459/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/)

#### References

1. Alekseev N.A. Personality-oriented training: questions of theory and practice: Monograph. Tyumen: Publishing house of Tyumen State University, 1996. 216 p.
  2. Bespalko V.P. General theory of pedagogical systems. Voronezh, 1975.
  3. Bespal'ko V.P. Components of pedagogical technologies. M.: Pedagogy, 1989. 192 p.
  4. Bondarevskaya E.V. Concepts of personality-oriented education and holistic pedagogical theory. // School of spirituality. 1999. No. 5. Pp. 41-66.
  5. Vasiliev V.I., Tyagunova T.N. Fundamentals of adaptive testing culture / V. I. Vasiliev, T. N. Tyagunova. Moscow, 2003. 580 p.
  6. Nikolsky A.E., Kovalev E.V. features of application of problem-oriented tools in the analytical systems inclusive processes/ A. E. Nikol'skii, E. V. Kovalev// Supercomputer technologies (СКТ2018): materials of the 5th all-Russian scientific-technical conference. – In 2 t.-Rostov-on-don; Taganrog: Ed. Yufu, 2018. Pp. 60-65.
  7. Building a model of student-centered learning [Text] / scientific ed. Yakimanskaya I. S.-M.: KSP+, 2001. 128 p.
  8. Serikov V.V. Personality-oriented approach in education: concepts and technologies: Monograph. Volgograd: Change, 1994. 152 p.
  9. Serikov V.V. Education and personality. Theory and practice of PED design. system. M.: publishing Corporation «Logos», 1999. 272.
  10. Slastenin V. A. et al. Pedagogy: Studies. manual for students. ouch. PED. studies). / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. shianov; ed. M.: publishing center «Academy», 2002. 576.
  11. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogy: innovative activity / V. A. Slastenin, L. S. Podymova. M.: Master, 1997
  12. Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education (undergraduate level) (order of the Ministry of education and science from 04.12.2015, No. 1426) [Electronic resource]. - [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_192459/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/)
-

УДК 378.147.091.33

UDC 378.147.091.33

**ПУЗАНКОВА Е.Н.**

доктор педагогических наук, профессор, профессор,  
кафедра теории и методики обучения русскому языку и  
литературе, Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева

E-mail: elena.puzankova2015@yandex.ru

**НИКИФОРОВ С.В.**

студент 2 курса магистратуры факультета МО  
МГИМО(У) МИД РФ

E-mail: ursus-arktors@yandex.ru

**БАЙРАМОВ Э.В.**

преподаватель кафедры информационных технологий  
и прикладной математики МГГЭУ

E-mail: aze@yandex.ru

**PUZANKOVA E.N.**

Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the  
department of theory and methodology of teaching russian  
language and literature, Orel State University

E-mail: elena.puzankova2015@yandex.ru

**NIKIFOROV S.V.**

2nd year master's student, Faculty of the Moscow State  
Institute of International Relations (MGIMO)

E-mail: ursus-arktors@yandex.ru

**BAYRAMOV E.V.**

Teacher of the department of information technology and  
applied mathematics of MGGEU

E-mail: aze@yandex.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕСПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

### OPPORTUNITIES AND PROSPECTS FOR THE USE OF NON-EDUCATIONAL SOFTWARE IN STUDYING AND TEACHING

*В статье рассматриваются возможности использования неспециализированных компьютерных программ в учебном процессе: программ-инструментов, помогающих в творческой деятельности пользователей, программ-видеоигр как инструмента социализации, программ и устройств виртуальной реальности как инструмента взаимодействия преподавателя и студента.*

*Ключевые слова: неспециализированные компьютерные программы в учебном процессе, инструмент социализации, взаимодействие преподавателя и студента*

*The article deals with the opportunities of using non-educational software in studying and teaching, i.e. software assisting users in their creative activities, video games serving as a socialization instrument, VR software and devices being a professor- student interaction tool.*

*Keywords: non-educational software in studying and teaching, socialization instrument, professor- student interaction.*

Информационные технологии являются одним из средств формирования коммуникационной компетентности в образовательном процессе. Методы и процессы поиска, сбора, хранения, обработки, представления и распространения информации де факто - информационные технологии.

Также часто в литературе под информационно-коммуникационными технологиями понимаются именно те информационные процессы и методы работы с информацией, которые осуществляются с применением средств телекоммуникации и электронно-вычислительной техники.

В современном образовании широкое применение информационных технологий дало начало электронному обучению.

В Законе об образовании, ст. 16, п. 1 дается следующее понятие электронного обучения: «Электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ

информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [5].

В ст. 16, п. 3 Закона об образовании подчеркивается необходимость создавать условия функционирования обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме в независимости от их места нахождения электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), которая должна включать в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, а также соответствующих технологических средств.

Электронный образовательный ресурс – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. (<http://>

normative\_reference\_dictionary.academic.ru/96).

Электронный ресурс содержит в себе совокупность определённым образом систематизированной информации (каких-либо данные или сообщения) независимо от формы ее представления (в том числе видео/ аудио/ графические/ табличные/ текстовые данные и др.).

Под электронным учебным курсом понимается размещенный в системе дистанционного обучения комплекс учебно-методических материалов, завершённый и полностью готовый для реализации дидактических задач; представленных в виде гипертекстовой логической структуры с мультимедийными приложениями, который также обеспечен системами навигации и управления различными собственными составными компонентами, в том числе преподавателем; имеющий возможность проведения промежуточной и итоговой аттестации. Он разрабатывается на основе электронного учебно-методического комплекса дисциплин (ЭУМКД) и/или обычного учебно-методического комплекса дисциплин (УМКД).

Открытый он-лайн курс может трактоваться как специфически структурированная совокупность видов, форм и средств учебной деятельности, целенаправленно реализуемая с применением технологий дистанционного обучения на основе комплекса электронных образовательных ресурсов взаимосвязанных друг с другом в рамках единого педагогического сценария, и исключительно электронного обучения.

Открытыми образовательными ресурсами именуется образовательные ресурсы, выступающие в роли накопленных активов, «которые могут изменяться, перераспределяться преподавателями, студентами в целях обучения и образования» [1, с. 139].

При описании традиционного учебного процесса И. В. Роберт был выделен ряд методических целей использования программных средств учебного назначения (ПСУН) [2; 3, с. 22-29; 4].

Сегодня в перечень ПСУН входят электронные лекции, учебные базы данных и справочники; генераторы ситуаций (примеров) и сборники задач; учебники; учебно-методические и программно-методические комплексы; предметно-ориентированные среды; компьютерные иллюстрации, сопутствующие проведению различных видов занятий, а также контролирующие компьютерные программы. Причем, тестовая система компьютерного контроля получила весьма широкое распространение на современном этапе развития методики преподавания.

Стоит отметить, что на современном этапе развития информационных технологий, подразумеваемом как активную модернизацию и совершенствование вычислительных мощностей компьютерных устройств, так и динамичное развитие коммуникационных интернет-сервисов, а также отдельных направлений технологий дополненной и виртуальной реальности все большее значение в жизни молодых людей начинают приобретать программы, которые сами по себе не разрабатывались как прежде всего инструменты учебного процесса.

Вместе с тем, разнообразие возможностей, предоставляемых ими может найти свое применение и в обучении.

Можно условно разделить неспециализированные компьютерные программы, имеющие перспективы при использовании в рамках дидактического процесса, на несколько групп, каждая из которых может занять свое уникальное место в учебном процессе.

1. Программы-инструменты, помогающие в творческой деятельности пользователей.

Данные программы в основном дублируют и расширяют возможности «нецифровых» инструментов, которые применялись художниками, композиторами, мультипликаторами и представителями иных творческих профессий до недавнего времени, когда были во многом вытеснены своими цифровыми аналогами. Так, графический редактор SAI не требует от художника траты денег на карандаши, краску, кисти и холсты, а также обилие дополнительных инструментов, могущих потребоваться в его работе, – все, что нужно для создания картины – подходящее ему устройство ввода, в качестве которого может сгодиться и обычная компьютерная мышь. Цифровая звуковая рабочая станция FL Studio может заменить собой современному композитору музыкантов и звукозаписывающую студию, а программа для создания анимации и компьютерной графики AnimeStudio (Moho) автоматизирует прорисовку бесчисленного множества кадров, на которую у мультипликатора XX века могли бы уйти месяцы напряженной работы.

Возможности применения данных программ, безусловно, прежде всего будут полезны в профильных учебных заведениях, например, институтах искусства и культуры, однако, будут полезны и при организации учебного процесса в учебных заведениях других профилей. Так, программы «семейства» Adobe, например, AdobeAudition, AdobeAfterEffects, AdobeAnimate и AdobePhotoshop, пригодятся при проведении массовых мероприятий, от научных конференций, до творческих конкурсов, выступив помощниками студентов и преподавателей при оформлении преподаваемого теоретического материала наглядным аудиовизуальным рядом (создания и редактирования аудио и видео файлов, дизайна презентаций для лекций и докладов, и т.п.), создании плакатов, макетов, и т.д.

Среди программ данного вида можно также выделить простые в освоении редакторы Movavi (наиболее известны и популярны Видеоредактор и Фоторедактор), программу для монтажа аудио и видеоряда SonyVegas, а также программы для 3D-моделирования Blender и 3DMax.

Несомненным преимуществом этих программ является их универсальность и разнообразие встроенных функций, это – безусловное достоинство в сравнении с базовыми программами подобного рода, которые обычно переустанавливаются в операционные системы рядовых пользователей. Вместе с тем, данные программы все же требуют определенного времени для своего освоения, а в узкоспециализированных областях будут, тем

не менее, уступать по обилию возможностей более профессиональным аналогам.

2. Программы-видеоигры: Социализация. Киберспорт. Геймдизайн

В своем докладе на конференции фонда TED «О неявной пользе видеоигр» известный российский разработчик и куратор профиля «Гейм-дизайн и виртуальная реальность» НИУ ВШЭ Н. В. Дыбовский особо отметил перспективность использования видеоигр как гносеологического инструмента, подчеркивая предоставляемые ими возможности экспериментального моделирования ситуаций, «не поддающихся» изучению посредством традиционного научного аппарата познания (ссылка на электронный ресурс: <https://youtu.be/tz11wW8vN8I>). Однако у видеоигр существует и более утилитарное применение в рамках учебного процесса, варьирующееся от жанровой специфики и предоставляемых функций.

#### **Видеоигры как инструмент социализации**

Очевидной возможностью применения видеоигр в учебном процессе является использование их как способа социализации обучающихся, которые в силу тех или иных причин (например, по состоянию здоровья или ввиду территориальной удаленности) не могут участвовать в обычной социальной деятельности совместно со своими однокашниками. Также они могут позволить развить умение работы в команде, и выстроить более дружеские отношения как между самими студентами, так и между студентами и преподавателями. Это достигается посредством ряда факторов. Во-первых, виртуальные миры, создаваемые видеоигрой, могут нивелировать реальные трудности общения.

Так, обучающийся, находящийся в регионе или стране, отличной от территории, где в текущий момент находятся его сокурсники, может оказаться вместе с ними (посредством игровых персонажей-аватаров) в одной и той же виртуальной локации, а студент, имеющий заболевания опорно-двигательного аппарата, сможет практически не обращать на них внимание, поскольку его игровой персонаж будет обладать такими же возможностями, как и персонажи его одноклассников, не имеющих подобных проблем со здоровьем. В обоих случаях посредством виртуального мира будут устранены реальные барьеры межличностного общения.

Тот факт, что виртуальная реальность, в которой оказались обучающиеся, является частью видеоигры, в свою очередь, станет непосредственным стимулом для того, чтобы начать активное общение и научиться вырабатывать тактики совместного поиска решения трудных задач и умения взаимодействовать друг с другом. Игровой процесс же по своей сути похож на учебный. Перед играющими, как и перед обучающимися, ставятся задачи, выполнение которых принесет те или иные награды. В случае игры, например, это может быть новый уровень, особый навык, элемент внешнего вида или улучшающий способности артефакт для игрового персонажа, и положительная оценка, возможность публикации или приглашение в научный или учебный

проект в случае обучающегося. Однако игровой процесс в видеоиграх обычно стремится быть красочным и увлекательным, а положительное стимулирование более частым и разнообразным, поэтому, несмотря на подчас достаточно большие умственные усилия, сопоставимые с аналогичными в учебном процессе, игры человеческим мозгом будут восприниматься отдыхом в большей степени, чем учеба. В этой связи представляется неверным игнорирование видеоигр как элемента учебно-воспитательного процесса.

Наиболее перспективными же для социализации представляются игры жанра ММО (Массовые многопользовательские онлайн-игры), которые основываются на идее активного развития межличностного общения между игроками, образования внутриигровых групп и организаций и ведения пользователями совместной деятельности в виртуальном мире. Среди одних из самых известных представителей данного жанра можно выделить отечественные «Аллоды Онлайн» и Skyforge, западные WorldofWarcraftиEVEOnline, а также восточные Linage II и FinalFantasy XIV.

Говоря же о недостатках использования видеоигр как инструмента социализации, стоит отметить необходимость учитывать угрозу слишком серьезного восприятия обучающимися внутриигровых событий, когда игра может из средства социализации стать самой целью общения.

#### **Киберспорт и сессионные игры**

В нашей стране киберспорт активно развивается преимущественно именно среди студентов. Так, в рамках Всероссийской киберспортивной студенческой лиги проходят соревнования команд, например, по следующим играм-киберспортивным дисциплинам: Counter-Strike: GlobalOffensive, Dota 2, Warface, Hearthstone (электронный ресурс: <https://vk.com/vksleague>). Отметим, что большинство видеоигр, по которым проводятся киберспортивные соревнования являются сессионным – то есть игровой процесс в них не имеет полноценной сюжетно-повествовательной составляющей и разбивается на постоянно повторяющиеся относительно непродолжительные сессии (как футбольные матчи или шахматные партии).

Киберспорт может так же, как и ММО-игры, способствовать социализации обучающихся, однако выступает не столько платформой для испытания новых методов учебного процесса, сколько полезной вспомогательной активностью как любой спортивный кружок или клуб. Важно, что он может оказаться одним из ключевых направлений для создания инклюзивной среды в учебном заведении, поскольку предоставляет широкие возможности для командных и личных достижений учащихся, завися от их физического состояния гораздо меньше чем большинство традиционных видов спорта.

В то же самое время дидактический потенциал киберспорта, ввиду его солидарности с прочими видами спорта, направленными на динамичное достижение успеха в своих сферах, представляется по-настоящему релевантным только в рамках специализированных

спортивных или компьютерных курсах обучения. Также стоит помнить и о его ограниченности в вопросах финансирования и организации спортивных соревнований, вызванных пока еще продолжающимся процессом получения киберспортом государственного и общественного признания равным более традиционным спортивным дисциплинам.

Большую угрозу, по сравнению с иными подходами применения игр в обучении, также несет и фактор потенциальной ценностной переориентации обучающегося с учебного процесса на получение киберспортивных достижений, вызываемый всплеском эмоций от получения адреналина, характерного для спортивных соревнований любого рода.

### **Программы для разработки видеоигр (геймдизайна) как инструмент преподавателя и студента**

Новые возможности для подачи учебного материала могут предоставить компьютерные программы, направленные на создание видеоигр. С их помощью преподаватель может не просто презентовать обучающимся материал в увлекательной форме, но и дать своим студентам уникальную возможность взаимодействия с ним, которое способно подарить только игра. Само собой, для студентов программы для геймдизайна могут также стать интересной формой изложения усвоенного материала или своеобразной проектной работой. Однако наибольшую пользу использование подобных программ принесет для обучающихся соответствующих специализированных курсов, например, игрового дизайна. В то же время современному преподавателю подобный инструментарий всегда может оказаться интересным и актуальным подспорьем вне зависимости от преподаваемой дисциплины. Если Вам нужно описать исторические события – поместите обучаемых-игроков в игру в соответствующих исторических декорациях, хотите смоделировать особенности психологических взаимоотношений – создайте виртуальный мир с персонажами, взаимодействующими в рамках необходимой модели.

Свобода построения практически любых необходимых преподавателю моделей служит важным преимуществом программ, предназначенных для разработки видеоигр. Другим ключевым достоинством данных программ несомненно является уникальная интерактивность формы подачи, закрепления или проверки знания учебного материала. Обучающий не просто запоминает информацию, а взаимодействует с ней, фактически виртуально «проживают ее». Немаловажным является и фактор мобильности видеоигр, а также удобства их применения студентами в рамках самостоятельного обучения.

Вместе с тем краеугольным камнем всех проблем использования данных программ на практике будет служить трудности их освоения, разрешить которых так или иначе придется пользователю.

В этой связи можно разграничить данные программы по категориям, требующим различных затрат времени и сил на овладение своим базовым инструментарием.

Наиболее просты в освоении подпрограммы подобного рода, существующие на базе уже созданных видеоигр. Для умелого пользования подобными подпрограммами как правило достаточно навыков взаимодействия с «материнской» игрой. Чаще всего данные подпрограммы программ-видеоигр именуются внутриигровыми редакторами. Они обычно не позволяют создавать новые игры, но дают возможность разнообразно использовать ресурсы своей собственной видеоигры для их разработки и модификаций.

Можно привести примеры редакторов, обладающих большим набором возможностей из таких видеоигр как серия игр-симуляторов жизни theSims, игра-конструктор Minecraft, серия стратегических игр Civilization и т.п.

Промежуточное место в этой градации занимают платформы для игр, изначально созданные как упрощенные инструменты разработки либо отдельных игровых уровней (SuperMarioMaker, LittleBigPlanet), либо же игр, например, проект Dreams. Они уже практически представляют из себя полноценные инструменты разработки видеоигр, однако, все еще осваиваются значительно легче, чем полноценные игровые движки (программы-виртуальные среды для разработки видеоигр), но также имеют ряд серьезных ограничений, например, трудность использования сторонних ресурсов в процессе разработки.

Чуть сложнее в освоении игровые движки, позволяющие создавать игры практически без знания языков программирования, например, RPG Maker или VNMaker. Их преимущество заключается в том, что знаний базового общения с компьютером будет достаточно для того, чтобы начать пользование этими программами и даже создать полноценную видеоигру (например, интерактивную книгу-визуальную новеллу или даже небольшое приключение с незамысловатой графической составляющей) с помощью их базового инструментария. Однако, чем больше будет предъявлять требований к данным программам разработчик, тем больше потребуются ему узнать информации, потратив на это много времени и усилий, и в итоге, вероятно, понять ограниченность данных игровых движков, которая заключается в том, что они проектируются для игр определенных жанров, а потому внедрение в разрабатываемый продукт чужеродных для движка авторских инноваций может быть сопряжено с большими трудностями.

Наконец, мы можем осветить и полноценные программы для создания видеоигр. Они действительно позволяют разработчикам создавать настоящие произведения искусства, в которых те ограничены лишь своей фантазией, но требуют значительных как минимум знания языков программирования, а на более продвинутом уровне и больше времени на освоение предоставляемых ими функций. Поэтому подобные игровые движки будут представлять непосредственный интерес, лишь для лиц, тесно связанных с игровой индустрией. В качестве примера профессиональных программ для разработки видеоигр можно привести Unity, UnrealEngine и CryEngine.

Для использования в рамках организации учебного процесса целесообразным представляется обратить внимание на программы для разработки видеоигр, не требующие профессиональных навыков программирования и длительного времени для их освоения.

### **Программы и устройства виртуальной реальности**

В связи с развитием технологий дополненной и виртуальной реальности перспективным представляется использование в образовательном процессе программ, создающих самостоятельные виртуальные среды для взаимодействия пользователей. Будь-то виртуальный стол в *TabletopSimulator* или полноценные виртуальные миры-комнаты в *VRChat*.

Беспорным является то, что ключевым достоинством программ для организации пространства межличностного общения пользователей в виртуальной реальности является т.н. эффект «погружения», который может, например, студентам, занимающимся удаленно, действительно ощущать, что во время занятий они присутствуют в одной аудитории с преподавателем и друг другом, пусть и виртуальной. Кроме того, посредством виртуальной и/или дополненной реальности участники образовательного процесса смогут получить новые возможности для более наглядного выражения своих мыслей, взаимодействия между собой и виртуальным миром. Сама аудитория может меняться сообразно специальным программам и потребностям учебного плана и по сути выступать в качестве универсальной (ввиду возможности принимать практически любую форму) модели практически любого изучаемого феномена.

Фактически единственной значительной проблемой в использовании виртуальной и/или дополненной реальности и ее программ в образовательном процессе является техническая составляющая. К сожалению, на

текущий момент устройства виртуальной реальности, например, шлемы виртуальной реальности, датчики движения, устройства, отслеживающие перемещение пользователей по виртуальном пространстве, и компьютеры, обладающие достаточной вычислительной мощностью для поддержания виртуальной реальности, обладают крайне высокой стоимостью и являются, скорее, предметами роскоши, чем массового потребления.

Поэтому использования виртуальной и/или дополненной реальности в силу сугубо материально-технического фактора на момент написания данной работы представляется возможным в рамках отдельных экспериментов, а не в рамках ежедневного повсеместного применения. Однако нет оснований не полагать того, что ситуация может кардинальным образом измениться уже в течение ближайшего десятилетия, а значит, освоение виртуальной реальности как платформы для образовательного процесса все же надлежит осуществлять, пусть и на экспериментальных началах.

Таким образом, говоря о возможностях и перспективах использования неспециализированных компьютерных программ в учебном процессе можно отметить, что данное направление представляется крайне перспективным и действительно соответствующим современной исторической эпохе и развитию дидактической системы в условиях информационного общества, однако требует большого числа как теоретических исследований, так и непосредственно самой практической работы. Что, однако, осложняется ввиду того, что использование неспециализированных компьютерных программ в учебном процессе будет требовать не только желания применять новые подходы со стороны преподавателей, но также и их желания и возможности обучаться новым навыкам в той же мере, в какой они требуют этого от своих студентов.

### **Библиографический список**

1. *Маркова А.* Новый всеобщий // Креативная экономика. 2014. № 9 (93).
2. *Роберт И.В.* Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. М.: Образование и информатика, 2004. 68 с.
3. *Роберт И.В.* Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования // Информатика и образование. 2004. № 5. С. 22 – 29.
4. *Роберт И.В.* Современные информационные технологии в образовании. М.: Школа-Пресс, 2004.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. - <https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/>

### **References**

1. *Markova A.* New General education. // Creative economy. 2014. Number 9 (93).
2. *Robert I.V.* the Main directions of research in the field of Informatization of vocational education [Text]. М.: Education and Informatics, 2004. 68 p.
3. *Robert I.V.* Interpretation of words and phrases of conceptual apparatus of Informatization of education // Informatics and education. 2004. No. 5. Pp. 22 – 29.
4. *Robert I.V.* Modern information technologies in education. М.: School-Press, 2004.
5. Federal law “On education in the Russian Federation” dated 29.12.2012 № 273-FZ (latest edition) [Electronic resource]. -<https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/>

УДК 37.013.2

UDC 37.013.2

**СЕЛЕМЕНЕВА Е.М.**

*Студентка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева*

*E-mail: selemeneval@yandex.ru*

**ФРОЛЕНКОВА Л.Ю.**

*доктор технических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева*

*E-mail: larafrolenkova@yandex.ru*

**SELEMENEVA E.M.**

*Student, Orel State University*  
*E-mail: selemeneval@yandex.ru*

**FROLENKOVA L.YU.**

*Doctor of Technical Sciences, Professor, Orel State University*

*E-mail: larafrolenkova@yandex.ru*

## ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА

### PROBLEMS OF INCREASING THE LEVEL OF USE OF EDUCATION IN THE PRODUCTION POTENTIAL OF ENGINEERING PRODUCTION

*В статье рассматриваются аспекты подготовки специалистов, владеющих современными компьютерными технологиями автоматизированного проектирования, инженерного анализа изделий и подготовки высоко-технологического и инновационного производства.*

*Ключевые слова: компьютерные и информационные технологии, инженерные кадры, автоматизация.*

*The article discusses aspects of training specialists who own modern computer technologies for computer aided design, engineering analysis of products and the preparation of high-tech and innovative production.*

*Keywords: computer and information technologies, engineering personnel, automation*

Машиностроение это движущая часть любой отрасли производства, сферы услуг и инновационного развития любой страны. Его развитие оказывает непосредственное влияние не только на уровень экономического роста, научно-технического и производственного потенциала страны, обороноспособность, но и определяет развитие иных, не менее важных, отраслей народного хозяйства. По мнению Карсунцевой О.В., в «Российской экономике присутствуют необходимые условия и возможности для решения проблемы комплексной модернизации и обеспечения темпов опережающего развития предприятий отечественного машиностроения. Фундаментом для этого должна стать эффективная (комплексная) государственная программа импортозамещения, соответствующая современным условиям и способная обеспечить целостность и многоаспектность процесса трансформаций» [2].

Важнейшей базовой задачей, на данном этапе развития экономики страны, Президент РФ назвал подготовку инженерных кадров. В частности, глава государства распорядился к сентябрю 2019 года обеспечить включение в образовательные программы вузов курсы и дисциплины, связанные с использованием информационных технологий, систем и сетей, изучением отечественных разработок не только в сфере информационных технологий, но и в машиностроительном производстве. «Междисциплинарный характер проблемы повышения уровня использования образования в производственном потенциале машиностроительного производства предо-

пределяет применение методологического инструментария, включающего в себя как общенаучные методы и приемы, так и теоретические» [2], с использованием информационных технологий.

Мы придерживаемся точки зрения, что современное образование должно быть направленно «на разработку и внедрение на предприятиях перспективных технологий (в том числе базовых отраслевых технологий), учитывающих принципы наилучших доступных технологий, проектно-инженерного и других видов анализа, на реализацию технологических и промышленных проектов, осуществляемых по направлениям российской промышленности и направленных на импортозамещение» [6], повышение уровня автоматизации и цифровизации промышленных предприятий. Для успешного решения этих и других задач требуются квалифицированные кадры, владеющие необходимыми знаниями и навыками. Кадровое обновление трудовых коллективов промышленных предприятий является одним из ключевых трендов, формирующее актуальную повестку развития промышленности.

Главной целью образовательной программы 15.05.01 «Проектирование технологических машин и комплексов» по направлению «Проектирование механообработывающих и инструментальных комплексов в машиностроении», внедряемой в Вятском государственном университете, Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева является подготовка специалистов, «владеющих современными

компьютерными технологиями автоматизированного проектирования, инженерного анализа изделий и подготовки высокотехнологичного и инновационного производства» [1; 4].

Согласно этой программе «область профессиональной деятельности специалистов включает создание конкурентоспособной продукции машиностроения на основе применения современных методов и средств проектирования, расчетов с использованием технологий искусственного интеллекта, математического, физического и компьютерного моделирования» [1; 4].

Компетентный практико-ориентированный подход при подготовке специалистов с уровнем профессиональных знаний и компетенций позволит создать профессиональный кадровый состав, способный, по мнению ряда специалистов, не только улучшать инвестиционную политику и развитие региона, формировать территориально-отраслевую специализацию региона, но также реализовывать инфраструктурные проекты, внедрять современные инновационные технологии на предприятиях, в том числе Орловской области. Согласно реализуемой образовательной программе выпускники смогут работать:

– «инженерно-техническими руководителями на предприятиях, организациях, коммерческих предприятиях и др.;

– конструкторами технологического оборудования и оснастки любого предприятия, производящего продукцию, выполняющего услуги по обслуживанию, ремонту и модернизации любого оборудования;

– технологами механообрабатывающих и инструментальных предприятий любой отрасли машиностроения» [7];

– проектировщиками новых современных предприятий в области механообработки;

– метрологами и руководителями службы качества на предприятиях использующих системы менеджмента качества и методологию бережливого производства;

– инженерами-наладчиками автоматических и роботизированных комплексов по металлообработке;

– руководителями инжиниринговых отделов по реализации новых инвестиционных проектов в рамках ТОСЭР «Мценск», Индустриальный парк «Зеленая роща» реализуемых в Орловской области;

– менеджерами машиностроительных и производственно-коммерческих предприятий;

– разработчиками программного обеспечения автоматизированного производственного процесса;

– исследователями, изобретателями в специализированных лабораториях, организациях, научно-исследовательских институтах. [1; 4].

#### **Уникальность образовательной программы**

Машиностроение подразумевает внедрение информационных технологий на всех предприятиях производственного комплекса страны. Неотъемлемой частью жизненного цикла являются информационные технологии, участвуя в непосредственном управлении производством, экономическими процессами, такими как

планирование, учет материальных и товарных ценностей и др. Автоматизация производственных процессов основана на применении информационных технологий, что повышает рыночную конкурентоспособность любого предприятия, в том числе предприятий отрасли машиностроения. Автоматизация является гарантией успешного функционирования предприятия. В современных экономических условиях для повышения эффективности предприятие вынуждено оптимизировать затраты и себестоимость на производство продукции, улучшить качество изделий, получать оперативную и актуальную информацию о конкурентах.

Главным элементом уникальности данной образовательной программы является создание профессионального кадрового состава в рамках подготовки специалистов по направлению «Проектирование технологических машин и комплексов», способного решать инженерно-технические, конструкторско-технологические, экономические, исследовательские задачи в рамках жизненного цикла изделия на основе информационных технологий. В рамках образовательной программы по видам профессиональной деятельности формируется практико-ориентированный подход методологического инструментария для решения задач по подготовке кадрового потенциала с различными профессиональными компетенциями для предприятий. В процессе обучения с помощью методологического инструментария, включающего в себя как общенаучные методы и приемы, так и теоретические, с использованием информационных технологий, создается объединенная группа предметов, позволяющая выделить определенные профессиональные знания будущего специалиста.

В настоящее время стоит актуальная задача по продвижению и коммерциализации на рынке различных IT продуктов, направленных на повышение уровня автоматизации и цифровизации различных процессов, решающих инженерно-технические, конструкторско-технологические, экономические, исследовательские задачи. Концептуальное взаимодействие «предприятие (заказчик) – университет (исполнитель) – разработчик (информационные и программное обеспечение)» являются основой для подготовки кадрового потенциала с различными профессиональными компетенциями для предприятий. На уровне продвижения программного продукта возможно техническое и программное взаимодействие всех участников процесса, возможность дальнейшего продвижения и лицензирования программных продуктов, освоение и отладка многокритериальных задач с использованием IT технологий в рамках подготовки специалистов.

В настоящее время фактически подтверждено, что «ключевые области, нуждающиеся в автоматизации, затрагивают не только корпоративное управление, маркетинг, но и цеховое планирование, оптимизацию графиков использования оборудования, управление складскими комплексами и пр.

Высокие темпы роста объясняются возросшим уровнем конкуренции, который вынуждает компании совер-



шенствовать методы управления ресурсами и внедрять международные стандарты финансового учета» [9].

Проанализировав эффективность бизнес-процессов предприятий промышленности специалисты пришли к выводу, что «для автоматизации отечественных предприятий машиностроительной отрасли доступны как продукты российских поставщиков (системы «Парус», «Галактика ERP», «1С: Предприятие» и др.), так и западных вендоров – Microsoft Dynamic AX (Ахарта), Business Control, а также «тяжелые» ERP-решения SAP с поддержкой методики MRP для позаказного производства, SSA ERP (BAAN) и т. п.» [3].

«Прежде многие ИТ-задачи решались собственными силами, при этом, как отмечают многие участники рынка, квалифицированных кадров, способных разбираться с пробелами автоматизации в целом, не хватало. В результате автоматизация проводилась локально, то есть компьютеризировались лишь отдельные рабочие места. Сегодня же для решения комплексных задач автоматизации машиностроительных предприятий применяются такие продукты, как «1С», «Компас», «Парус», SiteLine, «Галактика ERP», IFS Applications, а также бизнес-решения Microsoft, SAP и Oracle» [8].

В настоящее время всесторонней задачей автоматизации предприятий машиностроения является – создание единого информационного пространства, которое бы обеспечивало автоматизацию всех процессов конструкторско-технологической подготовки производства, планирования и учета производства, а также контроля процесса обработки заявок и заказов.

В современных условиях необходимо еще глубже развивать научные и теоретические основы комплексной автоматизации, готовить высококвалифицированных

специалистов, способных решать производственные задачи:

– аналитического характера (выбор более перспективных путей автоматизации, создание и внедрение гибких автоматизированных производственных систем);

– комплексного характера (определение технического, экономического, экологического и социального эффекта при автоматизации);

– фундаментального характера (научное обобщение опыта работы передовых проектных организаций, выработка оптимальной организации проектирования от технического задания до промышленных испытаний и внедрение высокоавтоматизированных технологий и средств автоматизации);

– методологического характера (разработка методики комплексной оптимизации параметров проектируемого автоматизированного оборудования с доведением результатов до конкретных инженерных методик с широким применением методов и средств автоматизированного проектирования (САПР);

– научно-перспективного характера (разработка научных принципов технической политики в области комплексной автоматизации) [5].

Информационные технологии должны быть сформированы в объединенные группы предметов, позволяющие выделить определенные профессиональные знания будущего специалиста для конкретных задач производственного процесса в рамках кадрового потенциала образовательной программы 15.05.01 «Проектирование технологических машин и комплексов» по направлению «Проектирование механообработывающих и инструментальных комплексов в машиностроении».

#### Библиографический список

1. Образовательная программа 15.05.01 «Проектирование технологических машин и комплексов» по направлению «Проектирование механообработывающих и инструментальных комплексов в машиностроении» // Вятский государственный университет // <https://www.vyatsu.ru/abiturientu/univers/dni - otkryityih- dverey -1/proektirovanie - mehanoobrabatyivayuschih - i - instrume.html>
2. Карсунцева О. В. Российское машиностроение: курс на импортозамещение // Актуальные проблемы экономики и права. 016. No 1. С. 48–61.
3. Махметова А.Е. // Оценка эффективности бизнес-процессов предприятий промышленности. Саратов, 2013.
4. Образовательная программа 15.05.01 «Проектирование технологических машин и комплексов» по направлению «Проектирование механообработывающих и инструментальных комплексов в машиностроении» // ФГБОУ ВО «ОГУ им. И. С. Тургенева». Орел, 2019.
5. <https://lektsiopedia.org/lek-9815.html>
6. <http://ivo.garant.ru/#/document/42506478>
7. [http://www.sstu.ru/files/content/docs/prof\\_TMS.doc](http://www.sstu.ru/files/content/docs/prof_TMS.doc)
8. [http://ref365.ru/ref\\_581b898e2793](http://ref365.ru/ref_581b898e2793)
9. <http://antrel.ru/engineering/avtomatizaciya-mashinostroeniya-vokrug/>

#### References

1. Educational program 05.15.01 “Designing of technological machines and complexes” in the direction “Designing of machining and tooling complexes in mechanical engineering” // Vyatka State University // <https://www.vyatsu.ru/abiturientu/univers/dni - otkryityih- dverey -1 /proektirovanie - mehanoobrabatyivayuschih - i - instrume.html>
2. Karsuntseva O. V. Russian mechanical engineering: a course on import substitution // Actual problems of economics and law. 016.No 1. p. 48–61.
3. Makhmetova A.E. // Evaluation of the effectiveness of business processes of industrial enterprises. - Saratov, 2013.
4. Educational program 05.15.01 “Designing of technological machines and complexes” in the direction “Designing of machining and tooling complexes in mechanical engineering” // FSBEI HE “OSU named after I. S. Turgenev” - Oryol, 2019.
5. <https://lektsiopedia.org/lek-9815.html>
6. <http://ivo.garant.ru/#/document/42506478>
7. [http://www.sstu.ru/files/content/docs/prof\\_TMS.doc](http://www.sstu.ru/files/content/docs/prof_TMS.doc)
8. [http://ref365.ru/ref\\_581b898e2793](http://ref365.ru/ref_581b898e2793)
9. <http://antrel.ru/engineering/avtomatizaciya-mashinostroeniya-vokrug/>

**СМАГИНА Т.И.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: smagina.tat@mail.ru

**SMAGINA T.I.**

Candidate of pedagogical science, assistant professor of the department of Roman Philology, Orel State University  
E-mail: smagina.tat@mail.ru

## ГОТОВНОСТЬ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СТРУКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### READINESS OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR THE DEVELOPING TEACHING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS A STRUCTURAL EDUCATION

*В статье приводится анализ и дается обоснование структурного содержания готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку; исследуется критериально-оценочный аппарат для определения сформированности данной готовности.*

*Ключевые слова:* будущий учитель, младший школьник, готовность к развивающему обучению, компоненты готовности, критерии и их показатели.

*The article provides an analysis and substantiation of the structural content of the readiness of the bachelor in pedagogical education for the developing teaching of younger schoolchildren to a foreign language; the criterion and evaluative apparatus is studied to determine the formation of this readiness.*

*Keywords:* future teacher, younger schoolchild, readiness for the developing teaching, components of readiness, criteria and their indicators.

В связи с тем, что ФГОС начального общего образования ставит перед будущим учителем задачу развития младших школьников в учебно-познавательной деятельности посредством формирования у них умения учиться, представляется целесообразным и актуальным рассмотрение вопроса о формировании готовности студентов к решению данной задачи в предстоящей профессиональной деятельности.

Выявление сущности, содержания и структуры готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку имеет большое значение, поскольку дает четкое понимание того, какими должны быть цель и результат процесса формирования данной готовности.

Приступая к обоснованию исследуемой готовности, мы исходили из того, какие задачи должен решать учитель иностранного языка для успешного выполнения профессиональной деятельности в системе развивающего обучения. В связи с этим были определены и обоснованы специальные компетенции как совокупность характеристик профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка в системе развивающего обучения. Специальные компетенции учителя – выпускника бакалавриата – как квалификационные требования к реализации развивающего обучения младших школьников подробно рассмотрены в статье [4].

Теоретический анализ проблемы исследования позволил также сформулировать определение понятия «профессиональная готовность бакалавра педагогиче-

ского образования к развивающему обучению младших школьников», характеризующее ее как структурное образование.

Профессиональная готовность бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников – это интегративное образование личности студента, в основе которого лежит система личностно-профессиональных ориентаций, знаний и умений, включающая мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, уровень сформированности которых является достаточным для успешного выполнения профессиональной деятельности в системе развивающего обучения, для создания своего собственного профессионального образа мира.

В более ранних публикациях мы уже отмечали, что в нашем исследовании готовность к развивающему обучению рассматривается как составная часть готовности учителя иностранного языка к педагогической деятельности, как ее подсистема, обладающая всеми ее свойствами. Показатели сформированности когнитивного и операционно-деятельностного (знать, уметь, владеть) компонентов рассматриваем как компетенции, которыми должен овладеть будущий учитель именно для реализации развивающего обучения и которые на элементарной основе должны войти в состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка, основывающейся на требованиях ФГОС ВО.

Следовательно, наиболее значимые специальные

компетенции, которые обеспечат профессиональную готовность будущего учителя к развивающему обучению младших школьников иностранному языку, обоснованно будут представлены в качестве критериальных показателей при обосновании критериально-оценочного аппарата.

Итак, данное нами определение понятия «профессиональная готовность бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников» и выделенные аспекты в качестве ее структурных элементов позволили определить компонентный состав исследуемой готовности, которая представлена на рисунке 1.

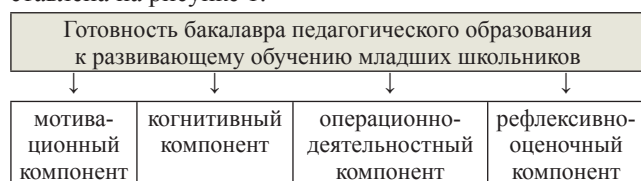


Рис. 1. Структурное содержание готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников.

Все структурные компоненты находятся в тесном взаимодействии и образуют целостную систему.

Для обоснования выделенных компонентов, определения их критериев и показателей необходимо уточнить понятийно-категориальный аппарат.

Критерий (от греч. *kriterion* – средство для суждения) – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

Применительно к оценке готовности будущего учителя к развивающему обучению критерии рассматриваются нами как совокупность признаков ее основных характеристик, параметров, степень их выраженности или уровень развития.

Методологической основой для определения критериев оценки готовности к развивающему обучению служит деятельность как процесс формирования этой готовности в сознании, ценностях, профессиональных действиях личности учителя. Диалектикой соотношения этих двух наиболее важных компонентов – сознания и деятельности и обуславливается установление основных критериев оценки результатов по формированию готовности. Поскольку основные характеристики готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников представлены через содержание структурных компонентов этой готовности, представляющих собой системное образование, то в качестве критериев, отвечающих требованиям необходимости и достаточности, объективности и устойчивости, в настоящем исследовании выступают *мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный критерии*. Такой подход, по нашему мнению, позволит оценить все свойства, атрибуты рассматриваемого объекта – готовности. Позволит более точно оценить как ее субъективную сторону (мотивы, ценности, рефлексия), так и объективную (знания, умения, навыки).

В научной литературе встречается отождествление понятий «критерий» и «показатель».

Мы разграничиваем эти понятия, поскольку придерживаемся точки зрения тех авторов, которые считают, что критерии включают в себя показатели, концентрирующие содержание критериев. Критерий рассматриваем как нечто общее, универсальное по отношению к частному, конкретному – показателю.

Таким образом, каждый критерий – это совокупность отдельных показателей, отражающих те или иные признаки, конкретные характеристики каждого компонента готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников, количественно-качественные параметры достигнутых результатов в процессе формирования этой готовности.

Охарактеризуем выделенные нами компоненты, определим критерии и показатели для каждого из них.

Основанием для выделения *мотивационного компонента* послужило положение о том, что движущими силами любой деятельности являются потребности и мотивы. Мотивационная готовность является такой основой личности учителя, которая определяет его социальную и профессиональную позиции.

Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Структурообразующими элементами мотивационной готовности можно рассматривать такие мотивирующие факторы, как потребности, мотивы, ценностные ориентации (установки), а все другие элементы как производные от них.

Потребности выступают как состояние личности, благодаря которому осуществляется регуляция поведения, направленность, ориентация, мышление. Согласно В.В. Давыдову, деятельность человека соотносится с определенной потребностью, а действия с мотивами.

Система устойчиво доминирующих мотивов личности составляет ее направленность. Без сформированной направленности невозможно развитие профессионально важных качеств личности будущего учителя.

Интерес является наиболее сильным мотивом, отражающим эмоциональное отношение к деятельности. Мотивы и, в том числе интерес, тесно связаны с ценностными ориентациями личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношения к действительности.

Сущность формирования мотивационной готовности к реализации развивающего обучения состоит в трансформации общественно-значимых ценностей в личностно-значимые и в их реализации непосредственно в самой педагогической деятельности. Учитель становится профессионалом, творческой личностью только тогда, когда у него сформированы система педагогических ценностей, целостная картина мира, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании.

При реализации развивающего обучения ведущими ценностями для педагога выступают личность ученика, развитие личности и ее самореализации на основе «умения учиться», диалогическая культура общения в системе «учитель – учащийся».

Для оценки мотивационного компонента рассматриваемой структуры готовности будущего учителя к реализации развивающего обучения выделен *мотивационный критерий* и определена совокупность характеризующих его *показателей*:

1. положительное отношение к развиваемому обучению;
2. ориентация на развитие личности учащегося;
3. убеждение в необходимости реализации развивающего обучения на основе теории учебной деятельности;
4. ориентация на ученика как субъекта обучения.

Раскрывая содержание *когнитивного компонента* профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развиваемому обучению младших школьников, будем исходить из сущности понятия «знание».

С точки зрения деятельностного подхода для успешного выполнения любой деятельности необходимы знания двух видов: знания об окружающей действительности (об объекте деятельности) и знания о способах выполнения деятельности, отдельных действий (операционные знания). В когнитивный компонент профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развиваемому обучению младших школьников мы включаем знания об объекте (теоретические основы развивающего обучения) и операционные знания (знания способов формирования учебной деятельности у младших школьников). Профессионально-педагогические знания учителя, ориентированные на реализацию развивающего обучения, представляют собой интегративные знания по философии, педагогике, психологии и методике преподавания иностранного языка и другим наукам.

В связи с этим основными задачами преподавателя вуза являются углубление и расширение знаний студентов по:

1) теории развивающего обучения (психолого-педагогические основы системы развивающего обучения, структура и содержание учебной деятельности, специфика педагогической деятельности учителя в системе развивающего обучения);

2) способам формирования учебной деятельности (обеспечение усвоения знаний по логике развертывания учебного материала, методов и приемов обучения, технологии реализации предметного содержания; формы организации учебного сотрудничества).

Важным для осознания студентом теоретических основ развивающего обучения является присвоение им знаний о зарождении, становлении и современном состоянии решения следующих проблем: развития ребенка в процессе обучения; соотношения развития и обучения; соотношения обучения, воспитания и развития;

соотношения интеллектуального и личностного развития в учебном процессе.

Для оценки когнитивного компонента готовности будущего учителя к реализации развивающего обучения выделен *когнитивный критерий* и определена совокупность характеризующих его *показателей*:

1. знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников;
2. знание структуры учебной деятельности в условиях развивающего обучения;
3. знание форм организации учебной деятельности;
4. знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме развивающего обучения.

Показатели когнитивного критерия отобраны как наиболее значимые специальные компетенции в структурном содержании профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования, готового к развиваемому обучению младших школьников иностранному языку, предполагающие сформированность психолого-педагогических и содержательно-методических знаний студента.

Мотивационный и когнитивный компоненты определяют стратегию профессиональной деятельности учителя.

*Операционно-деятельностный компонент*, включающий владение умениями и навыками, необходимыми средствами, специальными способами деятельности, создание новых способов, адекватных конкретной ситуации, характеризует реализацию учителем этой стратегии.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «умение» трактуется по-разному.

По нашему мнению, к определению понятия «умение» нужно подходить с позиций деятельностного подхода, так как умения являются важным компонентом структуры деятельности. Поэтому принимаем точку зрения ученых, которые определяют понятие «умение» через основной компонент деятельности – действие. Таким образом, *умение* – это готовность к осознанному выполнению определенных действий, при рациональном применении способов и средств деятельности.

Практические умения педагога основаны на теоретических знаниях и предполагают сознательное владение профессиональной деятельностью.

Эффективность процесса формирования педагогических умений студентов требует от преподавателя создания мотивации и целевой установки на овладение умениями; развития у студентов ценностного отношения к значимости владения практическими умениями для реализации развивающего обучения; определения системы педагогических умений, которыми необходимо овладеть для реализации развивающего обучения; разработки технологии формирования педагогических умений и навыков студентов; осуществления контроля уровня сформированности умений и навыков.

В психолого-педагогической литературе существу-

ют различные подходы к классификации педагогических умений. Некоторые классификации представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Классификация педагогических умений**  
(источник Т.А. Черникова и др.)

Авторы	Классификация
Абдуллина О.А., Загряжская Н.Н. [1].	дидактические; воспитательные; пропагандистские; методические и исследовательские; умения и навыки в области самостоятельной работы; интегративные умения: организационные, диагностические, информационные и др.
Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. [3].	гностические, проектировочные, конструктивные, организационные, коммуникативные
Черникова Т.А. [5].	конструктивно-проектировочные, организационные, развивающие, мобилизационные

Т.А. Черникова [5, с.56-57] выделенные ею группы умений характеризует с позиции деятельности педагога по реализации деятельностного подхода к обучению. Поскольку развивающее обучение построено на теории учебной деятельности, а значит, на деятельностном подходе, мы считаем целесообразным принять эту классификацию с некоторым изменением ее содержания.

*Конструктивно-проектировочные* умения выражаются в способности будущего учителя:

- планировать урок и систему уроков с учетом требований к организации учебной деятельности;
- определять обучающие, развивающие и воспитательные задачи урока;
- проектировать учебно-познавательную деятельность учащихся и собственную деятельность на уроке, ситуации сотрудничества и взаимодействия с учащимися в контексте развивающего обучения;
- выбирать оптимальные методы, приемы, средства и формы организации обучения, которые позволяют организовать активную деятельность учащихся;
- определять характер руководства и управления учением на каждом этапе урока и возможные затруднения учащихся;
- отбирать необходимый учебный материал;
- предусматривать формирование и развитие на уроке учебно-познавательной мотивации, общеучебных умений и навыков;
- выделять в планируемой деятельности учащихся отдельные действия и операции.

*Мобилизационные умения* – это умения актуализировать имеющиеся у учащихся знания и умения; создавать у учащихся на уроке потребность в овладении знаниями и умениями; стимулировать деятельность учащихся и формировать у них познавательные мотивы и интересы; создавать проблемные ситуации.

*Развивающие умения* – это умения определять развивающие задачи урока, зону ближайшего развития учащихся; формировать общеучебные умения и навыки; создавать проблемные ситуации и ставить учебную задачу; формировать, развивать и управлять учебно-

познавательной деятельностью учащихся.

*Организационные умения* – это способность организовать:

- свою деятельность и деятельность учащихся в соответствии с целями и логикой учебной деятельности и требованиями к структуре урока в системе развивающего обучения;
- деятельность учащихся по конструированию собственных знаний, умений;
- творческую и поисковую деятельность учащихся;
- коллективно-распределенную деятельность учащихся; сотрудничество с учащимися на основе учебного диалога;
- включение учащихся в такие этапы урока, как целеполагание, планирование, контроль.

Таким образом, основными задачами преподавателя вуза являются формирование умений студентов по организации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения, проектированию их собственной педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Для оценки операционно-деятельностного компонента рассматриваемой модели готовности будущего учителя выделен *операционно-деятельностный критерий* и определена совокупность характеризующих его *показателей*:

1. способность выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе развивающего обучения;
2. способность организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач;
3. способность планировать пути формирования и выделять критерии оценки сформированности общеучебных умений (универсальных учебных действий) у младших школьников;
4. способность организовывать и вести учебный диалог (полилог), учебную дискуссию.

Показатели операционно-деятельностного критерия представляют собой наиболее значимые специальные компетенции в структурном содержании профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования, готового к развивающему обучению младших школьников, предполагающие сознательное владение профессиональной деятельностью в контексте развивающего обучения.

Формирование и развитие у будущего учителя не только мотивации, но и рефлексивной позиции в деятельности являются важнейшими условиями эффективности формирования его профессиональной готовности к развивающему обучению младших школьников. *Рефлексивно-оценочный компонент* нацелен на развитие рефлексивной культуры личности студента, а это является одной из главных идей современного образования.

Л.С. Выготский отмечает, что рефлексия в широком смысле этого слова характеризует самосознание чело-

века, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии (как «я – исполнитель»), и как ее субъект (как «я – контролер»), который регулирует собственные действия и поступки [2].

Рефлексия – важнейшая составляющая процесса становления учителя в аспекте личностного и профессионального развития, средство осмысления им собственной деятельности.

Формирование у учителя рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе развивающего обучения, а также по отношению к учебной деятельности младших школьников имеет большое значение, поскольку позволяет осуществлять управление обоими видами деятельности. Под рефлексивной позицией мы понимаем важное психическое новообразование личности педагога, определяющее субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса. Активизация рефлексивной позиции связана с ориентацией учителя на саморазвитие, самосовершенствование, а также на развитие ученика.

В условиях реализации развивающего обучения качество деятельности учителя оценивается по качеству развития учащихся, их учебной деятельности, сформированности компетенций, следовательно, учитель дол-

жен быть способен осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться.

Для оценки рефлексивно-оценочного компонента рассматриваемой структуры готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников выделен *рефлексивно-оценочный критерий* и определена совокупность характеризующих его *показателей*:

1. сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе развивающего обучения;
2. способность осознанно определять уровень сформированности и развития учебной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка;
3. способность осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться;
4. владение умением анализировать урок в системе развивающего обучения с позиции теории учебной деятельности.

Критерии и показатели сформированности готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Критерии и показатели сформированности готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку

№	Критерии	Показатели
1	Мотивационный	положительное отношение к развивающему обучению; ориентация на развитие личности учащегося; убеждение в необходимости реализации развивающего обучения на основе теории учебной деятельности; ориентация на ученика как субъекта обучения.
2	Когнитивный	знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников; знание структуры учебной деятельности в условиях развивающего обучения; знание форм организации учебной деятельности; знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме развивающего обучения.
3	Операционно-деятельностный	способность выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе развивающего обучения; способность организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач; способность планировать пути формирования и выделять критерии оценки сформированности общеучебных умений (универсальных учебных действий) у младших школьников; способность организовывать и вести учебный диалог (полилог), учебную дискуссию.
4	Рефлексивно-оценочный	сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе развивающего обучения; способность осознанно определять уровень сформированности и развития учебной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка; способность осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться. владение умением анализировать урок в системе развивающего обучения с позиции теории учебной деятельности.

Выделенные показатели не отображают в полном объеме все многообразие качественных характеристик готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку, но в контексте настоящего исследования они являются наиболее значимыми.

Таким образом, в ходе исследования определены и обоснованы критерии и показатели сформированности профессиональной готовности бакалавра педагогиче-

ского образования к развивающему обучению младших школьников, которые являются основанием для выявления уровней сформированности рассматриваемой нами готовности. Характеристика уровней сформированности готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку будет рассмотрена в следующей статье.

#### Библиографический список

1. *Абдуллина О.А., Загряжская Н.Н.* Педагогическая практика студентов. М.: Просвещение, 1989. 175 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики; под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1985. 367 с.
3. *Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В.* Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: ГГУ, 1976. 57 с.
4. *Образцов П.И., Смагина Т.И.* Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Выпуск 3 (часть 2). Тула: изд-во ТулГУ, 2013. С.225-234 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21179246>
5. *Черникова Т.А.* Формирование у будущих учителей готовности к реализации деятельностного подхода к обучению учащихся. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Бирск, 2000. 219 с.

#### References

1. *Abdullina O.A., Zagryazkina N.N.* Students' teaching practice. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 175 p.
  2. *Vygotsky L.S.* Collected works. In 6 vols. Vol.3. Problems of the development of the psyche; ed. A.M. Matyushkin. M.: Pedagogika, 1985. 367 p.
  3. *Kuzmina N.V., Kukharev N.V.* The psychological structure of the teacher. Gomel: GSU, 1976. 57 p.
  4. *Obraztsov P.I., Smagina T.I.* Competence approach to the formation of a model of the graduate – Bachelor in “Pedagogical education”. // Bulletin of the TulSU. Humanitarian sciences. Issue 3 (part 2). Tula: TulSU publishing house, 2013. Pp.225-234 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21179246>
  5. *Chernikova T.A.* Formation of future teachers' readiness to implement an activity-based approach to teaching students. Dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08. Birsik, 2000. 219 p.
- 
-

**СОФРОНОВ Р.П.**

кандидат педагогических наук, профессор, Педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета имени М.К. Аммосова  
E-mail: vorovul@yandex.ru

**SOFRONOV R.P.**

Candidate of pedagogical sciences, professor, pedagogical department of the institute of natural sciences, North-Eastern federal university M. K. Ammosov  
E-mail: vorovul@yandex.ru

## ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

### ECOLOGIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN

*В статье актуализируется проблематика формирования экологической культуры современных школьников. Рассматривается решение данной проблемы в рамках экологизации образовательной среды, которая должна быть обусловлена тенденциями ухода от одностороннего экологического образования, получаемого лишь в качестве отрывочных знаний в контексте некоторых учебных предметов. Приводится модель формирования экологической культуры школьников. Показан дидактико-методологический потенциал летнего школьного экологического лагеря, отмечены ее перспективы в формировании экологической культуры обучающихся.*

*Ключевые слова:* экологическая культура, дополнительное экологическое образование, летний школьный экологический лагерь.

*The article actualizes the problems of forming an ecological culture of modern schoolchildren. The author considers the solution of this problem within the framework of the greening of the educational environment, which should be caused by the trends of avoiding one-sided environmental education, obtained only as fragmentary knowledge in the context of some academic subjects. The article presents a model of the formation of the ecological culture of schoolchildren. The article shows the didactic-methodological potential of the summer school environmental camp, its prospects in shaping the students' environmental culture are noted.*

*Keywords:* ecological culture, additional ecological education, summer school ecological camp.

Решение вопросов экологизации современного школьного образования рассматривается в условиях современных реалий с позиций устойчивого экономического развития (как регионов, так и страны в целом), основанного на формировании экоцентрированного сознания и мышления обучающихся, отражающего соответствующий уровень их экологической культуры. В этой связи моделирование подходов экологизации образовательной среды в рамках межпредметной интеграции всецело отвечает задачам экологического образования, в рамках которого обучающиеся усваивают комплекс знаний об окружающей среде, причинах и последствиях экологической неустойчивости окружающего пространства, а также приобретают умения и навыки формирования собственного опыта эколого-ориентированной деятельности и т.п. [2; 5].

Данная ситуация предопределяет на сегодняшний день возрастающую актуальность проблем экологизации образовательной среды на всех этапах образования (в том числе и в общеобразовательных школах), обеспечивающей преемственность и непрерывность экологического образования как саморазвивающейся системы, имеющей определенные цели, задачи, структурные эле-

менты, а также постоянно обновляющееся содержание компонентов, реализация которых обеспечивает целенаправленность формирования экологической культуры современных школьников [3].

В рассматриваемом аспекте формирование экологической культуры обучающихся должно быть непрерывным, стабильным, разнообразным на всех ступенях и этапах, так как без развития экологического сознания становится невозможной реализация сохранения экологической устойчивости окружающего пространства, разумное отношение к природным ресурсам и рациональному природопользованию, а также поддержание экологического баланса в любых масштабах (от микро- [например, городская среда] до макромасштабов), создание благ творчества, а не благ потребления и обеспечение фундаментальности ресурса, в котором в дальнейшем реализуется в самой жизнедеятельности человека и общества [1; 4].

В контексте преодоления противоречий между формирующейся стратегией экологизации образовательной среды и недостаточностью разработанности дидактико-методологических и организационно-методических оснований достижения должного уровня экологиче-



ской культуры обучающихся была предложена модель формирования экологической культуры обучающихся в условиях экологизации образовательной среды, базирующаяся на экоцентрическом подходе (Рис. 1).

Модель формирования экологической культуры обучающихся, прежде всего включала компоненты развития экологического сознания, среди которых основное место на начальной стадии формирования экологической культуры отводилось эмоционально-мотивационному компоненту (так как сформированность потребностно-мотивационной и эмоционально-ценностной сферы обучающихся является основой успеха в любом виде деятельности). Помимо этого, модель формирования экологической культуры включала также информационно-познавательный, оперативно-деятельностный, личностно- и практико-ориентированный компоненты.

Среди критериев сформированности экологической

культуры обучающихся особо важное значение в условиях современных реалий придавали таким как:

- владение знаниями экологических закономерностей развития окружающей действительности;
- способность прогнозировать влияние современных ситуаций на дальнейшее экологически устойчивое развитие окружающей среды;
- умение критически оценивать, прогнозировать и находить оптимальные экологические решения;
- способность к творческому формированию экологически ориентированного опыта;
- способность привлекать межпредметное знание к решению вопросов экологической направленности и пр.

В условиях возрастающей значимости процессов экологизации образовательной среды существенно увеличивается роль форм организации воспитательно-образовательной деятельности обучающихся в условиях экологизации образовательной среды. Именно формы

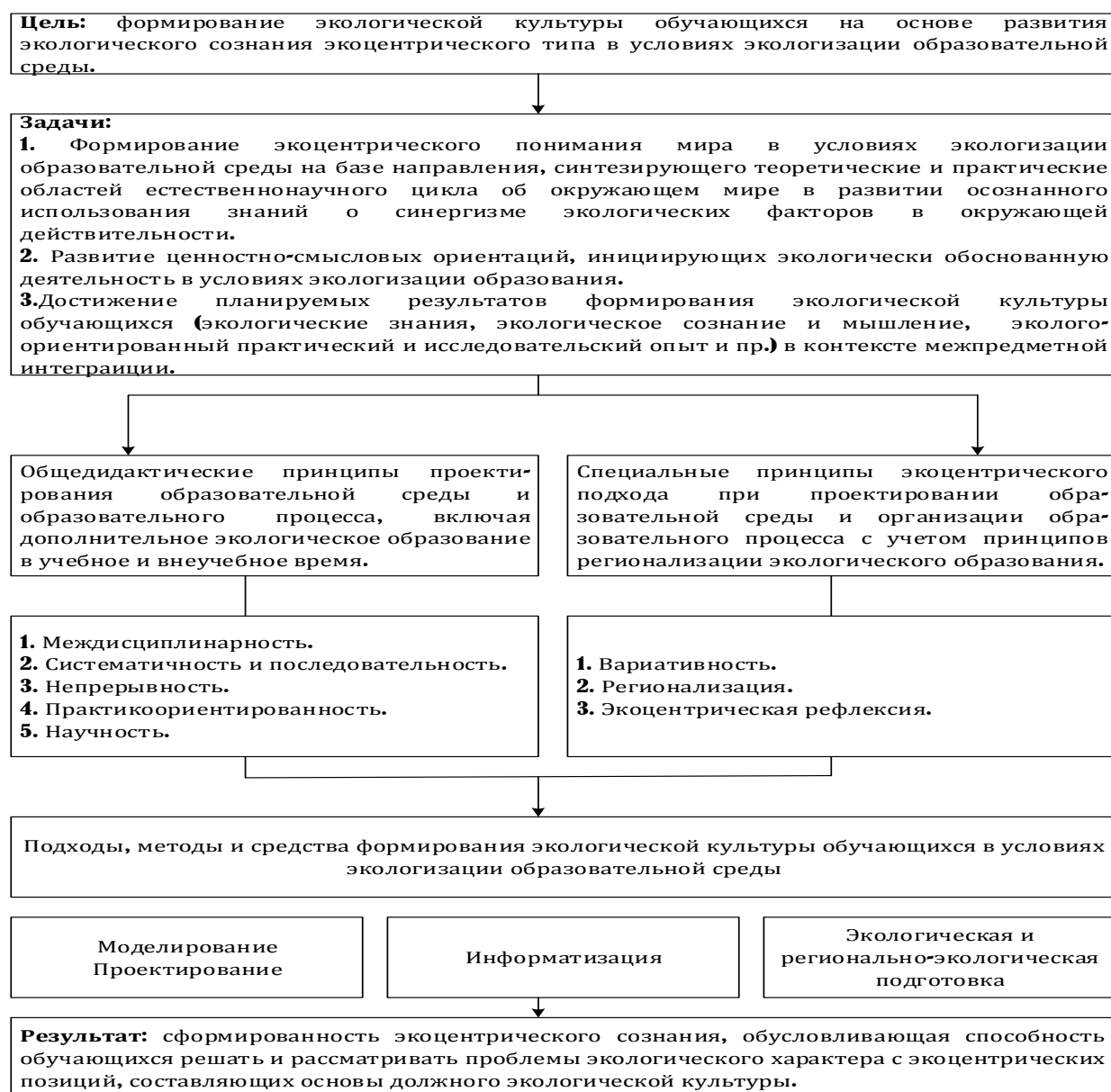


Рис. 1. Модель формирования экологической культуры обучающихся.

деятельности позволяют добиться высокого прикладного значения процесса формирования экологической культуры обучающихся, так как форма деятельности напрямую опосредует результат эколого-направленной деятельности субъекта[6].

В предлагаемой модели формирования экологической культуры высокой значимостью обладали такие формы как:

– эколого-краеведческие экскурсии, которые позволяют осуществить интегративный подход к овладению экологической информацией, получить много дополнительных сведений краеведческого, биологического характера, которые недоступны в условиях учебной деятельности обучающихся (например, возможность наблюдать уникальность и неповторимость природных объектов) и т.п.;

– исследовательская деятельность эколого-ориентированной направленности, предполагающая формировать умения и навыки выбора экологических объектов для наблюдения и исследования, а также постигать методологию исследовательской деятельности экологической направленности для самостоятельных исследований;

– кружковая деятельность, определяющая реализацию императивов экологизации на этапе ранней профориентационной деятельности с обучающимися;

– школьная полевая практика, которая позволяет исследовать природные объекты в реальных условиях и тем самым акцентирует аспекты формирования экоцентрического сознания и развития соответствующего мышления обучающихся;

– экологические школы, проводимые в разные сезонные периоды, что позволяет наблюдать уникальность и разнообразие свойств природных объектов в различных условиях в одной и той же местности, знать их специфику, особенности и пр., на основе чего могут быть уточнены, проектируемы и реализованы разные тонкости экологических подходов;

– школьное лесничество, что позволяет обучающимся контекстно погружаться в экологически ориентированные профессиональные виды деятельности, расширяя свой кругозор посредством решения уже профессионально направленных экологических задач и мн. др.;

– экологические чтения, позволяющие своевременно ознакомиться со степенью научной разработанности вопросов экологии в их прикладном, исследовательском, методологическом и иных аспектах;

– школьный летний экологический лагерь; данная форма организации формирования экологической культуры обучающихся представляет собой достаточно по-

пулярный дидактико-методологический концепт, на основе которого происходит своеобразное погружение школьников на длительный период, что позволяет сделать определенные виды эколого-ориентированных работ более глубокими, законченными, проработанными с исследовательской точки зрения, а также осуществить запланированную проектную деятельность, наработать исследовательский материал с учетом специфики своего региона и мн. др.[7].

Говоря об актуальности такой организационной формы дополнительного экологического образования в условиях экологизации образовательной среды как летний экологический лагерь для обучающихся, необходимо отметить, что в рамках экологического просвещения современных школьников пока нет единого стандарта и подходов в организации экологических исследований, в связи с чем данная проблема решается через междисциплинарную интеграцию дисциплин гуманитарного цикла, таких как «Биология», «География», «Химия» и др. Такой подход был признан односторонним и востребовал разработки направлений дополнительных, более углубленных и практико-ориентированных тенденций экологизации образовательной среды в плане дополнительного экологического образования, в рамках которого практика школьных экологических лагерей с учетом региональной специфики имеет на сегодняшний день эскалационное значение:

– обеспечивает непрерывность экологического образования и углубленный подход к освоению экологических знаний;

– высокое значение для поступательного формирования экологической культуры;

– достижение практико-ориентированных результатов по охране окружающей среды своего региона;

– содействие переходу получаемой экологической информации в сферу сознания обучающихся, которое становится экоцентрическим;

– повышает значимость собственной эколого-ориентированной деятельности для самих школьников и мн. др. [7].

Таким образом, тенденции экологизации образования востребуют сегодня разработку перспективных и эффективных путей, которые ориентированы на формирование экологической культуры современных школьников, развитие их экоцентрического сознания на основе совершенствования системы дополнительного экологического образования. Такие подходы уже на начальных этапах образования будут способствовать экологической регуляции социальной реальности системы «общество-производство-окружающая среда».

#### Библиографический список

1. Амиров А.С. Экологическое сознание школьников как составляющая их общей культуры / А. С. Амиров // Казанская наука. 2010. № 8. С. 572-575.
2. Габышев А.Н. Основные проблемы экологического образования / А. Н. Габышев // Школьная педагогика. 2017. №2. С. 10-14.
3. Дзятковская, Е. Н. Подходы к стандартизации экологического образования в общеобразовательной школе / Е. Н. Дзятковская // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 1. С. 25-35.
4. Зубова, С. С. Воспитание экологической культуры учащихся средствами образовательной среды школы / С. С. Зубова, Л. М. Жиженина // Педагогика высшей школы. 2017. №4.1. С. 72-73.

5. *Киселев С.А.* Педагогические аспекты экологической безопасности образовательной среды / С. А. Киселев // Молодой ученый. 2015. №7. С. 777-780.
6. *Мухамедшина Л.М.* Сущность понятия «Экологическая образовательная среда» / Л. М. Мухамедшина// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 5. С. 126-136.
7. *Софронов Р.П.* Методика учебно-исследовательской работы учащихся в летнем экологическом лагере: на примере республики Саха (Якутия): дис. ... канд. пед. наук. / Р. П. Софронов. Санкт-Петербург, 2003. 153 с.

#### References

1. *Amirov A.S.* Ecological consciousness of schoolchildren as a component of their General culture / A. S. Amirov // Kazan science. 2010. № 8. Pp. 572-575.
  2. *Gabyshev A.N.* The main problems of environmental education / A. N. Gabyshev // School pedagogy. 2017. №2. Pp. 10-14.
  3. *Dzyatkovskaya E.N.* Approaches to standardization of environmental education in secondary school / E. N. Dzyatkovskaya // Astrakhan Bulletin of environmental education. 2012. № 1. Pp. 25-35.
  4. *Zubov S.S.* Education of ecological culture of students by means of educational environment of the school / S. S. Zubov, L. M. Iranina // Pedagogy of higher education. 2017. №4.1. Pp. 72-73.
  5. *Kiselev S.A.* Pedagogical aspects of ecological safety of educational environment / S. A. Kiselev // Young scientist. 2015. №7. Pp. 777-780.
  6. *Mukhamedshina L. M.* the Essence of the concept “Ecological educational environment” / L. M. mukhamedshina // Bulletin of Chelyabinsk state pedagogical University. 2011. № 5. Pp. 126-136.
  7. *Sofronov R.P.* Methods of educational and research work of students in the summer ecological camp: on the example of the Republic of Sakha (Yakutia): dis. ... kand. PED. sciences’ / R. P. Sofronov. St. Petersburg, 2003. 153 p.
-

**СУГАНОВА М.И.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедры маркетинга, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: m-suganova@mail.ru

**ПРАВДЮК В.Н.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедры развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»

E-mail: m-suganova@mail.ru

**ГОЛОВИНА И.А.**

магистр кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: irinapokr1994@yandex.ru

**SUGANOVA M.I.**

Candidate of economic Sciences, the department of marketing, Orel State University

E-mail: m-suganova@mail.ru

**PRAVDYUK V.N.**

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of educational systems development ОО БОУ ДПО "Institute of education development"

E-mail: m-suganova@mail.ru

**GOLOVINA I.S.**

Master of the Department of professional training and business, Orel State University

E-mail: irinapokr1994@yandex.ru

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING  
IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC DISCIPLINES**

*Статья посвящена повышению качества экономического образования у будущих бакалавров профессионального обучения. Проверена мотивация студентов к изучению основ управления персоналом.*

*Ключевые слова:* профессиональное обучение, мотивация, управление персоналом, педагогические условия.

*The article is devoted to improving the quality of economic education for future bachelors of vocational training. The motivation of students to study the basics of personnel management is checked.*

*Keywords:* professional training, motivation, personnel management, pedagogical conditions.

Социально-экономическое развитие, происходящее в стране требует подготовки будущих педагогов профессионального обучения, готовых не только к преподаванию профессиональных дисциплин, но и к управлению педагогическим процессом в учебном учреждении [1, 3]. Развитие экономики влияет на формирование социально-экономической среды, в которую вступают молодые профессионалы, специалисты, рабочие. Знание основ экономики дается во всех учебных учреждениях в зависимости от специальности.

Подготовка будущих бакалавров в инновационной образовательной среде университета во многом определяет собственную стратегию студентов, а также стратегию их будущих учеников. Учитывая то обстоятельство, что в настоящее время экономика занимает большое значение как в развитии государства, межгосударственных и внутри государственных отношениях, так и в жизни любого гражданина России, на кафедре профессионального обучения и бизнеса поставлена задача подготовки бакалавров по профилю – экономика и управление.

Молодых людей постоянно интересуют возможности своей будущей профессионально-педагогической деятельности в карьерном росте. Поэтому они получают в учебном учреждении такой объем педагогических

и экономических знаний, который помогает им в будущем самостоятельно: выявить свои способности и решить задачи карьерного роста; укрепить своих позиций путем совершенствования и накопления практического опыта; путем повышения квалификации по своей специальности; путем создания малого бизнеса, планирования бизнес-проекта и многом другом.

В задачу будущего преподавателя входит необходимость усилить общее экономическое представление обучающихся учреждений профессионального образования о предприятии, на котором ему придется трудиться; научить оценивать уровень своего труда с заработной платой; оценивать свой творческий производственный потенциал, приносящий экономическую выгоду.

Известно, что среднее профессиональное образование занимает важное место в подготовке будущих специалистов по различным направлениям производства. В настоящее время в стране имеется большой спрос на квалифицированных специалистов среднего звена по различным отраслям производства. Система СПО в ходе подготовки будущих специалистов выполняет важнейшие социальные, экономические, образовательные, научно-технические, личностно-ориентированные, вос-

питательные и другие функции.

Развитие экономики как в стране, так и в регионе влияет на формирование социально-экономической среды, в которую вступают молодые профессионалы и специалисты. Экономические знания бакалавров профессионального обучения направлены развитие практико-ориентированного обучения специалистов СПО и подготовить их к самостоятельной жизни в обществе.

Поэтому будущий педагог профессионального обучения в своей преподавательской деятельности должен быть компетентным и инициативным, чтобы направлять свои знания, умения и навыки на повышение качества обучения, с применением инновационных технологий; на развитие способностей будущего специалиста логически мыслить, творчески оценивать свою работу, делать экономическую оценку своей производственной деятельности и самостоятельной жизни.

У бакалавров в процессе обучения формируется профессиональная компетентность, раскрывающая: «эффективное образование, включающее сформированный комплекс знаний, умений, навыков и опыт; психолого-педагогическую готовность бакалавров к работе в новых социально-экономических условиях среды; к работе в инновационном образовательном пространстве учреждений среднего профессионального образования».

Основную роль в повышении качества обучения экономическим дисциплинам играет мотивация студентов, которая характеризуется следующим:

- самостоятельная, учебная, творческая, научная активность студента;
- самоконтроль своей деятельности в процессе обучения экономическим дисциплинам;
- педагогическое сотрудничество, в ходе участия во внеаудиторных мероприятиях;
- владение информационными технологиями и желание обмениваться информацией, цифровыми и педагогическими технологиями, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

Большее воздействие на формирование компетенций у бакалавров, как преподавателей экономики, оказывают и личностные факторы: желание овладеть профессией, интерес к познавательной деятельности в области педагогики и экономики, желание технологического самосовершенствования в области информационных и компьютерных технологий, целеустремленность к повышению карьерного роста и получению дополнительного образования, и многое другое.

Фактор в формировании профессиональных компетенций, рассматривается, как среда в которой обучаются студенты под разным воздействием: со стороны педагогов, работодателей, средств информации, социально-экономических условий и других источников.

Эффективность реализации данных факторов зависит от образовательной среды, в которой находятся обучающиеся: научная среда, учебно-воспитательная и инновационная.

Обращаем внимание и на некоторые средства формирования компетенций в образовательном процессе:

- модульные образовательные программы, производственные и педагогические практики с элементами научного исследования, программы по воспитательной работе;
- цифровые средства педагогических технологий, имеющие продуктивный характер: кластеры, веб-квесты, кейс-методы, направленные на развитие креативного и творческого мышления обучающихся;
- средства, направленные на совершенствование профессионально-методической компетентности: разработка учебно-методического комплекса, творческих проектов, средств для оценки контроля знаний, программ для дистанционного обучения и многое другое.

Роль оценочно-результативного компонента обучения бакалавров экономическим дисциплинам, для передачи знаний на непрофильных специальностях учреждений среднего профессионального образования, может повыситься в зависимости от: специально выявленного комплекса педагогических условий; целенаправленных тестовых заданий, связанных с экономикой производства; от заданий по самоконтролю экономических знаний и тому подобное.

Ниже, предлагаются, выявленные в ходе исследования, педагогические условия повышения мотивации студентов в обучении экономическим дисциплинам:

- вовлечение студентов к участию в дополнительных мероприятиях, повышающих мотивацию познавательной деятельности (экономический семинар, управленческие игры, студенческие конференции, курсы и др.);
- расширение и разнообразие «субъект-субъектного» общения в рамках совместного сотрудничества над творческим проектом, в выборе современного метода симулирования экономического познания;
- разработка содержания экономических дисциплин, на пример, из машиностроительного производства;
- совместное сотрудничество в разработке практических заданий с использованием информационных и компьютерных технологий.

В целом, это создает определенную мотивацию у обучающихся к изучению, углублению и расширению экономических знаний, умений и навыков. Экономические знания, к тому же, позволяют создать практико-ориентированный характер обучения и подготовить студентов к самостоятельной жизни в обществе.

В ходе нашего исследования, на примере дисциплины «Управление персоналом», выявлены следующие показатели мотивации:

- готовность студентов к самостоятельному поиску решения ситуативных задач;
- готовность к самостоятельному прогнозированию, анализу и принятию управленческих решений в сфере образования;
- способность использовать инновационные технологии в поиске, хранении, передаче информации по

управленческими решениями.

В связи с этим, обучение по данной дисциплине направлено на решение следующих задач:

- освоить деятельность коллектива предприятия как объекта управления, управление им и его принципы;
- изучить рыночные условия и их многообразие;
- уметь анализировать уровень востребованности в кадрах по различным специальностям и квалификации;
- владеть ситуацией в сфере занятости населения;
- планировать карьерный рост сотрудников;
- управлять производительным трудом, эффективной деятельностью,
- оценивать эффективность управления персоналом и другие задачи.

При этом, изучение дисциплины «Управление персоналом», позволяет раскрыть методологию решения разнообразных управленческих проблем, что способствует формированию профессиональных компетенций.

С целью выявления уровня мотивации студентов к изучению данной дисциплины нами проведено тестирование по результату обучения. В среднем за 2 года участвовало 40 студентов, и в ходе формирующего эксперимента получены следующие результаты по формированию уровня мотивации: на высоком уровне 83%, на среднем уровне 17%.

Предварительные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что для будущих бакалавров профессионального обучения, дисциплина «Управление персоналом» является одной из основных и дает знания, умения и навыки в области менеджмента, маркетинга и др.

Тем не менее, считаем, что высоких результатов повышения мотивации обучения экономическим дисциплинам можно достичь не на одной, отдельно взятой, дисциплине, а в ходе комплексного, синергетического, личностно-деятельностного подходов к обучению, на основе межпредметных связей и, путем вовлечения студентов в самостоятельную работу. С этой целью выявлены педагогические условия, направленные на повышение уровня мотивации студентов в ходе изучения экономических дисциплин: *общепедагогические, специально-педагогические, социально-педагогические.*

Общепедагогические:

- внедрение инновационных технологий, воспитывающих и развивающих умения и навыки экономической подготовки бакалавров;
- вовлечение студентов в научно-познавательную деятельность на основе цифровых технологий;

Специально-педагогические:

- укрепление взаимосвязи с работодателями, с коллективами образовательных и производственных организаций;
- приобщение студентов к участию мероприятиях, связанных с учебно-воспитательными аспектами средних образовательных учреждений;

– расширение возможности, участия студентов в разнообразных кластерах, по программам Скилс и Веб-квеста.

Социально-педагогические:

– разработка различных кластер-площадок, использование активных методов обучения, расширяющие экономический кругозор и углубляющие знания, направленные на адаптацию студентов к самостоятельной работе в новых социально-экономических условиях среды образовательного учреждения.

Анализ результатов производственной и педагогической практик показал, что у студентов на фоне формирующихся профессиональных компетенции развиваются умения и навыки передавать экономические знания обучающимся.

Задания, выполняемые студентами на педагогической практике, часто сводятся к разработке теоретических и практических занятий с обучающимися техникума непрофильных специальностей.

Следует отметить, что владение практикантами цифровыми технологиями с использованием компьютерных средств обучения, позволяют практикантам шире применять средства мультимедиа: разрабатывать электронные презентации, принимать участия в различных квестах, Тем самым, происходит развитие креативности студентов, формируется творческая активность, которую можно оценить по следующим показателям:

- степень познавательной активности в сфере научных экономических знаний;
- умение самостоятельно разрабатывать по теме обучения и применять электронные презентации;
- умение проводить самоанализ и обобщение научной экономической и педагогической литературы по проблеме исследования, для выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы, для участия в научной конференции, подготовки статьи;
- умение разрабатывать критерии самоконтроля знаний по экономическим дисциплинам и использовать их в учебном процессе;
- умения самостоятельно добывать дополнительные экономические знания и переносить их в различные сферы производства (в соответствии с профилем подготовки специалистов в СПО);
- умение адаптироваться в постоянно изменяющихся экономических условиях;
- умения сотрудничать в профессиональной среде образовательного учреждения и отвечать требованиям работодателей.

Таким образом, студенты, знакомясь с будущей профессионально – педагогической деятельностью в вузе, учатся находить связи педагогической деятельности с экономической подготовкой, которая в свою очередь развивает у них экономическое мышление, необходимое и в сфере профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Правдюк В.Н., Суганова М.И., Губарева Л.И. Особенности подготовки бакалавров на факультете технологии, предпринимательства и сервиса. /Совершенствование подготовки педагогических кадров и методики преподавания непрофильных учебных дисциплин: сб. ст. Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Новополоцк, 15–16 мая 2017 г. / Полоц. гос. ун-т : редкол.: С. Э. Завистовский (отв. ред.), В.Э. Завистовский (зам. отв. ред.)—Новополоцк: Полоцкий государственный университет, 2017. (С 72-76). 185с.
2. Правдюк В.Н., Губарева Л.И., Гаврилова И.С., Суганова М.И. Роль инновационной отраслевой среды вуза для практико-ориентированной подготовки педагогов к работе в системе среднего профессионального образования //Ученые записки Орловского государственного университета. №1 (78), 2018 г. С. 286-288
3. Профессиональное обучение: стратегические приоритеты и социальный запрос / Л.И. Губарева, Е.П. Лидинфа, Н.Г. Хмызова и др. /под. ред. В.Н. Правдюк. Орел: «ОГУ им. И.С. Тургенева», 2017. 288 с.

#### References

1. Pravdyuk V. N., Spanova M. I., Gubareva L. I. peculiarities of training of bachelors at the faculty of technology, entrepreneurship and service. Improvement of teacher training and methods of teaching non-core disciplines: collection of articles]. highest level. scientific.-prakt. Conf., Novopolotsk, 15-16 may 2017 / Polotsk. state UN-t: rare.: S. E. Zawistowski (resp. ed.), V. E. Zawistowski (Deputy ed. ed.) Novopolotsk: Polotsk state University, 2017. (With 72-76). 185 p.
  2. Pravdyuk V.N., Gubareva L.I., Gavrilova I.S., Suhanova M.I. The role of the innovative industry environment of the University for practice-oriented training of teachers to work in secondary vocational education //scientific notes of Orel State University. №1 (78), 2018 Pp. 286-288.
  3. Professional training: strategic priorities and social inquiry / L. I. Gubareva, E. P. Lidingo, N. G. Khmyzov etc. /under. edited by V.N. Pravdyuk. Orel: “OSU them. I. S. Turgeneva”, 2017. 288 p.
-

**СУГАНОВА М.И.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра маркетинга, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: m-suganova@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

**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

**SUGANOVA M.I.**

Candidate of economic Sciences, the department of marketing, Orel State University

E-mail: m-suganova@mail.ru

**PRAVDYUK V.N.**

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of educational systems development, OO BOU DPO "Institute of education development"

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

**ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**FORMATION OF SCIENTIFIC AND ECONOMIC CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING**

*В статье рассматриваются особенности формирования у бакалавров профессионального обучения научно-экономической культуры, профессиональных компетенций и развитие общих интеллектуальных способностей как педагогов учреждений среднего профессионального образования.*

*Ключевые слова:* бакалавр, профессиональное обучение, научно-экономическая культура, научная компетентность.

*The article deals with the features of the formation of bachelors' professional training of scientific and economic culture, professional competencies and the development of General intellectual abilities as teachers of secondary vocational education institutions.*

*Keywords:* bachelor, professional training, scientific and economic culture, scientific competence.

Развитие внутреннего научного интеллекта студентов в процессе обучения, зависит от уровня образования, что обуславливает развитие его общих интеллектуальных способностей и формирование общенаучных и профессиональных компетенций. Профессиональная компетентность бакалавра, в целом включает научную, учебную и проектировочную деятельность, и обеспечивает качество выполнения соответствующих видов профессионально-педагогической деятельности.

Главным достижением учебного учреждения является то, что внедрение в процесс обучения различных инновационных технологий, положительно и эффективно сказывается на формировании у будущих педагогов целостного научного капитала.

Рассматривая проблему формирования у будущих бакалавров интеллектуального капитала, отмечаем важность разработки моделей формирования научной культуры будущих бакалавров в процессе изучения экономических дисциплин. Это обусловлено тем, что постепенно интеллектуальный капитал подвергается старению, прежде всего старению знаний. На это, в свое

время, обращал внимание Климов С.М. [1].

Чтобы не происходило резкое старение знаний после окончания учебного учреждения, необходимо научить студентов самостоятельно использовать образовательные технологии для расширения научного кругозора и углубления профессиональных знаний; для самостоятельного развития творческой активности; для умения добывать информацию, хранить и использовать ее, путем активного приобщения к информационным и компьютерным технологиям.

В связи с этим, считаем, что в процессе подготовки бакалавров по направлению профессиональное обучение, отрасли – экономика и управление необходимо поставить перед преподавательским коллективом конкретные задачи:

- повышать мотивацию к обучению экономическим дисциплинам, активизируя их самостоятельную деятельность;
- распространять обучающие и контролируемые программы для самостоятельного пользования студентами;
- применять интерактивные методы в научно-



познавательной и проектной деятельности.

Эти и другие задачи, как показывают наблюдения, помогают решить проблемы формирования научно-экономической культуры у будущих бакалавров.

Следует отметить, что студенты, подготовкой которых занимается кафедра профессионального обучения и бизнеса, фактически готовы к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе, к педагогической деятельности и способны решать многие социальные, профессиональные, экономические задачи. Все зависит от уровня сформированных у них компетенций, позволяющих качественно выполнять педагогическую деятельность на научной основе.

Не вызывает сомнения, что современное общество, в настоящее время, нуждается в высоко профессиональных рабочих, специалистах, поэтому у будущих педагогов профессионального обучения необходимо формировать высокую культуру научно-педагогического труда.

Будущий преподаватель экономических дисциплин в техникуме и мастер производственного обучения со сформированным научным потенциалом способны к развитию активности обучающихся в различных видах деятельности: научно-творческой, инновационной, профессиональной.

Подготовка компетентного бакалавра профессионального обучения со сформированными экономическими знаниями, соответствует требованиям сегодняшнего дня. Экономическая подготовка проводится также и в соответствии с современными требованиями экономического развития Орловского региона и готовности выпускника к работе в профессиональной школе.

В связи с этим, в подготовке будущих бакалавров формирование научно-экономической культуры занимает одно из первых мест. Преподаватели кафедры активно внедряют формы и методы, направленные на развитие самостоятельной творческой активности студентов, которая неразрывно связана и с научной деятельностью. Особенно ярко это проявляется в ходе работы студентов над научно-творческими проектами, в их участии на научно-практических конференциях, кластерах, скилсах и тому подобное.

Нами было отмечено, что самостоятельная научно-познавательная деятельность будущих бакалавров-педагогов профессионального обучения носит проблемно-практический характер, которой формируется на самостоятельной активности обучающихся. (Правдюк В.Н., Суганова [2, 3], Хмызова Н.Г. [4, 5, 6]).

Рассматривая проблему повышения уровня сформированности научно-исследовательских компетенций у будущих бакалавров, считаем необходимым дать следующее понятие тому, что: «научная компетентность будущих бакалавров – это эффективное профессионально-педагогическое качество выпускника, проявляющееся в инновационной среде учреждений среднего профессионального образования для повышения научно-технологической инициативы будущих специалистов».

Педагоги, со сформированными научно-исследовательскими компетенциями, способны преодолевать возникающие трудности в профессиональной деятельности, чувствовать и принимать решения, по возникающим проблемам в образовании, проявлять проницательность, гибкость мышления, динамичность. Их личностные характеристики, обусловлены самостоятельностью, целеустремленностью, волевыми качествами, доброжелательностью, открытостью и другими качествами, присущие педагогу.

Кроме этого, формирование профессиональных компетенций осуществляется не только через содержание образования, а также на основе проявления их активной позиции в социальной, общественной и культурной жизни. Формирование жизненных позиций происходит со значительной долей участия самих студентов в саморазвитии и самосовершенствовании и самореализации. Поэтому необходимо использовать научно-информационный подход как один из ключевых в формировании научной культуры. Данный подход подчеркивает следующее:

- приоритетность деятельности современного педагога СПО;

- динамизм информационного развития в образовательном процессе будущих специалистов;

- готовность обучающихся к оптимальной информационной деятельности в рамках учебного, научного и творческого проектирования.

Студенты умеют добывать научную информацию, хранить ее, перерабатывать и использовать в учебной и научной работе: при написании, рефератов, научных докладов, в подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ; а также самостоятельно разрешать проблемы, которые могут возникнуть в ходе практик:

- познание и применении педагогических технологий в профессиональном обучении;

- освоение инновационных, в том числе интерактивных педагогических технологий;

- педагогическое сотрудничество и коллективное общение;

- социально-экономические условия среды техникума;

- самооценка готовности к работе в профессиональном учебном учреждении.

Несомненно, что в ходе обучения у студентов формируется научная культура, но ее эффективность зависит от уровня сформированности необходимых компетенций, для выполнения научно-исследовательской деятельности. «Научная компетентность будущих бакалавров – это эффективное профессионально-педагогическое качество выпускника, проявляющееся в инновационной среде учреждений среднего профессионального образования для повышения научно-технологической инициативы будущих специалистов».

Изучая особенности формирования научно-экономической культуры у будущих бакалавров профессионального обучения по отрасли – экономика и управление сформулировано следующее определение: «научно-

экономическая культура будущего бакалавра профессионального обучения – это формирование единства экономических знаний и практической профессиональной деятельности в новых условиях социально-экономической среды; формирование умений самостоятельно принимать организационные, конструктивные и другие управленческие решения в педагогической среде профессионального учебного учреждения».

Это понятие позволяет рассматривать процесс формирования научных знаний в области экономики у будущего преподавателя экономических дисциплин в рамках своей профессионально-педагогической деятельности с целью решения учебно-воспитательных задач учреждений СПО.

Формирование научно-экономической культуры бакалавра профессионального обучения осуществляется интегрировано. Необходимо развивать у них мотивацию к научно-экономическому познанию, развивать креативность в области экономики и рефлексии, которая и определяет их будущую деятельность. Это, в настоящее время, происходит в условиях научной среды университета: участие в студенческих грантах, конференциях, олимпиадах, конкурсах и тому подобное.

Формирование научно-экономической культуры будущего педагога профессионального обучения осуществляется с учетом характеристик основных компонентов: аксиологического, деятельностного, личностно-творческого.

Аксиологический компонент направлен на развитие у студентов:

- креативного мышления и тяги к научной и творческой работе;
- интереса к изучению экономических вопросов и их роль в педагогической деятельности;
- мотивации к самообразованию в области экономических знаний.

Это способствует накоплению практического опыта по организации и управлению коллективом в образовательном учреждении; принятию правильных управленческих решений.

Деятельностный компонент обеспечивает:

- решение научно-профессиональных задач;
- развитие способности к научному поиску, к освоению методов маркетинговых исследований, проведения мониторинга;
- овладение новейшей экономической, педагогической информацией;
- умение изучать, анализировать, обобщать, использовать передовой отечественный и зарубежный педагогический опыт подготовки специалистов к самостоятельной жизни в новых социально-экономических условиях среды, быть востребованными на рынке труда.

В ходе своей научной деятельности бакалавры учатся оценивать результаты своей деятельности и применять их на практике.

Личностно-творческий компонент развивает творческую индивидуальность, инициативность, самовыражение и самореализацию, изобретательность студентов. В ходе своей научной деятельности бакалавры учатся оценивать результаты своей деятельности и применять их на практике. Формирование научно-экономической культуры студентов по отрасли экономика и управление способствует самостоятельной практической работе.

Анализ научно-педагогической деятельности преподавателей кафедры профессионального обучения и бизнеса показал, что успех формирования научно-исследовательских компетенций у бакалавров зависит от постановки научно-исследовательской деятельности педагогического коллектива кафедры, которая направлена на решение ряд задач: проведение профильных исследований; подготовка докторских и кандидатских диссертаций; развитие научно-исследовательской работы студентов, магистров, аспирантов, соискателей и докторантов; участие в разработке учебно-методических пособий, монографий, рекомендаций; проведение научных мероприятий.

В целом, следует отметить, что, не смотря на проделанную работу, проблема формирования научно-экономической культуры будущих бакалавров по отраслям, остается открытой и требует дополнительных исследований.

#### Библиографический список

1. Климов С.М. Ваш человеческий и социальный капитал [электронный ресурс] / С.М. Климов. -<http://www.elitarium.ru>.
2. Правдюк В.Н. Формирование научных знаний у будущих педагогов профессионального обучения в соответствии с программой дисциплины «основы научных знаний». //Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология, частные методики. №1. 2012. С. 313-321.
3. Правдюк В.Н., Хмызова Н.Г., Митяева А.М., Ковешникова Е.Н., Суганова М.И. Формирование научной культуры у будущих магистров V.N. Pravdyuk, N.G. Khmyzova, A.M. Mityeva, E.N. Koveshnikova and M.I. Suganova, 2016. Formation of Scientific Culture in the Process of Preparation of Would be Masters. The Social Sciences, 11: 6970-6975.
4. Хмызова Н.Г. Научная подготовка будущего педагога в системе профессионального обучения //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. -№4 (54) - 2013.- С. 390-394.
5. Хмызова Н.Г. Формирование научно-исследовательской культуры бакалавров профессионального обучения в инновационной - образовательной среде вуза //Научный электронный журнал. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. / Педагогические науки. 2013. №4. С.23 -[http://www.online-science.ru/m/products/pedagogical\\_science/gid568/pg12/](http://www.online-science.ru/m/products/pedagogical_science/gid568/pg12/)
6. Хмызова Н.Г., Правдюк В.Н. Формирование научных знаний у будущих педагогов профессионального обучения //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №6. 2011. С. 477-480.

#### References

1. Klimov S. M. Your human and social capital [electronic resource] / S. M. Klimov
  2. *Pravdyuk V.N.* Formation of scientific knowledge of future teachers of vocational training in accordance with the program of discipline «fundamentals of scientific knowledge». // Bulletin of Bryansk state University: General pedagogy. Professional pedagogy. Psychology, private techniques. No. 1. 2012. Pp. 313-321.
  3. *Pravdyuk V.N., N.G. Khmyzova, A.M. Mityeva, E.N. Koveshnikova and M.I. Suganova,* 2016. Formation of Scientific Culture in the Process of Preparation of Would be Masters. The Social Sciences, 11: 6970-6975.
  4. *Khmyzova N. G.* Scientific training of a future teacher in the professional training system //scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences. №4 (54) 2013. Pp. 390-394.
  5. *Khmyzova N. G.* Formation of research culture of bachelors of vocational training in the innovative educational environment of the University // Scientific electronic journal. Humanities, socio-economic and social Sciences. /Pedagogical science. 2013. №4. Pp. 23 - [http://www.online-science.ru/m/products/pedagogical\\_science/gid568/pg12/](http://www.online-science.ru/m/products/pedagogical_science/gid568/pg12/)
  6. *Khmyzova N. G., Pravdyuk V. N.* The formation of scientific knowledge of future teachers of vocational training //scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences. No. 6. 2011. Pp. 477-480.
-

УДК 373.24

UDC 373.24

**ТАРАСОВА И.В.**

аспирант, Орловский государственный университет  
имени И. С. Тургенева

E-mail: cool.iry2010@yandex.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

**TARASOVA I.V.**

Postgraduate, Orel State University

E-mail: cool.iry2010@yandex.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

## РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ

### DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS IN CHILDREN 6-7 YEARS BY MEANS OF THE ELEMENTS OF THE GAME OF VOLLEYBALL

*В данной статье рассматривается процесс развития двигательных качеств у детей 6 – 7 лет по средствам применения элементов игры в волейбол. Дается описание принципов и методов, которые следует применять в работе с детьми. Материалы данной работы будут полезны для: инструкторов по физической культуре, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, тренеров спортивных школ.*

*Ключевые слова:* физическое воспитание, двигательные качества, дошкольники, физические упражнения, волейбол, спортивные игры.

*This article discusses the development of motor skills in children 6 – 7 years by means of elements of the game of volleyball. It describes the principles and methods that should be used in working with children. The materials of this work will be useful for: physical education instructors, teachers of preschool educational institutions, coaches of sports schools.*

*Keywords:* physical education, motor qualities, preschoolers, physical exercises, volleyball, sports games.

Физическое воспитание детей дошкольного возраста является основной задачей нашего государства. Существует много проблем, которые следует решать в последнее время. Это социально-экономические изменения в стране, состояние здоровья детей, определенный подход в воспитании и др. Многие ученые считают, что на сегодняшний день существуют «значительные противоречия в декларируемых целях физического воспитания, физической подготовки подрастающего поколения и реальной возможностью государства в их осуществлении для каждого человека» [3, 6, 10, 11, 15, 16].

На основе выше сказанного, проводится научное исследование. Базой является отделение по дошкольному образованию №2 МБОУ «Знаменская средняя общеобразовательная школа» Орловского района Орловской области. Эксперимент состоит из нескольких этапов. На начальном этапе проводится мониторинг физического развития детей 6-7 лет. До начала эксперимента дети занимались по программе физического воспитания детей соответствующей ФГОС. На следующем этапе разрабатывается и проверяется эффективность экспериментальной программы.

В батарею тестов входили следующие упражнения: челночный бег, прыжок в длину с места, наклон туловища, метание мешочка с песком, бег 30м, бег 100м.

Данные упражнения позволяют оценить развитие двигательных качеств у детей дошкольного возраста.

Полученные результаты по каждому тесту переводились в баллы от 1 до 5, где 1 балл – низкий, 2 балла – ниже среднего, 3 балла – средний, 4 балла – выше среднего, 5 баллов – высокий. Затем баллы по каждому тесту суммировались и исходя из полученной суммы баллов выводилась итоговая оценка уровня физической подготовки. Высокому уровню физического развития соответствовала сумма 28-30 баллов, выше среднего – 17-27 баллов, среднему – 9-16 баллов, ниже среднего – 5-8 баллов и низкому 4 и менее баллов.

В мониторинге приняло участие 26 детей в возрасте 6-7 лет. Были получены следующие результаты: у 4% детей низкий, у 34% средний и у 62% выше среднего уровень физического развития. Высокого уровня физического развития не было выявлено ни у одного ребенка. Если рассматривать каждое упражнение отдельно, то наименьший результаты были показаны в челночном беге. Так же низкие результаты были выявлены в беге на 30 метров. Это свидетельствует о том, что у детей плохо сформированы двигательные качества – ловкость и скорость.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использованная программа физического развития не спо-

способствует развитию всех двигательных качеств. Исходя из выше сказанного становится необходимым разработка новой программы.

Под двигательными качествами понимают качественные и количественные характеристики двигательного действия. Принято выделять пять качеств: силу, быстроту, выносливость, ловкость и гибкость.

С раннего возраста у детей нужно развивать *двигательные качества*, так как они необходимы при ползании, ходьбе, беге, прыжках, метании. С помощью развитой выносливости дети быстро не устают при выполнении физических упражнений, могут проходить большие расстояния.

В дошкольных образовательных учреждениях ведущее место в воспитательной работе с детьми отводится подвижным играм. Поскольку в подвижных играх дети взаимодействуют со своими сверстниками, проявляют свои физические возможности. Двигательные умения и навыки, которые ребенок закрепил до 7 лет помогут ему в дальнейшем овладеть более сложными движениями, облегчать специфику освоения программы по физическому воспитанию в общеобразовательной школе. По этой причине необходимо детей научить играть в спортивные игры и обучить элементам спортивных игр таких как: волейбол, футбол, баскетбол и др. [17, с. 113].

С помощью спортивных игр и элементов спортивных игр возможно решение таких задачи физического воспитания дошкольников. Эффективность спортивных игр в гармоничном развитии личности обусловлено активным и разносторонним воздействием на организм занимающихся, доступностью для людей разного возраста и физической подготовленности, эмоциональным зарядом. Элементы спортивных игр активно применяются в дошкольных учреждениях как одно из наиболее «эффективных средств в развитии двигательных качеств и обогащении двигательного опыта детей» [7].

Заниматься волейболом в облегченном варианте для дошкольников способствует их физическому развитию и формированию здорового духа. Волейболом можно заниматься в спортивном зале и на свежем воздухе, дорогостоящего инвентаря не требуется. Оздоровительный эффект от этой игры значителен, особенно на занятиях с детьми 6-7 лет. Правильное построение занятий способствует развитию различных функций организма, укреплению костно-мышечной и дыхательной системы [1]. Данная игра и ее элементы требуют от занимающихся проявления волевых усилий, двигательных затрат и умение пользоваться полученными навыками. Процесс формирования двигательных навыков и овладение техническими приемами игры неразрывно связан с развитием двигательных качеств. Исходя из выше сказанного можно сделать вывод о том, что применение элементов игры в волейбол будет способствовать развитию двигательных качеств у детей дошкольного возраста.

В группах с детьми старшего дошкольного возраста необходимо использовать упражнения, которые развивают координацию движений, быстроту и специальную выносливость. Элементы волейбола в игровой форме

помогут в решении поставленных задач. Упражнения должны быть непродолжительными и эмоционально насыщенными, используя показ и разъяснения [13].

В особенности разрабатываемой программы должно входить: учет возрастных и физических способностей детей, их овладение двигательными действиями, индивидуальный подход к каждому ребенку. Принципы систематичности и последовательности в данной программе являются основополагающими.

Для эффективного подбора упражнений мы разработали следующую схему (рис. 1). Проведение занятий проходило в зале и на улице. Развитие двигательных качеств с элементами волейбола происходило с применением комплексного метода, который подразумевает специальные упражнения. Упражнения эти способствуют развитию нескольких двигательных качеств одновременно [18] формирования качеств и скорректировать учебный процесс.

Основу занятий с дошкольниками составляли комплексные упражнения на развитие физических качеств, упражнения с применением элементов волейбола и различные игровые упражнения [8, 12].

Упражнения комплексного характера включали в себя:

- применение отягощений и игровые элементы;
- в парах на сопротивление;
- удержание собственного веса и координационные элементы;
- полосы препятствий.

Упражнения с элементами игры в волейбол изменялись как с мячами, так и без мячей [3]. Главным в этих упражнениях было кратковременное касание. Сетка высотой 1 м являлась ограничителем и способствовала дополнительным стимулом в этих упражнениях. Много упражнений было на развитие быстроты ответной реакции, на отбивание мяча и переброс его через сетку, на правильный выход к мячу и др. Важно учитывать, что упражнения с элементами волейбола отличаются ацикличностью движений.

Работая с детьми следует не забывать о том, что им свойственна переоценка своих способностей, по этой причине необходимо очень осторожно подбирать упражнения и дозировку нагрузки. Для этого необходимо использовать врачебно-педагогический контроль. Выполнение «игровых элементов на фоне утомления может способствовать достижению нежелательных результатов» [19].

Упражнения игрового характера характерны для детей дошкольного возраста. В программе мы применяли упражнения с сеткой (мини-пионербол, бросок мяча в определенную цель через сетку, «охотники за мячами», «переброс сопернику» и др.). Дети очень эмоционально воспринимают эти упражнения и всегда рады им. Главная задача здесь – научить дошкольника не бояться мяча.

Для развития двигательных качеств с помощью элементов волейбола нужно постепенно переходить от простых к более сложным упражнениям. Выполнение сложных координационных движений сопровождаются



Рис. 1. Подбор упражнений для развития двигательных качеств у детей 6-7 лет с применением элементов игры в волейбол.

ся большими физическими усилиями и значительными нервными напряжениями. Именно по данной причине упражнения, которые направлены на развитие двигательных качеств, целесообразно давать выполнять в начале основной части занятия, при этом их объем должен быть незначителен. Используемые упражнения должны содержать в себе элемент новизны.

Гибкость в этом возрасте является главным качеством для развития, она необходима и для применения сложно-координированных элементов волейбола. Быстро достичь развития гибкости можно при помощи ежедневных тренировок. Полученный уровень гибкости сохраняется продолжительное время. Его легко сохранять если выполнять небольшого количества повторений упражнений, которые направлены на развитие данного качества [8].

Предварительный вариант программы, разрабатываемый для детей дошкольного возраста, представле-

на на методический совет отделения по дошкольному образованию №2 МБОУ «Знаменская средняя общеобразовательная школа» Орловского района Орловской области. Апробированы упражнения, которые представлены в этой программе, на детях 6-7 лет. Получены первые положительные результаты: данные тестирования повысились на 9 % за два месяца. В дальнейшем проводится исследование по внедрению данной программы, закуплен соответствующий инвентарь. Детям нравится заниматься по этой программе. Программа разрабатывается в рамках инновационной региональной площадки «Повышение качества физкультурного образования посредством нетрадиционных видов двигательной активности» и имеет методические разработки «Азбука мяча». Институт развития образования в Орловской области заинтересован в дальнейшем развитии данной программы.

#### Библиографический список

1. Айриянц А.Г. Волейбол. М.: «Физкультура и спорт», 1968. 212 с.
2. Баландин В.А., Чернышенко К.Ю., Эфендиев Т.А. Инновационные направления развития системы физического воспитания детей дошкольного возраста // Теория и практика физической культуры: Научно-теоретический журнал. 2009. № 3. С. 74-78.
3. Беляев А.В., Савин М.В. Волейбол. М.: «Физкультура, образование, наука», 2000. 368 с.
4. Вильчковский Э. С. Физическое воспитание дошкольников в семье. К.: Рад. шк., 2003. 128 с.
5. Голомазов В. А., Ковалев В.Д., Мельников А.Г. Волейбол в школе. М.: Просвещение, 1976. 111 с.
6. Грибачева М.А. Критерии оценки при обучении волейболу. Физическая культура в школе, 2002. 18 с.
7. Дергунов Н.И. Волейбол: учебное издание. г. Новосибирск. 245 с.
8. Железняк К.Д. Волейбол в школе. М.: Просвещение, 1989. 174 с.
9. Железняк Ю. Д., Шулятьев В.М., Вайнбаум Я.С. Волейбол. Учебная программа. Омск :ОмГТУ, 1994. 54 с.
10. Железняк Ю.Д., Чачин А.В., Сыромятников Ю.П. Примерная программа. М.: Советский спорт, 2005. 112 с.
11. Клевенко В.М. Быстрота как развитие физических качеств Москва, 2008. 290 с.
12. Клецев Ю.Н., Айриянц А.Г. Волейбол. М.: Физкультура и спорт, 1985. 122 с.
13. Кобуев С.Н. О технологии обучения волейболу. М.: Физическая культура в школе, 2001. 31 с.
14. Козырева Л.В. Волейбол (Азбука спорта). М.: Физкультура и спорт, 2003. 168 с.
15. Кузнецов В.В. Проблема скоростно-силовой подготовки квалифицированных спортсменов. М.: Фис, 1976. 116 с.
16. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки. Москва 2007. 270с.

17. *Матвеев Л.П., Новиков А.Д.* Теория и методика физического воспитания. М.: Физкультура и спорт, 1976. 342 с.
18. *Мондзюлевский Г.Г.* Щедрость игрока. М.: Физкультура и спорт, 1984. – 126 с.
19. *Лях В.И., Мейксон Г.Б., Кофман Л.Б.* Концепция физического воспитания детей и подростков // Журнал “Теория и практика физической культуры”: Научно-методический журнал. 2004. № 1. С. 34-38.

#### References

1. *Airyants A. G.* Volleyball. M.: “physical Culture and sport”, 1968. 212 p.
  2. *Balandin V. A., Chernyshenko K. Yu., Efendiev T. A.* Innovative directions of development of system of physical education of preschool children. Theory and practice of physical culture: Scientific and theoretical journal. 2009. No. 3. P. 74-78.
  3. *Belyaev A. V., Savin M. V.* Volleyball. M.: “physical Education, education, science”, 2000. 368p.
  4. *Velichkovsky E. S.* Physical education of preschool children in the family. K.: Rad. SHK., 2003. 128 p.
  5. *Solomatov, V. A., Kovalev V. D., Melnikov A. G.* Volleyball in school. M.: Enlightenment, 1976. 111 p.
  6. *Gribacheva M. A.* evaluation Criteria in teaching volleyball. Physical education at school, 2002. 18 p.
  7. *Dergunov N. A.* Volleyball: school edition. Novosibirsk. 245 p.
  8. *Zheleznyak K. D.* Volleyball at school. M.: Education, 1989. 174 p.
  9. *Zheleznyak Y. D., Shulyat'ev V. M., Weinbaum J. S.* Volleyball. Curriculum. Omsk: Omstu, 1994. 54 p.
  10. *Zheleznyak Y. d., Chacin A. V., Syromyatnikov Y. P.* Approximate model program. Moscow: Soviet sport, 2005. 112 p.
  11. *Klimenko V. M.* The Speed of development of physical qualities Moscow, 2008. 290 p.
  12. *Kleshchev I. U. N., Airiyants A. G.* Volleyball. M.: physical Culture and sport, 1985. 122 p.
  13. *Kobtsev S. N.* About technology training volleyball. M.: Physical culture at school, 2001. 31 p.
  14. *Kozyreva L. V.* Volleyball (ABC of sports). Moscow: physical Education ruin, 2003. 168 p.
  15. *Kuznetsov V. V.* the Problem of speed and strength training of qualified athletes. M.: FIS, 1976. 116 p.
  16. *Matveyev L.P.* fundamentals of sports training. Moscow 2007. 270 p.
  17. *Matveev L. P., Novikov A. D.* Theory and methods of physical education. M.: physical Culture and sport, 1976. 342 p.
  18. *Mozolevski G.G.* The Generosity of the player. M.: physical Culture and sport, 1984. 126 p
  19. *Lyakh V. I., Makson G. B., Kofman L. B.* The Concept of physical education of children and adolescents // Journal “Theory and practice of physical culture”: Scientific and methodical journal. 2004. No. 1. Pp. 34-38.
-

**ТИХОМИРОВА Е.В.**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей, ФГБОУ ВО "Петрозаводский государственный университет"

E-mail: helenpetrova@list.ru

**ТИХОМИРОВ А.А.**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры электроники и электроэнергетики ФГБОУ ВО "Петрозаводский государственный университет"

E-mail: sasha.82@mail.ru

**TIKHOMIROVA E.V.**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Technical and Natural Sciences, Petrozavodsk State University

E-mail: helenpetrova@list.ru

**TIKHOMIROV A.A.**

Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate professor, Department of Electronics and Power Engineering, Petrozavodsk State University

E-mail: sasha.82@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ БАКАЛАВРИАТА  
"ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА И ЭЛЕКТРОТЕХНИКА"**

**DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONALLY-ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE  
OF BACHELOR STUDENTS MAJORING IN "POWER ENGINEERING AND ELECTRICAL ENGINEERING"**

*Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции у обучающихся бакалавриата по направлению подготовки "Электроэнергетика и электротехника" осуществляется через целенаправленное развитие терминологической базы на иностранном языке. Содержательной основой для организации занятий по иностранному языку выступают профессионально-ориентированные темы, изучаемые обучающимися на профильных дисциплинах. Поэтому в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку предлагается осуществление междисциплинарных связей с профильными дисциплинами.*

*Ключевые слова:* Иностранный язык, иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция, профильные дисциплины, междисциплинарные связи, терминологический словарь, электроэнергетика, информация.

*The development of foreign language professionally-oriented communicative competence of undergraduate students majoring in "Power engineering and Electrical engineering" is carried out through the purposeful development of the terminology base in a foreign language. The content basis for foreign language classes is the key topics studied by students in major disciplines. Therefore, in the process of training it is proposed to foster interdisciplinary connections of major disciplines and the discipline «Foreign language in professional environment».*

*Keywords:* Foreign language, foreign-language professionally-oriented communicative competence, professional disciplines, interdisciplinary connections, dictionary of terms, electrical power engineering, information.

Энергетическая отрасль является одной из лидирующих отраслей в структуре экономики страны [11, с. 209]. Российские компании активно взаимодействуют с международными партнерами в сфере электроэнергетики, например, в энергетических проектах, направленных на реализацию сделок по приобретению энергетического оборудования [5, с. 4-9]. Для успешной реализации таких проектов будущему специалисту необходимо быть профессионально-компетентным в данной сфере. Согласно ФГОС 3++ в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должен быть сформирован ряд универсальных компетенций (УК), в том числе УК-4: Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и на иностранном языке [3]. Сформированная иноязычная профессионально-ориентированная ком-

муникативная компетенция (далее – ИПОКК) дает возможность использовать иностранный язык как средство профессионального и делового общения и является неотъемлемой частью общей профессиональной компетентности специалиста. ИПОКК представляет собой совокупность базовых компонентов: мотивационного, когнитивного и деятельностного, что предполагает:

- положительное отношение и интерес к выбранной сфере профессиональной деятельности; потребность и готовность развивать и совершенствовать профессиональные знания, навыки и умения;
- знание фонетических, лексических и грамматических норм иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации;
- умение читать и понимать специальную литературу по профилю специальности;



– умение воспроизводить профессионально-ориентированный прочитанный или прослушанный текст;

– способность и готовность применить профессиональные знания, навыки и умения на практике, т.е. вступить в устное или письменное взаимодействие в профессиональной среде.

Теория и методика преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» ориентирована на овладение обучающихся ИПОКК, частью которой является профессиональная терминология, изучаемая как на профильных предметах, так и на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности». В связи с этим, важным условием для наполнения содержания иноязычного обучения является наличие междисциплинарных связей профильных дисциплин и курса «Иностранный язык в профессиональной деятельности» с учетом принципов междисциплинарного подхода в образовательном процессе.

Одной из дисциплин, формирующих базовые профессиональные компетенции на 2 курсе направления подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» в «Петрозаводском государственном университете» (ПетрГУ), является «Теоретические основы электротехники». В течение курса обучающиеся овладевают содержанием профессиональной дисциплины на лекционных и практических занятиях и формируют терминологическую базу, которая будет реализовываться в их профессиональной деятельности. Под профессиональной терминологической базой будем понимать совокупность профессиональных терминов, присущих данной предметной области. Овладение профессиональной терминологической базой на русском языке осуществляется при выполнении лабораторных и практических заданий, в ходе которых обучающиеся знакомятся с оборудованием, инструментарием, проводят сборку электрических схем и осуществляют измерения электрических величин. Ключевые темы курса «Теоретические основы электротехники» становятся основой для организации ряда занятий по овладению иноязычной профессиональной терминологией, как составляющей ИПОКК, в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

Предлагаемая технология формирования ИПОКК через овладение иноязычной профессиональной терминологией включает:

1. Самостоятельный поиск, анализ, извлечение и структурирование обучающимися информации по заданной тематике.

2. Составление словаря профессиональных терминов.

3. Отработка, закрепление профессиональных терминов в языковых и речевых упражнениях.

4. Чтение оригинальных иноязычных текстов с целью закрепления изученной профессиональной терминологии.

5. Самостоятельное создание обучающимися коротких иноязычных сообщений, включающих изученную профессиональную терминологию.

6. Выступление каждого обучающегося с сообщением по самостоятельно выбранной теме из рассмотренных в процессе обучения.

Приведем пример структуры учебного занятия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», в рамках которой осуществляется развитие ИПОКК у обучающихся через овладение иноязычной профессиональной терминологией. Изучаемым иностранным языком на 2 курсе направления подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» является английский.

В качестве самостоятельной домашней работы каждому обучающемуся предлагается найти информацию на русском или английском языке по заданной тематике (изученный раздел курса профильной дисциплины), извлечь и выписать ключевые термины, перевести их на русский язык (или, наоборот, на иностранный язык, если источник был русскоязычный), дать письменное определение терминов на английском языке. Обучающиеся приходят на занятие с заранее подготовленным списком терминов.

Далее происходит формирование кластера профессиональных терминов путем добавления извлеченной информации от каждого обучающегося в общий массив: обучающиеся поочередно представляют термины и заносят в формируемый общий словарь. Называя термин, обучающийся по-английски объясняет его значение, либо приводит пример ситуации употребления данного слова. Преподаватель контролирует адекватность и корректность перевода. Также на данном этапе осуществляется работа над правильным произношением всех называемых слов. Преподавателю предлагается поощрять обучающихся, подготовивших наибольшее количество профессиональных терминов в рамках обозначенной темы. Элемент состязательности стимулирует мотивацию и познавательную активность обучающихся при подготовке к занятию.

Когда итоговый список готов, обучающиеся на английском языке самостоятельно составляют предложения из включенных в него терминологических единиц. Преподаватель контролирует правильность составленных предложений. Откорректированные предложения являются ключом для следующего вида деятельности, в ходе которого студенты работают в парах/ парах сменного состава/ группах и переводят предложения одногруппников с русского языка на английский.

Для закрепления изученной лексики обучающимся с низким уровнем владения английским языком далее можно предложить чтение подготовленных преподавателем текстов, включающих профильную лексику, выполнение упражнений по тексту, пересказ (фронтальный/ в парах/ парах сменного состава).

Обучающимся со средним и высоким уровнем иноязычной подготовки можно пропустить этап работы с готовыми текстами и перейти к самостоятельному со-

ставлению письменных коротких сообщений, включающих 7-10 предложений. Сообщение может представлять собой описание какой-либо проблемы или изложение факта, интересного обучающемуся. Обучающиеся могут выполнять задание как индивидуально, так и в парах или группах. При работе в парах/ группах можно добавить элемент соревновательности: например, по наибольшему количеству изученных терминов в сообщении. Затем происходит устный обмен подготовленными сообщениями или обучающиеся прочитывают тексты одноклассников. Проверка понимания осуществляется в виде вопросов, задаваемых обучающимися устно или в письменном виде. Организация учебной деятельности в парах сменного состава позволяет обучающимся прослушать/ прочитать все составленные одноклассниками сообщения. Многократное использование терминов в разных ситуациях, видах заданий, формах работы обеспечивает осознание способов их применения и закрепление в памяти.

Количество времени, выделяемое на занятия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», составляет 2 академических часа в неделю. Временное распределение занятий по формированию ИПОКК через овладение иноязычной профессиональной терминологией, изучаемой на профильной дисциплине, в течение семестра может быть организовано следующим образом:

1. Занятия распределены равномерно (через равные промежутки времени, например, через 1 месяц).

В течение заданного преподавателем периода (например, 3 недели) обучающиеся в рамках самостоятельной работы индивидуально составляют список профессиональных терминов, приобретенных на профильной дисциплине «Теоретические основы электротехники». Аудиторная работа в данный период не предполагает целенаправленное изучение терминов, а включает чтение и обсуждение общенаучных и профессионально-ориентированных текстов, выполнение небольших проектных заданий. На последней неделе месяца проводится аудиторное занятие, на котором обучающиеся представляют общий список профессиональных терминов, подготовленных в течение 3-х недель, и, используя их в языковых и речевых упражнениях, формируют коммуникативные навыки и умения.

Такое распределение занятий в течение учебного семестра позволяет систематически обращаться к терминологической базе, изучаемой на профильной дисциплине. За счет распределения материала по времени снижается интенсивность трудозатрат обучающихся при подготовке к занятиям, что позволяет менее подготовленным студентам эффективнее овладеть профессиональной терминологией.

2. Занятия распределены в виде непрерывного цикла занятий в конце семестра (например, цикл равный 4 занятиям, следующим друг за другом). Обучающиеся просматривают всю изученную по профильному предмету информацию, выполняют перевод терминов к каждому занятию, в аудиторных условиях производится

отработка терминов. Частота занятий определяет высокую интенсивность вовлечения обучающихся в процесс овладения профессиональной терминологической базой, тем самым, позволяет создать целостное представление о ключевых терминологических единицах профильной дисциплины.

По окончании курса обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» была проведена экспериментальная оценка результатов сформированности ИПОКК у обучающихся. Целью проведения итогового оценивания было определить эффективность развития ИПОКК через овладение профессиональной терминологической лексикой. В рамках исследования была выбрана экспериментальная (ЭГ) и контрольная группа (КГ) (обе группы - обучающиеся второго курса, направление подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника»). Занятия в контрольной группе также были ориентированы на развитие ИПОКК; процесс обучения включал работу с общенаучными и профессионально-ориентированными текстами, выступление с сообщениями по направлению подготовки. Однако целенаправленная работа по системному овладению терминологией профильной дисциплины не проводилась.

Критерием сформированности ИПОКК служит сформированность ее компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного.

Мотивационный компонент, формируемый собственно в процессе учебной деятельности, предполагает развитие внутренней потребности обучающихся в повышении профессиональной компетентности. Внутренний мотив формируется через осознание возможности практического использования знаний, навыков и умений в будущей профессиональной деятельности. Междисциплинарные связи профильных дисциплин и дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» укрепляют внутренний мотив обучающихся. Наблюдения показывают, что задания, данные обучающимся на занятии по иностранному языку и требующие проявления эрудиции по какому-либо профессиональному вопросу, активизируют интерес и вызывают оживленную дискуссию. Данные наблюдения подтверждаются положительными отзывами обучающихся о предлагаемых заданиях, полученными в ходе опросов. Использование элементов соревновательности в заданиях профессиональной направленности, требующих специальной подготовки по профилю, дополнительно стимулирует обучающихся.

Средством итогового оценивания овладения терминологией (когнитивный компонент) являлось задание, предполагающее перевод базовых терминов профильной дисциплины с английского языка на русский и наоборот. Общее количество терминов для перевода составляло 20 слов (с английского на русский – 10 терминов; с русского на английский – 10 терминов). Данное задание позволяет оценить сформированность активного (продуктивного) и пассивного (рецептивного) профессионального лексического минимума. Подбор

терминов для тестирования осуществлялся независимым преподавателем, специалистом в области электротехники. По условию, значение терминов, включаемых в список для тестирования, не должно было быть «угадываемо» благодаря наличию аналогичного по звучанию слова в русском языке.

Результаты обработки полученных данных представлены в виде диаграмм, отображающих соотношение количества правильных ответов (1 правильный ответ = 1 балл), данных обучающимися ЭГ и обучающимися КГ. Первая диаграмма демонстрирует сформированность активного профессионального лексического минимума, вторая – пассивного.

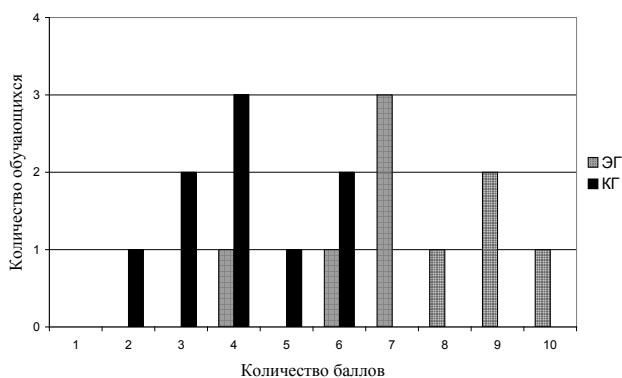


Рис. 1. Перевод профессиональной терминологической лексики с русского языка на английский.

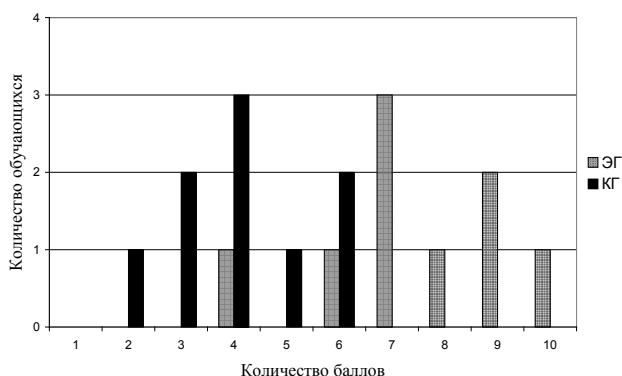


Рис. 2. Перевод профессиональной терминологической лексики с английского языка на русский.

Результаты оценивания сформированности когнитивного компонента ИПОКК демонстрируют, что общее количество баллов обучающихся по первой диаграмме составляет 37 (КГ) и 67 (ЭГ); по второй 29 (КГ) и 54 (ЭГ).

Средством итогового оценивания сформированности ИПОКК обучающихся (деятельностный компонент) являлось выступление с устным сообщением по самостоятельно выбранной профессиональной теме из изученных в курсе обучения. Выступление предполагало 6-7- минутное сообщение обучающегося и ответы на вопросы аудитории. Сообщение оценивалось по следующим критериям: соответствие теме и полнота раскрытия, правильное фонетическое, лексико-грамматическое оформление высказывания, качество ответов на поставленные вопросы. Оценивание не показало значимого отличия результатов обучающихся КГ и ЭГ относительно содержательной стороны высказывания, грамматического оформления сообщения и взаимодействия с аудиторией. В то же время обучающиеся ЭГ демонстрировали более уверенное владение профессиональной терминологией, использовали в речи большее количество терминологических единиц и совершали меньше ошибок в их произношении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что технология формирования ИПОКК через целенаправленное овладение профессиональной терминологией профильной дисциплины «Теоретические основы электротехники» на иностранном языке результативна и способствует развитию профессиональной компетентности обучающихся в целом. Предполагаем, что межпредметная интеграция дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» с профильными дисциплинами и других направлений подготовки таким же образом может быть реализована в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку.

#### Библиографический список

- Капралов Д. А. Энергетические проекты «Сименс» в России с участием лизинга / Капралов Д. А., Перевай Б. Н., Гушчин А. В. // Турбины и дизели. 2016. №1. С. 4–9.
- Россия в цифрах. 2018 / председатель ред. коллегии А.Е. Суринов: крат. стат. сб. М.: Росстат, 2018. 522 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 13.03.02. – Электроэнергетика и электротехника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/130302\\_B\\_3\\_26032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/130302_B_3_26032018.pdf)

#### References

- Kapralov D. A. Energy projects of Siemens in Russia with participation of leasing / Kapralov D. A., Perevai B. N., Gushchin, A. V. // Turbines and diesel engines. 2016. №1. Pp. 4-9.
- Russia in numbers. 2018 / Chairman of the editorial Board A. E. Surinov: Summary of statistics. M.: Rosstat, 2018. 522 p.
- Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the direction of training 13.03.02. – Power and electrical engineering [Electronic resource]. – Access mode: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/130302\\_B\\_3\\_26032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/130302_B_3_26032018.pdf)

**ХВОРОСТОВ А.С.**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**ХВОРОСТОВ Д.А.**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**KHVOROSTOV A.S.**

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of painting, Orel State University

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**KHVOROSTOV D.A.**

Doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of design, Orel State University

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА:  
КРЫМСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Г.Г. МЯСОЕДОВА**

**THE REGIONAL COMPONENT OF THE CONTENTS TRAINING THE ARTIST - TEACHER:  
CRIMEAN MOTIVES IN THE WORKS OF G.G. MYASOEDOVA**

*Статья посвящена использованию в подготовке студентов регионального материала на примере творческой деятельности выдающегося русского художника Г.Г. Мясоедова над композициями из военной истории Крыма, в частности, над серией произведений, связанных с Обороной Севастополя в Крымской войне 1853 – 1856 годов и над крымскими этюдами и пейзажами.*

*Ключевые слова:* Региональный компонент, подготовка студентов, Г.Г. Мясоедов, Крым, Севастополь, оборона, этюды, пейзажи, крымское направление в творчестве.

*The article is devoted to the use of regional material in the training of students on the example of the creative activity of the outstanding Russian artist G.G. Myasoedov over compositions from the military history of the Crimea, in particular, over a series of works related to the Defense of Sevastopol in the Crimean war of 1853 – 1856 and over the Crimean studies and landscapes.*

*Keywords:* Regional component, training of students, G.G. Myasoedov, Crimea, Sevastopol, defense, sketches, landscapes, Crimean direction in creativity.

Определяя содержание подготовки студентов художественных и художественно-графических факультетов, крайне необходимо учитывать то богатство фактического материала, которое может входить в искусствоведческую составляющую регионального компонента. Студенты Воронежского региона, например, обогащают свои знания неопределимыми сведениями, связанными с личностью своего земляка, выдающегося портретиста Ивана Николаевича Крамского. Вятские студенты по-настоящему гордятся своими великими уроженцами – художниками Виктором и Аполлинарием Васнецовыми. Красноярский край подарил России Василия Ивановича Сурикова, прославившего на весь мир неведомую Сибирь. Орловская земля не зря гордится своим выдающимся земляком Григорием Григорьевичем Мясоедовым. На его примере мы хотим рассмотреть как наиболее полно и глубоко можно использовать региональный компонент в содержании подготовки учителя изобразительного искусства.

Изобразительное наследие выдающегося русского художника, основателя Товарищества передвижных художественных выставок Григория Григорьевича

Мясоедова изучено весьма поверхностно. За советский период времени о его творчестве было издано лишь несколько брошюр популярного характера. Из серьёзных публикаций – всего одна книга. И хотя её автором является один из лучших искусствоведов в области русского изобразительного искусства Ирина Николаевна Шувалова, она была скована и ограниченным объёмом материала, и небольшим форматом издания, и весьма скромной финансовой, а отсюда – и цветовой базой книги.

В тексте книги размещено около тридцати репродукций с произведений художника. Из них только шесть даны в цвете. То есть, восемьдесят процентов изображений представлено в черно-белом варианте. И это в издании, посвящённом творчеству живописца. И в книге, где использована мелованная бумага, позволяющая прекрасно передавать цвет.

Сразу становится ясно, что в советское время этот художник не пользовался уважением у идеологов страны. Оно и понятно – столбовой дворянин Г.Г. Мясоедов не вписывался в официальное советское искусствоведение.

Книга И.Н. Шуваловой увидела свет в ленинградском отделении издательства «Искусство» в 1971 году. В следующем году вышло ещё одно издание с письмами, документами, статьями художника и воспоминаниями о нём (составитель В.С. Оголевец). Там – ещё меньше репродукций и ни одной цветной.

Это были официальные, вынужденные издания, приуроченные к столетию со дня основания Товарищества передвижных художественных выставок. С тех пор в течение 44 лет творчеством художника никто не интересовался. О нём старались не напоминать населению Страны Советов, а потом, по инерции не вспоминали и в нынешней России.

А художник-то большой. Даже выдающийся. К его творчеству с уважением относились и Стасов, и Третьяков, и все искусствоведы, и художники второй половины XIX века. Ни одно крупное издание по истории русского изобразительного искусства ни одна выставка Товарищества передвижников не обходилось без его произведений. Мало того, он – участник всех Международных и Всемирных выставок второй половины XIX века.

Мясоедов оставил большое художественное наследие. И в нём явно выделяется цикл работ, связанных с крымскими мотивами. Не вникая в суть каждого из произведений этого цикла, попробуем для начала хотя бы перечислить их.

Впервые к крымской тематике Г.Г. Мясоедов обратился в начале 1870-х годов, создав серию композиций, посвящённых обороне Севастополя в войне 1853 – 1856 годов:

- «На бастионе» (1871 г.), картон, масло, 38 х 56. Гос. исторический музей. Москва.
- «Похороны солдата», бумага, масло, 46 х 70. Гос. исторический музей. Москва.
- «Крестный ход», бумага, масло, 40 х 57,8. Гос. исторический музей. Москва.
- «На Малаховом кургане». Бумага, масло, 40 х 58, Гос. исторический музей. Москва.
- «Севастопольская оборона. (Переправа через бурное море на лодках)», бумага, сепия, перо, кисть, мел. 46 х 64. Киевский музей русского искусства.
- «Шлюпка с медсёстрами на борту», Картон, масло, 62,5 х 85, Гос. исторический музей. Москва.
- «У памятника Казарскому в Севастополе», Картон, масло, 49 х 64,5, Гос. исторический музей. Москва.
- «В Севастополе в 1854 году». 114 х 156. Холст. Масло. Музей героической обороны и освобождения Севастополя.

В Харьковском художественном музее (Украина) хранится полотно «В Севастополе в 1854 году», холст, масло, 114 х 156. Написанная в 1872 году, картина дорабатывалась и была завершена в 1878 году.

Удивляет то, что названные произведения никого из искусствоведов не привлекли, нигде не публиковались, хотя это был как бы отклик Мясоедова на присвоение ему в 1870 году звания академика «по живописи

исторической».

В период работы над героической серией Мясоедов регулярно посещал Крымский полуостров, так как нуждался в реальном натурном материале.

В Крыму, в Ялте у Мясоедова была небольшая усадьба на набережной. Он стал её владельцем в результате женитьбы, состоявшейся в 1861 году.

Супруга художника, Елизавета Михайловна Кривцова (в замужестве – Мясоедова), происходившая из мелкопоместной дворянской семьи, была профессиональной пианисткой и музыкальным педагогом. На выбор подруги жизни художника, возможно, повлияла именно её профессиональная деятельность. Ведь природа наделила Мясоедова не только высоким даром художника, но и удивительной музыкальностью. Где бы он ни обосновывался, хотя бы на краткий период времени, он всегда пытался организовывать небольшой музыкальный кружок, где сам играл на скрипке, альте или пианино. А тут получался постоянно действующий семейный музыкальный кружок.

Факт собственной помолвки Мясоедов отразил в одной из первых своих картин «Поздравление молодых в доме помещика». 1861 г. (ГРМ). За эту картину императорская Академия художеств удостоила молодого художника малой золотой медали.

Сохранилось несколько портретов Елизаветы Михайловны Кривцовой (Мясоедовой) кисти Григория Григорьевича. В Тульском областном художественном музее хранится портрет Е.М. Кривцовой, (71 х 58), написанный художником незадолго до свадьбы.

В частном собрании в Санкт-Петербурге известен акварельный портрет Е.М. Кривцовой (уже Мясоедовой), относящийся к концу 60-х – началу 70-х годов XIX века.

Родителям Елизаветы Михайловны принадлежало несколько небольших сёл и деревень в Тульской и Орловской губерниях. Им же принадлежала и небольшая усадьба в Ялте. Усадьба стала частью приданного Елизаветы Михайловны, и мужу-художнику оказалась очень кстати. Вполне возможно, что всю севастьяпольскую серию художник задумал только потому, что у него было реальное место в Крыму, где можно было организовать творческую мастерскую.

После женитьбы ежегодно в весенние и летние месяцы Мясоедов жил и творил в Ялте. И эта благодать продолжалась до конца его жизни, что дало ему возможность создать цикл живописных и графических произведений с крымской тематикой.

В 1881 году его брак с Елизаветой Михайловной распался. Но расстались Мясоедовы интеллигентно и продолжали поддерживать дружеские отношения. К примеру, в 1901 году (через двадцать лет после развода) Григорий Григорьевич написал портрет Елизаветы Михайловны и показал его на очередной Передвижной художественной выставке. А Елизавете Михайловне прислал иллюстрированный каталог этой выставки. В каталоге был опубликован этот её портрет. В настоящее время это изображение хранится в Тульском областном

художественном музее.

После развода Мясоедов продолжал работать и в ялтинской усадьбе, используя для творчества дачу, принадлежавшую бывшей супруге. Из года в год художник создавал всё новые и новые картины и этюды с видами крымских красот. Причём, это длилось и после смерти Елизаветы Михайловны. К примеру, в феврале 1908 года в письме к своему другу, художнику А.А. Киселёву Мясоедов называет свой адрес: «Ялта, Набережная, дача Кривцовой (бывш. Мясоедовой)».

И последний штрих в отношениях бывших супругов Мясоедовых. В каталоге XXXVII Передвижной выставки картин Товарищества передвижников (М., 1908), в списке адресов участников вернисажа напротив фамилии Мясоедова значится: «Ялта, Собственный дом». Видимо, Елизавета Михайловна, зная, как важно Мясоедову иметь своё пристанище на побережье и для творчества, и для улучшения самочувствия (а он, несмотря на могучую фигуру, отличался далеко не железным здоровьем), завещала ему свою дачу. Это одна из трогательных страниц в отношениях Григория Григорьевича и Елизаветы Михайловны Мясоедовых. И эта чуткость к творчеству выдающегося мастера и забота о нём – одна из причин, почему имя Елизаветы Михайловны Кривцовой (Мясоедовой) имеет полное право войти в историю изобразительного искусства и Крымского полуострова, и России в целом.

Благодаря ялтинской усадьбе, имея пристанище на полуострове, Мясоедов обошёл и объездил весь Крым, отображая в многочисленных этюдах и пейзажах красоты дивного полуострова. В его творчестве черноморские мотивы занимают значительное и вполне самостоятельное место. В настоящее время они, правда, оказались рассеянными по многим музеям и частным коллекциям, от Лебединского государственного художественного музея (пейзаж «На взморье. Берег Чёрного моря», 1882, холст, масло, 67 x 135) до Дальневосточного художественного музея в Хабаровске («Гурзуф», металл, масло, 23,5 x 15,3). Но, если рассматривать их в совокупности, то в творческом наследии мастера явно прослеживается целая галерея произведений с крымскими мотивами.

Ниже мы попытаемся назвать нынешнее местонахождение ряда крымских этюдов и пейзажей Мясоедова, положив в основу разные источники и, прежде всего, названное выше издание И. Н. Шуваловой.

Начнём с Государственной Третьяковской галереи. В её фондах хранятся три произведения Мясоедова с крымскими мотивами. Это «Турецкие укрепления» (1876 г., бумага, акварель и графитный карандаш; 28,5 x 42, 7. И две живописные работы. Одна из них – «Прибой в Гурзуфе». Это этюд, написанный маслом на металлической пластинке размером 13,7 x 35,2 в 1884 году. Металлическую основу под живописные работы многие художники употребляли охотно. Это, главным образом, медные шлифованные пластины. Художникам нравилось то, что их не надо было грунтовать. Поэтому краски на такой основе никогда не жухли, сохраняя

звонкость цвета. И повредить такую основу много труднее, чем легко ранимые холст или картон.

Нравилось писать на металле и Г.Г. Мясоедову. Мы в этой статье ещё встретимся с такой основой в его этюдах.

Другой живописный пейзаж Мясоедова, находящийся в Третьяковской галерее – «Осенний вид в Крыму. Осень». Он относится тоже к 1884 году. Написан по традиции маслом на холсте. Размеры 80 x 156,5. Многие годы он занимает место в приёмной Генерального директора галереи. У авторов данной статьи завязался диалог с научным руководством галереи, одна из проблем которого связана с возвращением пейзажа в экспозиционные залы, так как в директорской приёмной круг зрителей весьма ограничен. Но пока всё остаётся на прежних местах.

Считаем необходимым отметить, что названные произведения П.М. Третьяков приобрёл у художника лично.

Государственный Русский музей в Санкт-Петербурге имеет в своей коллекции небольшой этюд «Крым», написанный маслом на холсте. Его размеры 23, 8 x 33,7. Датируется он 1890 – 1900 годами.

Несколько произведений Г.Г. Мясоедова с крымскими мотивами можно найти в Полтавском художественном музее (Украина):

– «Скалы над морем». Этюд. 1886, металл, масло, 15 x 36.

– «Берег моря (Скалы на берегу моря)». Этюд. 1880-е годы, металл, масло. 16,7 x 36,3.

– «Водопад Учан-су». 1899, Холст, масло, 57 x 40.

Орловский музей изобразительных искусств гордится тем, что является владельцем семи произведений своего земляка, Г.Г. Мясоедова. Среди них есть и пейзаж «Дорога в Крыму» (1889 г., холст, масло; 40 x 58).

Написанный маслом на холсте «Пейзаж в Крыму» (1898. с размерами 40 на 56) хранится в Тульском музее изобразительных искусств.

Кисловодский мемориальный музей-усадьба художника Н.А. Ярошенко владеет крымским этюдом Г.Г. Мясоедова под названием «Прибой» (1880 – е годы, картон, масло, 19,5 x 31).



Г.Г. Мясоедов. «Дорога в Крыму». 1889 (Орловский областной музей изобразительных искусств)

Пейзаж «Скалы Георгиевского монастыря» (76 x 65), написанный маслом на холсте в 1884 году, нашёл приют в Рыбинском государственном историко-архитектурном и художественном музее.

«Пристань в Ялте» (1890; 47,5 x 64) находится в государственном историко-культурном и художественном Владимиро-Суздальском музее-заповеднике.

Два небольших рисунка сепией и пером на бумаге хранятся в Саратовском государственном художественном музее им А.Н. Радищева. Один из них – это «Скалы Георгиевского монастыря» (18 x 16, датируется 1884 – 1885 годами. Другой, созданный в те же годы – «С Байдарских высот» (15,8 x 18,7).

Воздушный, тончайший по цветовому решению при достаточно внушительных размерах (133,4 x 142,6) пейзаж, относящийся к 1884 году, с таким же названием – «С Байдарских высот» находится в одном из частных собраний в Москве. В частном собрании, в Москве находится и другое произведение Мясоедова - «Крымский пейзаж с фигурами» (1890 – 1900 г.г.), металл, масло, 14,5 x 24,1).

Самые добрые слова нужно сказать в адрес И.Н. Шуваловой, книгу которой мы уже называли. Ей удалось выявить те произведения Г.Г. Мясоедова, которые не значатся ни в одной музейной коллекции, ни в одном из частных собраний. По письмам художника и его современников, по воспоминаниям знавших его людей, по архивным данным и каталогам, печатным и другим источникам ей удалось назвать многие и многие ранее не известные произведения мастера. В том числе и те, что связаны с крымской тематикой. В этом каталожном списке есть произведения с полной атрибутикой. Есть такие, которые не привязаны к определённой месту хранения. Есть - без года или периода создания и размеров. Порой – это просто одни названия. Но все названные работы – плоды творческой деятельности Григория Григорьевича Мясоедова. Ниже мы приводим список тех произведений с крымской тематикой, которые не были названы выше, но которые так или иначе определённо связаны с именем художника. Пусть это будут, хотя бы одни только названия:

«Виноградники судакского берега» (1881).

«На берегу моря. Гурзуф» (1882, картон, масло, 14 x 24,5.

«Гурзуф». Три этюда. Написание относится к 1884 году.

«Ай – Василь». Этюд (1884).

«Прибой» (1885). «Скалы Гурзуфа» (1885). «Яйла у Гурзуфа» (1885).

«Буря на ялтинском берегу» (1888).

«С Яйлы» (1898). «Весна в Крыму» (1899). «Дорога

в Гурзуф» (1899); «Ущелье Ай-Василь близ Ялты» (1899), 57 x 40. «У фонтана в Крыму (Дворик с фонтаном а Ялте)» - 1890 –начало 1900-х годов, 34 x 50,5;

«Море» (Конец 1890-х – начало 1900-х), бумага, графитный и цветные карандаши, тушь, акварель. 20,6 x 28.

«Берег моря» (Конец 1890-х – начало 1900-х), бумага, графитный и цветные карандаши, тушь, акварель. 20,6 x 28.

«У моря ночью» (Конец 1890-х – начало 1900-х), бумага, графитный и цветные карандаши, тушь, акварель. 20,6 x 28.

«Море и дамбы» (Конец 1890-х – начало 1900-х), бумага, графитный и цветные карандаши, тушь, акварель. 20,6 x 28.

«В Ялте» (1900). «Окрестности Ялты» (1901).

«Мечеть в Гурзуфе» (1901). «Новый храм (в Ялте)» (1901).

«Прибой» (1902), Холст, масло. 138 x 180.

«Волна при солнце». Этюд (1902). «Окрестности Ялты (лесничество)» (1902).

«Татарка». Этюд. (1902). «Гимназистка (Ялта)» (1903).

«Прибой». Два этюда (1903). «Море». Два этюда (1903).

«Яйла у Ялты» (1904). «Штиль» (1904).

«Берег Ялты» (1906). «Фонтан в Гурзуфе» (1906).

«Прибой в Ялте» (начало 1900-х). «В Крыму» (начало 1900-х).

«Парк в Алушке» (43 x 28).

Приведенный здесь список не претендует на исчерпывающую полноту и, тем более, на абсолютную точность. Он требует большой последующей работы по уточнению, пополнению, или, наоборот, исключению из него тех или иных названий. Но, главное они показывают, что в творчестве выдающегося русского художника, действительного члена Императорской Академии художеств Г.Г. Мясоедова крымские мотивы занимали важное место. Они прошли через все зрелые годы художника и где-то остались в этюдном варианте, а где-то переросли в завершённые исторические композиции или в картины – пейзажи. Это целая самостоятельная полоса творчества художника. Целый пласт из более чем 60-ти наименований, который ждёт ещё своих исследователей.

Таким образом, на примере творческой деятельности выдающихся земляков, необходимо планировать реализацию регионального компонента в обучении студентов в вузе. Это могут быть не только художники. Мы уже писали о творчестве замечательного русского писателя И.С. Тургенева [9] применительно к развитию краеведения и регионального компонента.

#### Библиографический список

1. Мясоедов. Г.Г. Письма, документы, воспоминания / Сост. В. С. Оголевец. - М., Изобраз. искусство, 1972. 327 с., 10 л. ил.
2. Масалина Н.В. Мясоедов. М., Искусство, 1964. 66 с., 17 л. ил.
3. Минченков Я.Д. Воспоминания о передвижниках. Ленинград : Художник РСФСР, 1959. [3], 357 с., 46 л. ил.
4. Ретин И.Е. Далёкое близкое. Л.: Художник РСФСР. 1986. 488 с.
5. Рогинская Ф. Григорий Григорьевич Мясоедов. 1835 – 1911. Москва ; Ленинград : Искусство, 1948 (М. : тип. «Кр. Печатник»). 32 с., 4 л. ил.

6. *Собко Н. Г. Г.* Мясоедов. К 35-ти летию художественной деятельности. СПб, 1895.
7. *Хворостов А. С. Г. Г.* Мясоедов. Известный и неизвестный Орел : [б. и.], 2008. 249, [5] с. : ил.
8. *Хворостов А. С.* Григорий Мясоедов. 1834 – 1911. М. : Арт-Родник, 2012. 96 с. : ил. (Малая серия искусств).
9. *Хворостов А. С., Хворостов Д. А.* Влияние И. С. Тургенева на развитие изобразительного искусства и художественного образования в России. Посвящается 200-летию со дня рождения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. №3 (80). С. 414 – 419.
10. *Шувалова И. Н.* Мясоедов. Л.: Искусство, 1971. 144с. ил.

#### References

1. *G. Myasoedov.* Letters, documents, memories / Comp. V. S. Ogolevets. : M., Izobrazitel'noye. art, 1972. 327 p., 10 l. Il.
  2. *Mesalina N.* In. The meat-eaters. M., Art, 1964. 66 p., 17 l. Il.
  3. *Minchenkov Ya. D.* Memories of the Wanderers. Leningrad : Khudozhnik RSFSR, 1959. [3], 357 p., 46 l. Il.
  4. *Repin Ie Distant close.* L.: Artist of the RSFSR. 1986. 488 p.
  5. *Roginsky F.* Grigory Grigoryevich Myasoyedov. 1835 – 1911. Moscow ; Leningrad : Art, 1948 (M.: type. Cu. Printer.)» 32 p., 4 l. Il.
  6. *Sobko N. G. G.* Meat Eaters. To the 35th anniversary of artistic activity. SPb, 1895.
  7. *Khvorostov A. S. G.* Myasoedov. Known and unknown – Orel : [b. I.], 2008. 249, [5] p.: Il.
  8. *Khvorostov A. S.* Grigory Myasoedov. 1834 – 1911. M : Art-Rodnik, 2012. 96 p.: Il. (Small art series).
  9. *Khvorostov A. S., Khvorostov D. A.* Turgenev's Influence on the development of fine arts and art education in Russia. Dedicated to the 200th anniversary of the birth // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social Sciences. 2018. №3 (80). Pp. 414 – 419.
  10. *Shuvalova I. N.* Meat eaters. L.: Art, 1971. 144с. Il.
-



УДК 373

UDC 373

**ХРУСТАЛЕВА С.Ю.**

учитель МБОУ г. Мценска «Средняя школа №1»

E-mail:sv1557@yandex.ru

**ДЕМЬЯНКОВ Е.Н.**

кандидат педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail:demyankoven@mail.ru

**ФЕДЯЕВА Т.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

**KHRUSTALEVA S.YU.**

Teacher of Mtsensk

E-mail: sv1557@yandex.ru

**DEMYANKOV E.N.**

Candidate of pedagogic sciences, professor, Orel State University

E-mail:demyankoven@mail.ru

**FEDYAEVA T.V.**

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor department of Zoology, Orel State University

E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

## КОМПЛЕКС ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ПО БИОЛОГИИ, КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

### COMPLEX OF BIOLOGY CREATIVE WORKS AS A METHOD OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IMPLEMENTATION

*В статье рассматривается значение использования творческих работ на базе регионального материала для реализации системно-деятельностного подхода в биологическом образовании, представлена модель регионального биологического образования (с учетом требований ФГОС второго поколения), дана классификация творческих работ и авторское определение творческой деятельности ученика.*

*Ключевые слова: государственный образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, творческая деятельность, творческие работы, региональное образование.*

*In this article the value of using creative works on the regional material basis for realization of system-activity approach in biological education is presented. There is a model of regional biological education (according to requirements of the state educational standard of the second generation), the classification of creative works and the author's definition of student creative activity is given.*

*Keywords: state educational standard, system-activity approach, creative activity, creative works, regional education.*

Современное образование стремится к реализации достижения обучающимися определенных результатов установленных Федеральным государственным образовательным стандартом основного образования при освоении основной образовательной программы. Достижение данных результатов возможны лишь при переходе на новую образовательную парадигму (концепцию), строящуюся на системно-деятельностном подходе, где образовательный процесс учитывает индивидуальные, физиологические, возрастные особенности обучающихся с целью более полного овладения ими системой предметных знаний и универсальных учебных действий. Предполагает формирование личностных качеств, опыта и способов разнообразной деятельности (индивидуальной и коллективной).

Оценка качества образования в рамках нового образовательного стандарта рассматривается как результат развития суммы компетенций выпускника, позволяющих ему применять полученные предметные знания в жизни для решения возникающих проблем. Освоить многие компетенции в виде информации, получаемой

от учителя, невозможно. Таким образом, решить данную задачу позволяет деятельностный подход, ставящий на центральное место в процессе обучения самостоятельную познавательную деятельность ученика, развитие его творческих способностей.

Одним из путей практической реализации системно-деятельностного подхода в биологическом образовании, по нашему мнению, является реализация системы творческих работ во время урочной и внеурочной деятельности, в частности работ на базе регионального материала. Использование в педагогической практике творческих заданий позволяет оптимально сочетать репродуктивную и продуктивную, творческую познавательную деятельность учащихся. В то же время, привлечение школьников к работе над экологическими социальными проектами позволяет решить еще одну немаловажную задачу, а именно задачу формирования любви к родине, т.е. родному краю, Отчизне. Воспитание патриотизма, умение общаться, взаимодействовать, интегрироваться в коллективе и выстраивать свою гражданскую позицию задача проектной

деятельности. Данный факт подтверждается личным многолетним опытом работы в общеобразовательной школе г. Мценска и опытом коллег: учителя географии Л.И. Савельевой, биологии Шуллерт О.А., к.п.н., учителя биологии А.А. Павлова, к.п.н. Т.В. Федяевой.

Использование творческих работ эколого-патриотического направления в биологическом образовании при освоении основной образовательной программы позволяет так же учитывать ведущую потребность подросткового возраста – потребность в общении между собой, так как творческая работа предполагает не только индивидуальную, но и коллективную или групповую деятельность. Такая форма работы позволяет учителю превратиться из носителя и транслятора знаний в помощника, тьютора, наставника, дающего советы, инструктирующего и направляющего деятельность ученика. У учителя отпадает необходимость контролировать и заставлять нежелающих учиться, так как работа в коллективе, группе побуждает чувство коллективизма. Индивидуальная творческая работа позволяет проявить личные умения, опыт, выбрать наиболее интересный подход к реализации решения творческой задачи. Ученики при этом действуют в зоне личного комфорта, когда совмещается «надо» и «хочу». Такой подход обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, формирует готовность к образованию и саморазвитию, активную учебно-познавательную деятельность, создает условия для самореализации и развития.

Возникает вопрос, как включить творческие работы на базе регионального материала в содержание образовательной программы, если учитель испытывает постоянный недостаток времени на уроке, а содержание биологического образования не включает изучение природы родного края. Вариативная часть: регионально-национальный компонент так же не предусматривает время на данную тему. Таким образом, изучение природы родного края с использованием творческих работ эколого-патриотического направления становится лишь инициативой самого учителя.

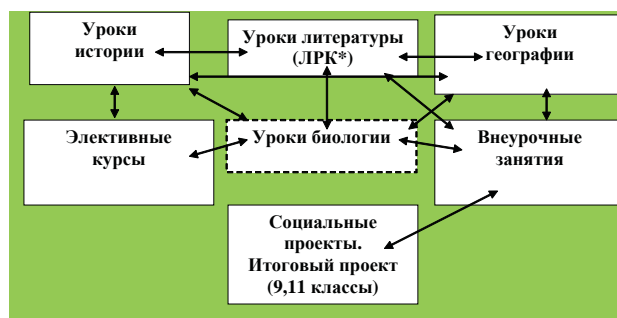
Во многих школах Орловской области решению проблемы регионального биологического образования способствует включение в учебный план школ программ внеурочной деятельности краеведческого содержания. Несмотря на то, что ФГОС предусматривает обязательное привлечение обучающихся во внеурочную деятельность, в работу таких кружков, клубов, занятий вовлечена лишь часть обучающихся (по желанию самих учащихся и согласию их родителей), так как остальные могут выбрать другие направления внеурочной деятельности. Значит, требуется иное решение данной проблемы.

Изучению природы родного края, использованию краеведческого подхода в биологическом образовании уделялось огромное значение на протяжении всей истории образования. Педагогическое обоснование использования региональной составляющей, краеведения в процессе образования было дано еще Я.А. Каменским.

Использовать принцип наглядности и краеведение в обучении предлагали: В.Ф. Зуев, А.М. Теряев и др. Принципы наглядности и самостоятельности Ф.А. Дистервег и И.Г. Песталоцци; наблюдение в природе, экскурсии А. Любен, А.Я. Герд, Л.Н. Толстой, Б.Е. Райков, М.Н. Римский-Корсаков, В.Ф. Натали, К.П. Годовский и др. Д.И. Трайтак провел исследования, связанные с развитием интереса у школьников и особенностями преподавания биологии в сельской школе, А.И. Никишов установил взаимосвязь внеурочной и внеклассной работы во время изучения раздела «Животные».

Таким образом, мы считаем, что краеведческие темы должны и могут быть реализованы в рамках учебного предмета «Биология» и внеурочной деятельности естественнонаучного направления. Закон «Об образовании» закрепил право субъектов РФ разрабатывать региональные программы с учетом особенностей региона. Поэтому, выходом из сложившейся ситуации может стать развитие региональных образовательных систем.

Исходя из накопленного опыта, мы предлагаем следующую модель регионального биологического образования (с учетом требований ФГОС второго поколения), построенную на межпредметной интеграции (рис. 1)



\*ЛПК- литература родного края

Рис. 1. Модель регионального биологического образования с учетом требований ФГОС «второго поколения».

Инструментами реализации модели регионального биологического образования с учетом требований ФГОС служат: экскурсии, уроки-квесты, групповая и коллективная проектная деятельность, творческие работы.

Нами проведен анализ видов творческой деятельности их классификаций и разнообразия. Выяснено, что соответственно различным видам практической и духовной деятельности человека выделяют огромное количество различных видов творчества. Анализ показал, что единой классификации как творческой деятельности обучающихся (творчества), так и творческих работ не существует.

Мы предлагаем положить в основу классификации творческих работ направленность деятельности и конечный продукт творческой деятельности. По направленности творческие работы можно классифицировать следующим образом: учебные; научно-исследовательские; социальные: агитационно-просветительские и преобразовательные; познавательные.

*Учебные творческие работы* выполняются для формирования универсальных учебных действий (УУД) и достижения предметных результатов, на уроке (на этапе изучения нового материала, обобщения и закрепления знаний) и как домашняя работа. К таким работам можно отнести, например, оформление странички «учебника нового типа», когда ученик творчески обрабатывает информацию и представляет ее в виде минипроекта в котором лаконично, схематически, красочно, творчески представлена информация по пройденной теме. Кластер (схема), составленный по параграфу или дополнительной информации и т.д.

*Научно-исследовательские работы* выполняются как в урочное, так и внеурочное время. Таким образом, творческие исследовательские работы, начатые на уроке, могут развиваться во внеурочное время, и перерастают в исследовательский проект. Научно-исследовательские работы могут быть построены на: решении исследовательских задач, наблюдении за объектами, явлениями, мониторинге, исследовании, построенном на опросах и анализе мнений, комплексном исследовании (исследовательские проекты). Например:

Творческие работы, имеющие *социальную* направленность, позволяют не только самореализоваться, но и увидеть нужность получаемых знаний, умений, навыков для общества и природы и является дополнительным мотивом к изучению предмета и активизирует познавательную деятельность. Такие работы направлены на агитацию или просвещение окружающих или других обучающихся (*агитационно-просветительские творческие работы*). Они являются, как продуктом урока (буклет, брошюра, газета, и т.п.), так и внеурочной деятельности (акция, флешмоб за здоровый об-

раз жизни, программа на телевидении или школьном радио, интерактивный спектакль, презентация, показ отснятого созданного самими учащимися фильма или видеоролика, календарь наблюдений за природой, путеводитель, туристический маршрут, фотоальбом, выставка, экологическая тропа и т.п.). Творческие социальные работы так же направлены на *преобразование окружающей среды*. Примерами таких работ являются: посадка деревьев (озеленение), «десант» по уборке парка, реки и т.п., дизайн пришкольной территории, изготовление и вывешивание скворечников, кормушек для птиц, очистка и благоустройство родников и берега рек и т.д. Такие работы выполняются обычно во внеурочное время.

*Познавательное творчество* предполагает расширение кругозора, насыщение новой полезной и нужной информацией. Оно включает создание и решение кроссвордов, ребусов, загадок, познавательных творческих и поисковых биолого-экологических задач, требующих построения нового, отличного от текста задачи требования. Данную работу можно использовать как на этапе мотивации, изучения нового материала, так и для закрепления и обобщения знаний.

Исходя из проведенного анализа различных подходов к творчеству, и творческой деятельности мы считаем, что:

**Творческая деятельность ученика** – напряженная деятельность по созданию или преобразованию им материальных и нематериальных (интеллектуальных) продуктов в процессе поисково-аналитических действий с подключением воображения, креативного мышления и собственного опыта, значимая для него самого, его развития и образования не исключая значения для окружающих и общества в целом.

#### Библиографический список

1. Арбузова Е. Н. Методика обучения биологии: учеб. пособие / Е. Н. Арбузова. Омск: ОмГПУ, 2013. 332 с.
2. Павлов А.А., Демьянков Е.Н., Федяева Т.В. Система формирования экологической культуры как фактор развития личности школьника// Педагогическое образование и наука. 2016. №6. С.12-16.
3. Пасечник В.В. Биология: методика индивидуально-групповой деятельности: учебное пособие для общеобразовательных организаций/ В.В. Пасечник. М.: Просвещение, 2016. 109с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования/ Мин-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011.
5. Хрусталева С.Ю. Значение творческих работ в реализации регионального содержания биологического образования/ Хрусталева С.Ю. // «Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе»: сборник материалов международной научно-практической конференции, 3-5 февраля 2015г./ Редколл. В.В. Пасечник (отв. ред.) и др. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 133-137 с.
6. Хрусталева С.Ю. Особенности использования регионального компонента в образовательных учреждениях Орловской области/ С.Ю. Хрусталева// Международный научно-исследовательский журнал INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL.-2017.-№4(58).-часть 3 апрель. Екатеринбург, 2017. 70-72 с.

#### References

1. Arbusova E.N. Methods of teaching biology: textbook/ E.N. Arbusova.- Omsk: Omsk State Pedagogical University, 2013. 133-137 Pp.
2. Pavlov A.A., Demjankov E.N., Fedjaeva T.V. The system of ecological culture formation as a factor of students development// Teaching education and Science. 2016. N6. Pp.12-14
3. Pasechnik V.V. Biology: methods of individual and group activity: textbook for educational institutions// Pasechnik V.V..- M.: Prosveschenije, 2011
4. Federal State Educational Standart// Prosveschenije, 2011
5. Hrustalyova S. Yu. Meaning of creative works in realization of regional content of biological education/ Hrustalyova S. Yu. // “Actual issues of the ways of teaching biology, chemistry and ecology in schools and high schools”: compilation of international scientific practical conference materials, 3-5 February 2015/ Redcall. V. V. Pasechnik (responsible editor) and others M.: MRSU, 2015. 133-137 p.
6. Hrustalyova S. Yu. Features of regional component usage in educational facilities of Oryol region/ S. Yu. Hrustalyova// International science research journal INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL. 2017. №4 (58).- part 3 April.- Yekaterinburg, 2017. 70-72 p.

УДК 796. 011.3

UDC 796. 011.3

**ШАВЫРИНА С.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной физической культуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: shugurova76@gmail.com

**ПРОХОРОВ Р.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной физической культуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: prosha2122@yandex.ru

**SHAVYRINA S.V.**

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,  
Department of applied physical culture, Orel State University  
E-mail: shugurova76@gmail.com

**PROKHOROV R.A.**

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,  
Department of applied physical culture, Orel State University  
E-mail: prosha2122@yandex.ru

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО СИЛОВОМУ ФИТНЕСУ В ВУЗЕ

### THE METHOD OF ARRANGING THE LESSONS OF STRENGTH FITNESS AT THE UNIVERSITY

*Статья посвящается силовому фитнесу, как применения одного из популярных направлений среди молодежи, для повышения их уровня физического воспитания и здоровья. Использование силового фитнеса на практических занятиях, решает две проблемы: первая это проявления интереса к занятиям, вторая – повышают свой уровень здоровья. В статье раскрываются основные требования к выполнению упражнений, необходимых для правильного применения без вреда к своему здоровью. Уделяется внимание вопросам дозирования нагрузки и самоконтроля за физическим состоянием организма занимающегося.*

*Ключевые слова:* физическая культура, физическое состояние, здоровье, здоровый образ жизни, студенты, силовой фитнес.

*The article is dedicated to strength fitness, as a new direction in the development of physical education of students. Using it at the physical education classes of universities can be not only a solution to the issue of attracting students to physical education classes, but also improving the health of young people in general. The article describes the basic requirements for the implementation of exercises necessary for the correct application without harm to their health. Attention is paid to the dosing of the load and self-control over the physical state of the organism involved.*

*Keywords:* physical education, physical condition, health, healthy life style, students, power fitness.

На современном этапе наблюдается ухудшения уровня здоровья и физической подготовленности среди студенческой молодежи. Одно из решений поставленной задачи, это формирование и возникновение потребности в двигательной активности студентов. Занятия силовым фитнесом разносторонне воздействуют на организм человека. Способствует физическому развитию, увеличению силы, улучшает восприятия учебного материала, что немало важно для студентов.

Массовое развитие силового фитнеса в вузе поможет решить основные задачи: стремиться достичь идеальной физической формы для студентов, здоровье их укрепить, выработать у студентов привычку использовать в своей жизнедеятельности составляющие здорового образа жизни. В силовом фитнесе больше всего развиваются такие физические качества, как сила, выносливость. Ему присущи следующие характеристики:

- 1) устраняет физические недостатки;
- 2) сохраняет хороший уровень здоровья;
- 3) делает тело красивым рельефным;
- 4) улучшает морально-волевые качества [3].

Силовой фитнес благодаря своей продуктивности и эффективному результату обретает огромную по-

пулярность среди молодого поколения. Но в физическом воспитании студентов на основе именно силового фитнеса обнаруживается отсутствие единства: с одной стороны - стремление и внимание к фитнесу молодого поколения юношей и девушек, желание быть в хорошей физической форме; а с другой стороны неполнота обучающего материала, который содержит планы персональных и разграничивающих занятий для юношей и девушек в тренажерном зале, учитывая их физическую подготовленность, целевые установки и половую принадлежность.

Очень важно для лучшего эффекта, чтобы занятия проходили регулярно и обязательно не реже двух раз в неделю, так как они направлены не только на усиление метаболизма, но и на достижения оздоровительного эффекта – даёт возможность долгие годы поддерживать умственную и физическую активность. Кровяное давление так же нормализуется при постоянных физических упражнениях. Борьба с плохим настроением, в наш тревожный век, по мнению специалистов, каждый 4-й человек испытывает высокий уровень тревожности, может быть предотвращен упражнениями с отягощениями, так как в процессе тренировки мозг выделяет осо-

бы химические вещества - антидепрессанты. По мере приближения тела к желаемому результату человек испытывает сильные положительные эмоции, что добавляет эффект для борьбы с тревожностью [2].

Полученные данные медиков указывают на то, что правильное питание вместе с упражнениями на силу, помогают больным людям с диабетом, физическая нагрузка способствует освобождению кровяного русла, тем самым оказывают благоприятное воздействие на организм. Для того, чтобы облегчить дыхание, рекомендуется тренировка мышц живота и межрёберных мышц. Развитие силы даёт человеку возможность дольше сохранять работоспособность, активность и бодрость духа в условиях суеты современного общества. Занятия на развитие силы очень трудоёмкий процесс. Однако у него существует и другая сторона, более приятная – эстетическая. Стремлением «накачать» мощную мускулатуру и развить физическую силу, можно также добиться гармоничного сочетания форм мышц и пропорций. Поэтому, выполняя упражнения с тяжелыми предметами, собственным весом (отжимания, подтягивание на турнике), на специальных тренажёрах. Приводит к повышению уровня физического качества силы, улучшению выносливости, устойчивости нервной системы.

Однако, при неправильной организации занятий по силовому фитнесу, можно нанести большой вред организму. Тренер и занимающие должны знать и учитывать возраст, половые особенности, физические возможности людей, которые выполняют силовые упражнения для поддержания своего здоровья.

Период для развития силы для девушек в возрасте 13-15 лет является благоприятным, так как появляются хорошие условия. Для данного физического качества. Для того чтобы появился интерес и любовь к физкультуре и самое главное забота о собственном здоровье. Необходимо воспитывать с юного возраста потребность укреплять, сохранять свое здоровье. Объяснять вред и последствия вредных привычек. Вести беседы, показывать на своем примере, что ведете, здоровый образ жизни. Для того, чтобы юное поколение смогло передать свое ценностное отношение своим детям. Это обеспечит наше государство выносливыми, ответственными и заботящимися друг о друге и о себе гражданами.

Однако необходимо знать, что есть ограничения, категорически запрещены тяжелые отягощения в этом возрасте. Не соблюдение ограничений может привести к травмам и нарушениям процесса развития позвоночного столба. Силовые нагрузки могут привести к преждевременной физической развития. Противопоказаны упражнения с сильным настуживанием. Необходимо для увеличения силы желательно давать нагрузку без отягощения, или с отягощением в половину от максимальной силы юных детей, и под строгим наблюдением врача. Задача тренировки в этом возрастном этапе – это укрепление всех мышц туловища. Девушки должны вы-

полнять упражнения из исходного положения, сидя или лежа выбирать упражнения, не вредя позвоночнику. Организм женского пола лучше справляется с нагрузками, направленными на развитие выносливости. В связи с этим, для студенток применяются способы увеличение силовой выносливости: используются упражнения с небольшими отягощениями, что приводит к сжиганию жира массы тела [5].

Учебные занятия по силовому фитнесу в Орловском государственном университете имени И. С. Тургенева проводятся в форме элективных практических занятий по выбору (секционная форма работы). Целью нашей работы явилось определить отношения студентов к использованию силового фитнеса в образовательном процессе по физическому воспитанию. Провели опрос, в котором приняли участие 106 человек 3-5 курсов 4-х факультетов. Анонимный характер носило анкетирование. Полученные ответы респондентов на вопрос «Как вы относитесь к применению силового фитнеса в программу занятий физической культурой в вузе?» показали высокую оценку студентами введения данного направления. Например, 74,5 % опрошенных считают положительным введение силового фитнеса, у 17,6 % студентов отрицательное отношение, 7,9 % затруднились дать ответ. В процессе нашего анкетирования мы выявили характеристики силового фитнеса, которые побуждают студентов к занятиям этим видом спорта. Первым фактором по степени важности 45,8 % опрошенных студентов назвали то, что силовым фитнесом позволяет иметь красивую, подтянутую фигуру; 17,3 % студентов придает уверенность в себя и повышает уровень физической подготовленности; 13,5 % отметили, что повышает уровень физической подготовленности, а 12,4 % студентов отметили, что силовым фитнесом улучшает общее самочувствие и способствует появлению положительных эмоций; 5,4 % опрошенных считают силовым фитнесом, не является травмоопасным видом спорта; 3,3 % студентов указали на то, что это прекрасное средство общения с друзьями, и лишь 2,3 % респондентов сказали, что им все равно каким видом спорта заниматься, главное получить зачет.

Таким образом, анкетный опрос выявил в целом положительное отношение к введению силового фитнеса в учебно-образовательный процесс по физическому воспитанию и готовность студентов к дальнейшему освоению этого вида спорта. Необходимо отметить, что методика занятий по силовому фитнесу способствовала развитию силовых качеств занимающихся, а именно, выполнение и сосредоточение заданий на выполнении с упражнениями с отягощениями. Самое важное то, что введение в учебный процесс вуза в программу физического воспитания занятий по силовому фитнесу, поможет улучшить укрепление физических и индивидуальных качеств студентов, повышению их двигательной активности и уровня физической работоспособности, формированию потребности в здоровом образе жизни

#### Библиографический список

1. Бишаева А.А. Профессионально-оздоровительная физическая культура студента: учебное пособие/А.А. Бишаева. М.: КНОРУС, 2016. 304 с.
2. Вейдер Д.Е. Система строительства тела: аспекты теории и практики. [Текст]: метод. пособие / Д. Е. Вейдер Москва, 2008. С.147
3. Воробьев А. Н., Анатомия силы. [Текст]: А.Н. Воробьев М.: Издательский Дом «Медицина и просвещение» 2007. С. 102
4. Воробьев А. Н., Тяжелая атлетический спорт. [Текст]: учебник / А.Н. Воробьев - М.: Советский спорт, 2003. С. 201.
5. Соловьев Р.В. Методические рекомендации по организации и проведению занятий в тренажерном зале. // Физкультура №11, 2017г.

#### References

1. Bishaeva A.A. Professional and healthy physical culture of student: schoolbook/A.A.Bishaeva. M.:KNORUS, 2016. 304p
  2. Veider D.E. Body structure system: the aspects of theory and practice. (text): Teaching aids/D.E.Veider Moscow, 2008. Pp147
  3. Vorobyov A.N. Anatomy of power (text): A.N.Vorob'ov-M.:Publishing house «The medicine and enlightenment» 2007. Pp102
  4. Vorobyov A.N. Weightlifting (text): textbook/A.N.Vorob'ov-M.:Sovietsport,2003. Pp201
  5. Solovyov R.V. Methodical recommendation to organizing and having exercises in the gym.//Physical education №11, 2017
-

## 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, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ДУДИНА Е.Ф.** (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ХОВАНСКАЯ Е.А.** (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

**АЛЕКСАНДРОВА А.П.** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**АЙЗЕНШТАТ М.П.** – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

**АНТОНОВА М.В.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**АРЗАКАНЯН М.Ц.** – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

**АРСЕНТЬЕВА Н.Н.** – доктор филологических наук, профессор, Гранадский университет (Испания);

**БЕДНАРСКАЯ Л.Д.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ВИДМАРОВИЧ Н.П.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

**ГЕЛЛА Т.Н.** – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЗАЙЧЕНКОВА М.С.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

**ИВАНОВ А.Е.** – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

**ИЗОТОВ В.П.** – доктор филологических наук, профессор, руководитель НИИ филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**КОВАЛЕВ П.А.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЛАРИОНОВА Л.Г.** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

**ЛБВОВА С.И.** – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

**МАЙМЕСКУЛОВА А.Л.** – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

**МИНАКОВ С.Т.** – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**МИХАЛЬЧЕНКО С.И.** – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

**МИХЕИЧЕВА Е.А.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**НИКОЛАЕВ В.А.** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы 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, 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 Досея, 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 дается 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 20.09.2019 г.  
Дата выхода в свет 26.09.2019 г.  
Формат 60x84 1/8 Объем 45 усл. п. л.  
Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 131

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